

УЧРЕДИТЕЛИ



**МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**



**МЕЖДУНАРОДНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ**



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



**ЗАО «ОТРАСЛЕВЫЕ
ВЕДОМОСТИ»**

Уважаемые читатели!

2014 год в нашей стране объявлен Годом культуры. Указом Президента РФ определены его основные цели — привлечение внимания общества к вопросам развития культуры, сохранение культурно-исторического наследия страны и роли российской культуры во всем мире.



В рамках Года культуры осуществляются различные мероприятия: запланировано строительство 50 региональных культурных центров, проведение конкурсов и поддержка талантливых детей, развитие культурно-познавательного регионального туризма, проекты по сохранению исторического облика малых городов. Выделяются гранты для региональных творческих коллективов, создания новых музейных экспозиций, поддержки патриотических акций, мероприятий и конкурсов. Разрабатываются межрегиональные туристические маршруты «Русские усадьбы», «Великий шелковый путь», «Серебряное ожерелье России». Их структура формируется по-новому — от памятника к памятнику, от усадьбы к усадьбе, от музея к музею.

Комитет Совета Федерации по науке, образованию, культуре и информационной политике предложил стратегическую инициативу «Развитие культуры как национальный проект».

В связи с проведением Года культуры важное место уделяется роли русского языка как в самой России, так и за ее пределами. «На международном уровне нашей общей заботой должно стать повышение роли русского языка и литературы, достойное представление отечественной культуры и искусства», — отмечает В.М. Матвиенко, глава оргкомитета по проведению Года культуры в РФ. Во всех регионах РФ запланированы мероприятия, направленные на повышение интереса к русскому языку и литературе, национальным языкам народов РФ.

Крупнейшие проекты Года культуры: Всероссийский конкурс на лучший творческий проект «Какая мне нужна библиотека», интерактивная акция «Открытая книга», создание интернет-ресурса, объединяющего выдающиеся памятники древнерусской книжности «Книги суть реки, напоющие Вселенную». Перефразируя высказывание Ярослава Мудрого, скажем «язык суть река, напоющая Вселенную». И благодаря таким мероприятиям, проводимым в рамках Года культуры, река русского языка становится полноводнее и доступнее всем, кто желает черпать из нее живую воду.

Искренне ваш,

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

Международный редакционный совет	Р. Беленчикова (Германия), Е. Бразаускаене (Литва), Ду Гуйчжи (Китай), Р. Гусман-Тирадо (Испания), К.С. Дхингра (Индия), М. Лекич (США), С. Почеканска (Болгария), Н. Райан (Австралия), М.Л. Ремнева (Россия), М. Рогаль (Словакия), Э. Эндерлейн (Франция)
Редакционная коллегия	Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, Ю.Л. Воротников, А.В. Голубева, Т.В. Кортава, В.Г. Костомаров, Н.А. Купина, ЧИ.П. Лысакова, В.В. Молчановский, В.В. Морковкин, С.А. Небольсин, А.П. Сковородников, М.Ю. Федосюк, Н.И. Формановская, С.А. Хавронина
Главный редактор	Ю.Е. Прохоров
Ответственный секретарь	Т.К. Будовская
Выпускающий редактор	А.Н. Матрусова
Редакторы	А.А. Соломонова, А.Н. Матрусова
Секретарь	Е.А. Орежев
Корректор	Г.Ф. Богачева
Верстальщик	А.Г. Гейн
Обложка	А.Г. Гейн
Адрес редакции	117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, ком. 440, 442, 444 Тел. / факс: +7 (495) 336-66-47 e-mail: ryzr@pushkin.edu.ru, editor@pushkin.edu.ru
Адрес сайта	www.russianedu.ru
Издательская подписка Менеджеры	ООО «Агентство подписки и продвижения «Алеф Принт» Курникова Дарья, Стуканова Екатерина Тел.: 8-800-200-11-12; e-mail: podpiska@vedomost.ru
Подписка по каталогам	«Роспечать» – 18382
Подписка за рубежом и в СНГ	ООО «Информнаука», тел.: +7 (495) 787-38-73; www.informnauka.com «МК-Периодика», тел.: +7 (495) 672-70-42; e-mail: export+@periodicals.ru
Отпечатано в типографии	ООО «Принт Сервис»

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия
(свидетельство ПИ № ФС 77–25333 от 3.08.2006)

Формат 84×108 ¹/₁₆
Объем 8 п.л.

Тираж 1500 экз.
Подписано в печать 08.04.2014

1-я с. обложки: Фестиваль «Золотая Хохлома». © Фото О. Золото (ИТАР-ТАСС)
2-я с. обложки: Проект VIA LIGHT. Общество русскоязычных родителей и педагогов МИТРА (Германия, Берлин) (с. 105)
3-я с. обложки: XIX международная научно-практическая конференция «Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания» (Венгрия, Будапешт, 28–29 марта 2014 г.) (с. 128)
4-я с. обложки: Международный научно-практический семинар для преподавателей русского языка (Греция, Салоники) (с. 126)

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

УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

Мультфильмы на уроках РКИ

МЕТОДИКА

Паремиология на уроках РКИ

Межкультурная коммуникация

Профессиональное обучение

Фильмы на уроках РКИ

ЛИНГВИСТИКА

Теоретическая грамматика

Речевой этикет

Современный русский язык

Терминология

ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

Межкультурная коммуникация

Лингвокультурология

НАМ ПИШУТ**КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ****АКТУАЛЬНОЕ СЛОВО ДНЯ****ХРОНИКА****НОВОСТИ**

Н.В. Кабьяк (Австралия), Е.Л. Кудрявцева (Германия)
«Дом для Кузьки». Анимация в обучении русскому языку
детей-билингвов 6–7 лет (развивающий урок) 4

Урве Ая (Эстония)

Возможности использования паремиологического
материала в интегрированном обучении культурологии
и русскому языку в эстонской школе 22

Л.В. Валова (Чехия)

Лексические и грамматические зоны риска
при изучении русского языка чешскими студентами 27

Ж.К. Киынова (Казахстан)

История языка в системе профессиональной подготовки
студентов-филологов (элективный курс «Славянизмы
в русском языке и их историко-культурная
интерпретация») 35

Е.Б. Назаренко, Д.В. Халявина (Россия)

Современные фильмы на уроках РКИ. «Питер FM» 41

И.Г. Милославский (Россия)

Теоретические основания осмысления глагольных видов
изучающими русский язык как неродной 48

Н.И. Формановская (Россия)

Научная судьба обиходно-бытового стиля речи
(в порядке дискуссии) 59

С.В. Мощева (Россия)

Современная русскоязычная языковая среда
(на материале рекламных имен) 62

Гадиянлу Марьям (Иран)

Антонимия в терминологической системе морского
судоходства в русском и персидском языках 69

Л.Ю. Юшина, Р.А. Кулькова (Республика Корея)

Из наблюдений над восприятием
русской литературы в Республике Корея 74

О.В. Чагина (Россия)

Энциклопедия московского Средневековья
(по страницам поэмы М.Ю. Лермонтова
«Песня про царя Ивана Васильевича,
молодого опричника и удалого купца Калашникова») ... 83

М. Бляйль, Г. Безель, Ж. Кон (Германия)

Обучение русскому языку в государственных
европейских школах г. Берлина 92

Лена Рут Стефанович (Черногория)

Глобализация, миграция и русский язык
в современной Черногории 94

Ахмад Негаби (Иран)

Изучение фразеологии русского языка
в иранских языковых вузах: недостатки обучения
и способы улучшения программы преподавания 99

Дмитрий Драгилёв (Германия)

Проект и ассоциация VIA LIGHT:
педагогика третьего тысячелетия 105

..... 109

И.Т. Вепрева, Н.А. Купина (Россия)

Резиновая квартира 117

..... 121



Н.В. Кабьяк

nkrussian@gmail.com

преподаватель РКИ на кафедре русского языка
факультета гуманитарных наук
Университета Мельбурна
Мельбурн, Австралия



Е.Л. Кудрявцева

ekoudrjajtseva@yahoo.de

научный сотрудник Института иностранных языков
и медиатехнологий
Университета Грайфсвальда
Грайфсвальд, Германия

«Дом для Кузьки»

Анимация в обучении русскому языку детей-билингвов 6–7 лет (развивающий урок)

Культурно-образовательный потенциал анимации, развивающие игры, комплексные игровые задания, анализ и интерпретация мультипликационных фильмов, медиа- и социальная компетенция.

Статья посвящена методике использования мультипликационных фильмов в дошкольных образовательных учреждениях и начальной школе при знакомстве с русской культурой и обучении детей-билингвов русскому языку. Пример развивающего урока создан по мультипликационному фильму «Дом для Кузьки» (СССР, 1984) для детей 6–7 лет.

Играя, дети познают мир. Но окружающее пространство кажется более объемным и интересно-реалистичным на экране: в художественных и мультипликационных фильмах. Для одних родителей видео становится панацеей от сложных разговоров и трудоемкой воспитательной работы с детьми. Для других – страшным сном, в котором мир поставлен с ног на голову и населен чудиками и чудовищами. Как научить ребенка правильно и критически воспринимать мир экрана? Как сделать телевидение своим помощником в деле образования и воспитания граждан мира? Этому посвящена наша работа.

В статье Ю. Крижанской и А. Сверчкова [3], посвященной проблемам воспитания подрастающего поколения с использовани-

ем СМИ, приводятся результаты опросов (см. диаграмму) населения о том, откуда появляются детские герои.

Новы ли для нас эти результаты? Наверное, нет. То, что дети давно не познают мир по книгам, а проникают в тайны бытия, впитывая информацию с голубого экрана, известно и педагогам и родителям XXI столетия более чем хорошо. Но какие делаются выводы и какие шаги можно предпринять для корректировки развития и целенаправленного образования подрастающего поколения через работу по видеоматериалу (кино и мультипликацию)?

Обучение детей правильному восприятию медиаинформации (развитие медиа- и социокомпетенции как основных составляющих коммуникативной компетенции на род-



ном и иностранном языке) должно начинаться в дошкольных учреждениях. И мы сегодня предлагаем образец работы на мате-

риале мультипликационного фильма «Дом для Кузьки», входящего в цикл о домовёнке Кузе.

N.V. Kabiak, E.L. Kudryavtseva

“A HOUSE FOR KUZKA” (“DOM DLYA KUZKI”). ANIMATED CARTOONS AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS FOR THE BILINGUAL CHILDREN

Animated cartoon educational and cultural potential, developmental games, play tasks, analysis and interpretation of the animated cartoons, media and social competence.

The following article deals with the method of employing animated cartoon at preschool and primary school level for teaching Russian language and culture to bilingual children. An example of a developmental lesson for children of 6–7 years of age based on the animated cartoon “A house for Kuzka” is presented here.



«ДОМ ДЛЯ КУЗЬКИ»

Комментарий для учителя

«Дом для Кузьки» – первый мультфильм по очерёдности появления и второй мультфильм по сюжету из цикла о домовёнке Кузе. В нём рассказывается о вынужденном переезде Кузи из снесённого деревянного дома в квартиру, куда переселилась семья девочки Наташи. Работа над мультфильмом представлена в виде 7 шагов. Шаги 1 и 2 – предпросмотровые задания, направленные на создание у детей представления о герое мультфильма и его особой роли в жизни человека.

Создатели мультфильма: режиссёр Аида Зябликова, автор сценария Валентин Берестов, художник-постановщик Геннадий Смолянов, оператор Леонард Кольвинковский. Студия «Экран», СССР, 1984.

Сценарий написан по мотивам сказки Татьяны Александровой «Кузька в новой квартире», выпущенной издательством «Детская литература» в 1977 г. В мультфильме исполняются песни на стихи Валентина Берестова.

Шаг 1. Приглашение в сказку

Кузя – домовёнок. О том, кто такой домовёнок, ты узнаешь, посмотрев мультфильм, а пока вслушайся в слово *домовёнок* и ответь на вопросы.

1. Где он живёт? Обведи карандашом картинку с местом, где живёт домовёнок.



На дереве



На луне



В доме



В море

2. Придумай слова, в которых есть частичка *-дом-* и, если умеешь, запиши их в тетрадь или нарисуй. Составь с ними предложения.

Ответы: домик, домище, домашний, бездомный, дома, домой, домовой, домовёнок.

3. Какого роста домовёнок? Он такой же, как и ... (обведи нужную картинку).



Мышонок



Цыплёнок



Козлёнок



Слонёнок

4. Как ты думаешь, чем занимается домовой? Обведи нужную картинку. Он ...



Повар



Дворник



Няня

Какие ещё профессии ты знаешь? Если умеешь, запиши их названия в тетрадь или нарисуй. Расскажи, что делает представитель каждой из этих профессий.

Это интересно!

Давным-давно народы, говорившие на русском языке и на языках, похожих по звучанию на русский, верили в то, что в каждом доме живёт невидимый человечек – дух, который приносит семье здоровье и радость. Его называли домовым. По легенде, он живёт в доме или недалеко от дома: во дворе, в хлеву, где держат домашних животных (коров, коз, свиней). Любимые животные домового – лошади. Добрый домовый заботливо ухаживает за ними, расчёсывает им гривы, подкладывает лучший корм. Днём он сидит на своём любимом месте – на чердаке под крышей, потому что там его никто не заметит, или в углу за печкой, потому что там ему тепло. Ночью домовый следит за тем, чтобы в печке горел огонь, убирает дом, сушит зерно, ходит за водой, кормит и поит домашних животных, охраняет дом от воров. Домовый следит за тем, дружно ли живут в одном доме члены семьи. Он не любит тех, кто разбрасывает вещи, не моет посуду, не убирает. Ему очень не нравится, когда в доме кто-то ссорится и обманывает друг друга. Если домового рассердить, он будет шуметь по ночам и никому не даст спать. Он может разбить посуду на кухне и съесть продукты, которые не убрали со стола на ночь. Чтобы домовый не рассердился, в доме нельзя ругаться. Домового всегда старались задобрить. Если семья переезжала в новый дом, то домового нужно было позвать с собой, чтобы и там он стал хозяином, защищал взрослых, детей и домашних животных.

Как ты думаешь, что ещё нельзя делать, чтобы не рассердить домового?

5. Посмотри, как нарисовала домового Лена Бобко из города Сумы (Украина) и Женя Сальникова из Москвы. Как ты думаешь, какой характер у каждого домового? Расскажи о них.



Рис. Е. Бобко



Рис. Е. Сальниковой



Рис. Е. Сальникова



Рис. Е. Сальникова

Шаг 2. По дорожкам сказки (после просмотра)

Комментарий для учителя

Рекомендуем сократить мультфильм во время показа на уроке за счёт вступления и титров в конце. Оптимальное время визуального восприятия – 7–10 минут. Не рекомендуется отвлекать ребёнка во время просмотра мультфильма, лучше начинать работу с заданиями сразу после просмотра.

1. У героев этой сказки, как у тебя и у твоих друзей, есть имена. Соедини каждое имя с персонажем из мультфильма, которому оно принадлежит.

домовёнок	Наташа
девочка	Нафаня
друг домовёнка	Кузя

Это интересно!

Нафаня – это краткая форма русского имени. Какого?

Имя Нафаня образовано от старинного русского мужского имени Нафанаил. Людей с таким именем сегодня можно встретить очень редко.

Нафаня старый или молодой домовый? Как ты думаешь, сколько ему лет?

2. Послушай разговор Наташи и Кузи, когда они знакомятся.

Кузя: Работать буду по совести. За хозяйство не бойся. Конюшня есть?

Наташа: Нет.

Кузя: Это жаль. Родители есть?

Наташа: Есть.

Кузя: Присмотрю за ними.

Почему Кузе нужна конюшня? Как он собирается присмотреть за родителями Наташи?

3. Кузе 7 веков, но он ещё маленький домовый. Для человека это очень много, потому что люди не живут так долго. Посмотри на картинки, чтобы понять, сколько лет Кузе.



Столько лет обычно живёт человек



Столько лет домовёнку Кузе

Некоторые слова, которые говорит Кузя, нам не совсем понятны, потому что они такие же старые, как и он. Сможешь ли ты объяснить Кузе, как правильно нужно говорить в наше время?

негде голову приклонить _____
 добрый молодец _____
 одежда _____
 горница _____

Ответы: негде жить, молодой человек, одежда, комната.

Комментарий для учителя

Рекомендуем заранее создать презентацию в программе MS Power Point с фрагментами мультфильма, содержащими данные высказывания.

4. Кроме непонятных слов в речи Кузи мы часто слышим звук **о**. Поиграй в классе: сначала послушай, как за Кузю говорит учитель, а потом правильно скажи каждую фразу сам.

«Нам показываться не положено. Отвернись!»
 «Вот беда, беда, огорчение».
 «Такое место хорошее, тёпленькое».
 «Это я не ем, я не козёл».

Шаг 3. Работа над лексикой (после просмотра)

1. Послушай разговор, когда Наташа знакомится с Кузей.

Наташа: Вас Кузьмой зовут?

Кузя: Кузькой, можно Кузенькой. Я маленький ещё, семь веков всего, восьмой пошёл.

Комментарий для учителя

Рекомендуем заранее создать презентацию в программе MS Power Point с фрагментами мультфильма, содержащими данные высказывания.

А как ласково зовёт тебя мама? Спроси у своих друзей в классе, как ласково сказать их имена. Образуй от русских имён мальчиков и девочек такие имена, запиши, если можешь.

Например: Серёжа – Серёженька, Катя – Катенька.

Саша – _____
 Боря – _____
 Настя – _____
 Оля – _____
 Наташа – _____
 Юра – _____
 Дима – _____
 Люда – _____
 Нина – _____
 Ира – _____
 Лена – _____
 Света – _____

2. Кузя ругает Наташу за то, что она не понимает, что он домовый и зовёт его пещерным человеком.

Наташа: Вы пещерный человек?

Кузя: Вот тетёха, недотёпа непонятливая. Я не пещерный, я – домовый!

Наташа: Домовой?

Кузя: Да. Только теперь я бездомный домовый... Ох, беда-беда, огорчение. Ну негде голову приклонить!

Посмотри на картинки и скажи, где живёт пещерный человек, снежный человек и горный человек. Как они выглядят? Расскажи.



3. Кузя очень рассердился, поэтому он сказал, что Наташа – тетёха, недотёпа. Так ругают и девочку и мальчика.

Подумай и скажи, за что взрослые ругают девочку или мальчика, когда говорят *непоседа*, *неряха*, *плакса*?

4. За что мама Наташи хвалит девочку: «Умница, дочка»? Как на твоём родном языке хвалит тебя мама? На каком языке ты хотел бы похвалить домового?

5. Наташа не знает, куда поставить мусорное ведро, и Кузя выбрасывает мусор в окно. Послушай, что они говорят.

Наташа: А куда же мусор девать?

Кузя: Давай сюда! Вот так!

Наташа: Ой, прямо дяденьке на шляпу...

Кузя: Ну и что? Отряхнулся и пошёл себе дальше.

Комментарий для учителя

Рекомендуем заранее создать презентацию в программе MS Power Point с фрагментами мультфильма, содержащими данные высказывания.

Как ты думаешь, Кузя поступил правильно или нет? Куда нужно выбрасывать мусор?

6. А ты помогаешь дома маме? Раскрась жёлтым карандашом прямоугольники со своими обязанностями, а красным – ту работу, которую дома делает только мама. Что ещё ты помогаешь делать маме? Расскажи.

Я	убираю свою комнату	аккуратно складываю свои вещи	застилаю постель
	вытираю пыль	поливаю цветы	подметаю пол
	убираю игрушки	выношу мусор	ухаживаю за домашним животным (собакой, кошкой, попугаем)

Если красных прямоугольников получилось больше, чем жёлтых, то домовёнок в твоём доме или в квартире может на тебя рассердиться. Чтобы этого не случилось, начни помогать маме сегодня же после уроков. Вечером отметь, за что мама тебя похвалила.

7. Подумай и скажи, что делает Кузя утром, днём, вечером, ночью. Если умеешь, напиши или нарисуй.

А что делаешь ты утром, днём, вечером и ночью? Напиши или нарисуй.

Расписание дня домовёнка Кузи

	утро
	день
	вечер
	ночь

Кузя работает.

Моё расписание дня

	утро
	день
	вечер
	ночь

Я сплю.

8. Ты уже знаешь, что Кузя – маленький домовёнок. Образуй от названий животных и птиц названия их детёнышей-малышей. Запиши, если можешь.

Например: гусь – гусёнок.

лось – _____
 волк – _____
 слон – _____
 сова – _____
 утка – _____

9. На кухне Кузя разлил банку с краской и выпачкался, а Наташа рассмеялась.

Комментарий для учителя

Рекомендуем заранее создать презентацию в программе MS Power Point с фрагментами мультфильма, содержащими данные высказывания.

Кузя: Ну чего, чего ты смеёшься?

Наташа: Ты зелёный, как лягушка!

Кузя: Спасибо этому дому, пойду к другому!

Когда так говорят: «Спасибо этому дому, пойду к другому»?

Соедини стрелками названия цветов и предметов, с которыми их обычно сравнивают.

чёрный как



снег

красный как



ночь

белый как



рак

Что означает каждое из этих выражений?

Ответы:

Красный как рак — так говорят о том, кто покраснел от смущения или от стыда.

Белый как снег — так говорят о том, кто испытывает сильный страх, волнение.

Чёрный как ночь — очень чёрный.

Подумай и скажи, что ещё может быть красным, белым, чёрным.

Ответы: красный как мак; белый как бумага (стена, полотно); чёрный как уголь (чернила).

С чем или с кем ты сравнишь слова: маленький, быстрый, сильный, неуклюжий, нежный, внимательный, добрый?

Например: нежный, как мама.

10. Наташа — воспитанная девочка. Она говорит взрослым и незнакомым людям «Вы», а не «ты».

Как ты обратишься (на «Вы» или на «ты») к детям и взрослым на картинках?



Взяв торт, который принесли гости, Наташа говорит им «спасибо». А ты не забываешь об этом слове?

Какие ещё вежливые слова ты знаешь? Как ты здороваешься и прощаешься со своими друзьями и со взрослыми или незнакомыми людьми из России?

Ответы: пожалуйста, извините, здравствуйте, до свидания.

А как ты здороваешься и прощаешься с теми, кто живёт в твоей стране?

Это интересно!

Много лет назад люди, которые говорили на русском языке, вместо слова *спасибо* говорили *спаси бог* — они желали друг другу радости, благополучия, спасения от любых проблем. Так появилось слово *спасибо*, которое нужно говорить тогда, когда ты благодаришь маму, папу, бабушку, дедушку, учителей, друзей и всех остальных людей за что-то хорошее, что они для тебя сделали.

Слова *здравствуй, здравствуйте* означают *будь здоров, будьте здоровы, не болейте*. Каждый раз, когда ты говоришь человеку это слово при встрече, ты желаешь ему здоровья. Ведь это так хорошо — желать, чтобы никто не болел, чтобы все вокруг были здоровы и улыбались друг другу!

11. Наташа отмыла Кузю от краски, он проголодался и сказал: «А знаешь, я к тебе уже совсем привык. Собирай на стол!»

Как ты думаешь, что значит «собрать на стол»?

Чтобы собрать на стол, мы открываем холодильник.

Наташа нашла Кузю в холодильнике. Послушай их разговор.

Наташа: Ой, ты зачем в холодильник...

Кузя: А жить где-нибудь надо? Заходи! Гостем будешь.

Наташа: Простудишься после бани!

Кузя: Ну и что? Зато наемся раз и навсегда, как верблюд.

Комментарий для учителя

Рекомендуем заранее создать презентацию в программе MS Power Point с фрагментами мультфильма, содержащими данные высказывания.

Как ты думаешь, почему холодильник так называется? Там тепло или холодно? Когда так говорят: «Заходи! Гостем будешь»?

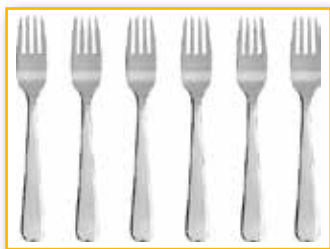
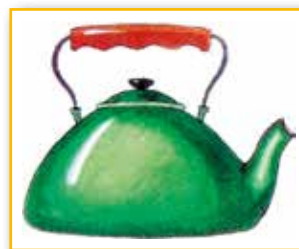
Это интересно!

Верблюды – это животные, которых можно встретить в странах, где всегда сухо. Они очень выносливы и могут существовать без воды две недели, а без еды – целый месяц. Зато когда у верблюда есть возможность хорошо пообедать, он ест очень много и может выпить целую ванну воды. Верблюд откладывает жир в горбах на спине. Так он снова может долго жить без еды и воды. Кузя говорит, что он наестся раз и навсегда, как верблюд, потому что он хочет сразу съесть много продуктов.



12. Кузя не знает, что в холодильнике нельзя обедать и что там можно замёрзнуть. Он очень старается изучить новые предметы, которые его окружают, быть гостеприимным, помочь Наташе. Ты уже хорошо знаешь, что старательным нужно быть только тогда, когда ты умеешь что-то делать.

А как бы ты встретил гостей? Что для этого нужно? Назови предметы на картинках и скажи, пригодятся ли они гостям.



13. Кузя знает много русских народных пословиц и поговорок. Объясни, как ты их понимаешь?

Не хозяин, кто своего хозяйства не знает.

Сытый голодному не товарищ.

Какие ещё русские пословицы и поговорки ты знаешь? Какие пословицы и поговорки есть в твоей стране?

14. Когда Наташа ложится спать, из Кузино сундука появляются сказочные герои. Вспомни, из каких сказок пришёл каждый из них.



Попробуй создать таких же сказочных героев сам в театре теней. Учитель зажжёт лампу, её свет будет падать на белую стену. Посмотри на картинки и вместе с учителем сложи пальчики так, чтобы их тень на стене изображала лебедя, зайчика, волка и медведя.



Попробуй сам сделать рыбку, бабочку, козу, гусеницу. Придумай свою сказку, разыграй её с родителями или друзьями по ролям.

Шаг 4. Подвижные и развивающие игры

1. Кузя прячется в духовке на кухне, а Наташа его ищет. Если девочка отходит далеко, он говорит: «Холодно. Мороз не велик, а стоять не велит!» Если она подходит ближе, Кузя говорит: «Сосульки тают! Теплее! Обожжёшься, сгоришь!» Наташа очень испугалась, когда нашла Кузю в духовке.

Кузя: Теплее. Ещё теплее. Обожжёшься, сгоришь!

Наташа: Это ты сгоришь! Надо же, в духовку забрался! Горе ты моё.

Кузя: Пусти меня! Я здесь жить буду. Такое место хорошее, тёпленькое.

Наташа: Не для тебя это место, а вот для чего!

Как ты думаешь, почему духовка так называется?

Поиграй с одноклассниками в Кузину игру – договоритесь с ребятами, какой предмет вы будете прятать. Это может быть ручка или карандаш. Пусть один из вас – ведущий – выйдет за дверь, а те, кто остались в классе, спрячут этот предмет. Прятать на столе или в шкафу у учителя, в карманах одежды и в чужих пеналах и сумках нельзя!

Определите ведущего по считалочке. Это песня «Искалочка», которую поёт в начале мультфильма Наташа.

Если где-то нет кого-то,
Значит, кто-то где-то есть.
Только где же этот кто-то?
И куда он мог залезть?

Искать предмет нужно после того, когда его спрятали. Вместе помогайте ведущему его найти. Если он уходит от места, где спрятан предмет, нужно сказать: «Холодно!», а если подходит ближе и ближе, то говорите: «Теплее! Горячо! Обожжёшься!» Так нужно искать, пока предмет не будет найден. А теперь выбирайте нового ведущего и прячьте предмет снова!

2. Если ты и твои друзья сейчас в большой комнате, где можно спрятаться, поиграйте в прятки. Ведущий выходит за дверь, а ребята, которые остались в классе, прячутся (за дверью, под столом). Ведущий заходит и ищет своих друзей в классе. Пока он ищет, он поёт песенку Наташи, когда она подметала пол и искала Кузю.

Комментарий для учителя

Рекомендуем заранее вырезать из мультфильма и проиграть песню Наташи.

3. Разучи песню Наташи и Кузи «Так и эдак», спой вместе с учителем и сделай гимнастику для пальчиков.

Так и эдак

Если внутрь кладут творог – получается пирог,

(округлить пальцы и сложить обе ладошки вместе, как будто лепим шарик из теста)

Если ж поверху кладут, то ватрушкою зовут.

(выпрямить пальцы, положить правую ладошку на левую, потом левую на правую)

Так и эдак хорошо, так и эдак вкусно.

(сжимать и разжимать кулачки, на слова *хорошо* и *вкусно* хлопать в ладоши)

Получается пирог.

(округлить пальцы и сложить обе ладошки вместе, как будто лепим шарик из теста)

Приходи сосед к соседу на весёлую беседу.

Где друзья – там и я, а где я – там и друзья.

(по очереди загибать пальцы начиная с большого пальца)

Так и эдак хорошо, так и эдак вместе.

(сжимать и разжимать кулачки, на слова *хорошо* и *вместе* хлопать в ладоши)

А где я – там и друзья.

(показать ладошкой на себя, потом двумя руками на друзей в классе)

Шаг 5. Я рисую

Кузя просит Нафаню о помощи, только одно слово из его просьбы потерялось: «Нафаня-я-я! _____ отняли, _____ со сказками!».

Вспомни, что это было, и раскрась тот предмет, который нужен домовёнку Кузе.



Шаг 6. Я мастерю

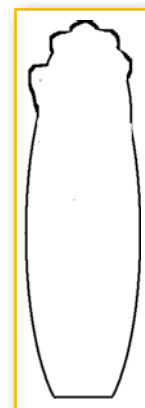
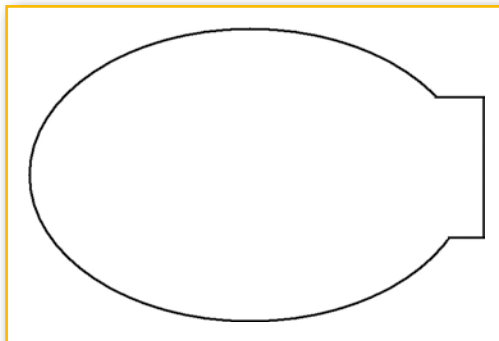
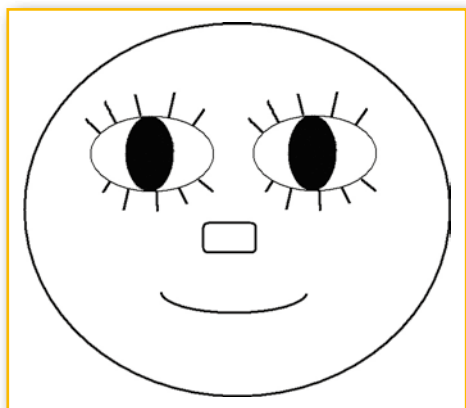
Когда Кузя и Наташа пели песенку в комнате Наташи, вдруг появилась мама. Она сказала: «Наташа! Наташа, что ты делаешь? Играешь? Умница, дочка! А это кто? Вот какие игрушки стали делать, ведь могут!»

Ты видел, что Кузя превратился в игрушку.

Если ты хочешь, чтобы и у тебя дома поселился игрушечный домовёнок, сшей его вместе с учителем или с мамой.

Для этого тебе будут нужны белая ткань (чтобы сшить голову, руки и туловище домовёнка), жёлтые нитки (волосы), ткань для рубашки домовёнка и разноцветные фломастеры, чтобы нарисовать ему глаза, нос и рот.

1. Нужно вырезать из бумаги голову, туловище и руки домовёнка. Приложи голову и туловище к белой ткани, обведи каждую деталь 2 раза. Приложи и обведи руку 4 раза. Вырезай детали из ткани так, чтобы от края каждой детали оставалось немного места (по размеру одна клеточка в тетради). В этом тебе поможет учитель или мама. Сшей каждые 2 детали вместе, набей их ватой, пришей руки к туловищу.

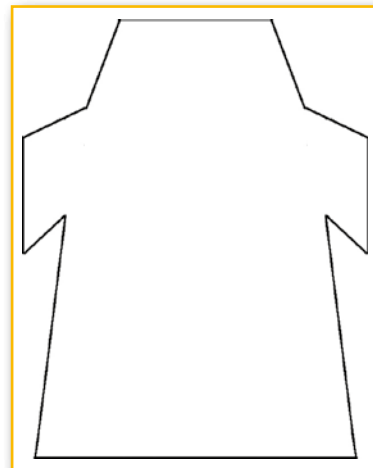


2. Вырежь из яркой цветной ткани рубашку домовёнку (2 детали). Сшей обе детали вместе, надень рубашку на туловище.

3. Пришей голову к туловищу, нарисуй домовёнку глаза, нос, рот (или приклей нарисованные на бумаге глаза, нос и рот).

4. Из жёлтых ниток сделай волосы домовёнку, пришей их к голове.

Может случиться так, что у тебя получится домовёнок, не очень похожий на Кузю. Придумай ему имя и принеси домовёнка домой, чтобы он заботился обо всей семье. Расскажи родителям о своём новом друге, можно и на своём родном языке.



Шаг 7. Окружающий мир

1. Помнишь, как Кузя нашёл свой первый домик в квартире у Наташи? Он был маленький, но гости в нём могли бы поместиться, если заходить по одному. Домик был белый, и Кузя решил его украсить внутри весной, летом, осенью и зимой.

«Сначала здесь весна будет. Потом лето – бабочки летают. Потом осень. А там постепенно доживём до зимы».

А ты можешь назвать по порядку все весенние, летние, осенние и зимние месяцы? Соедини стрелками названия месяцев с названиями времён года.

Комментарий для учителя

Обратите внимание ребёнка на разницу времён года в России и в вашей стране.



2. В квартире Наташи Кузя ищет баню, чтобы помыться. Сегодня в квартирах бани нет, есть только ванная. Много лет назад ни у кого в России не было ни душа, ни ванной, и все мылись в маленьком деревянном домике, который называется баня. Так баня выглядит внутри.

Это интересно!

В бане в России моются и сейчас, потому что это очень полезно. В бане есть пар, который возникает, когда испаряется вода. Ты, наверное, видел пар над чашкой чая или над горячим супом.

По традиции в русской бане нужно париться – слегка бить друг друга веником, который делают из веток берёзы. Веник предварительно замачивают в воде или в настоях лечебных трав.

Россияне ходят в баню целыми семьями. У многих городских жителей есть своя баня на даче.



Рис. Надежды Лернед (США – Китай)

Кузя залез в раковину и попросил, чтобы Наташа его попарила берёзовым веником.

Кузя: Ну, что ж ты меня не паришь?!

Наташа: Ну, рубашку снимай...

Кузя: Ещё чего! Так парь! Сразу и сам отмоюсь, и одежда отстирается.

В бане гораздо теплее, чем в ванной, поэтому Кузя просил Наташу о том, чтобы в ванной был пар как в бане.

Кузя: Ну, горячей, горячей, хозяйushка! Поддай парку! Попарим молодые косточки!

Посмотри внимательно на картинки, назови каждый предмет и скажи, что бы взял с собой в баню Кузя.



Рис. Вероники Александровой (Эстония)



3. После мытья в ванной Кузя очень изменился. Найди отличия между грязным и чистым домовёнком.

Ты знаешь, как раньше мылись люди в твоей стране? Расскажи.

Это интересно!

Вместе с домовым в доме жила маленькая старушка — кикимора. Она мыла посуду, качала детей, пекла хлеб. Кикимора наказывала ленивых хозяек. Во дворе домовому помогал ухаживать за домашними животными дворовой. В бане на полке обитал ещё один невидимый человечек — банник. Для него в бане оставляли воду, мыло и веник, баннику приносили хлеб и соль. В каждом озере, реке, пруду жил водяной. В самом глубоком месте у него был богатый дом, где он жил с женой водянихой и детьми водянёнками.



Рис. Гранта Фрейзера (Австралия)

Хозяином леса считали лешего. Там он перегонял с места на место зверей, следил за тем, как растут деревья, грибы и ягоды. Чтобы не рассердить лешего, в лесу нельзя было шуметь, свистеть.

Соедини стрелками названия сказочных героев с их изображениями.



3. Скажи, кто изображён на картинках. Раскрась. Об одном из этих сказочных героев мы ещё не говорили на уроке. Кто он? Что ты о нём знаешь?



Ответ: Кощей Бессмертный.

4. Сказочных героев никогда не нужно бояться, ведь они живут только в сказке. Разучи вместе с учителем песенку, которую ты услышал в конце мультфильма. Спойте её вместе в классе.

Финальная песня

Не бойся сказки, бойся лжи,
А сказка, сказка не обманет.
Тихонько сказку расскажи —
На свете правды больше станет.

Если тебе понравился мультфильм «Дом для Кузьки» и ты хочешь узнать о других приключениях домовёнка Кузи, посмотри дома другие мультфильмы из этой серии: «Приключения домовёнка», «Сказка для Наташи» и «Возвращение домовёнка».

Литература

1. Берков В.П., Беркова А.В., Беркова О.В. Как мы живём. СПб., 2002.
2. Капица Ф.С. Славянские традиционные верования, праздники и ритуалы: Справочник. М., 2009.
3. Крижанская Ю., Сверчков А. Размышляя над детскими рисунками: Беспризорники в нашем доме // Суть времени. № 3. <http://gazeta.eot.su/article>
4. Кудрявцева Е., Лернед Н. и др. Сказочный алфавит (для обучения билингвов русской культуре). Riga, 2012.
5. Кудрявцева Е.Л. К вопросу о значении медиакомпетенции в современном обществе и процессе ее формирования у носителей русского языка как второго родного и студентов-иностранцев // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. № 2. Пятигорск, 2009 (апрель-июнь) www.pglu.ru/vestnik/2009/2/Kudryavtseva_E_L.pdf
6. Кудрявцева Е.Л. Работа с материалом художественного фильма на занятии: портал «Россия на экранах мира» // Русский язык в контексте культуры: Сб. научн. статей / Под общ. ред. Т.Г. Михальчук. Могилев, 2010.
7. Толстой Н.И. Славянские древности: этнолингвистический словарь. М., 1995. Т. 2.

В статье были использованы иллюстрации со следующих интернет-ресурсов:

1. www animator.ru
2. www.dic.academic.ru
3. www.cityoflisbon-ia.gov/vertical/Sites/%7B8CDB492E-92D0-4DDE-9EFE-DF15166CB27B%7D/uploads/tree21.gif
4. www.liveinternet.ru/users/1047081/post226590038/
5. www.4.bp.blogspot.com/-m5wOSR9t8KI/ToSEUEFoQFI/AAAAAAAAAWY/i9qGx2oEKww/s1600/033moscow03v.jpg
6. www.factroom.ru
7. www.fomuvi.ru
8. www.phototimes.ru
9. www.molomo.ru
10. www.landofart.ru
11. www.spekulant.ru
12. www.poisk-personala.ru
13. www.symbolsbook.ru/Article.aspx?id=564
14. www.artleo.com/winter/4925-sklon-sneg-gory-elki-nebo.html
15. www.1-everything.blogspot.com.au/2011/01/top-10-safest-countries-in-world.html
16. www.ishura.livejournal.com/83943.html
17. www.office.microsoft.com/en-us/images/results.aspx?qu=night&ex=1#ai:MC900026977|mt:1
18. www.gameforgirl.ru/drawing/r-picture-anna-spokojnoj-nochi.htm
19. www.taranka.org.ua/tag/rak
20. www.nastol.com.ua/tags/%E7%E8%EC%E0/page/2/
21. www.office.microsoft.com/en-au/images/
22. www.lenagold.ru/fon/clipart/v/verbl.html
23. www.kannamarina.livejournal.com/
24. www.salta-germany.com/index.php?currency=USD&cat=c33
25. www.odensya.ru/goods/88500/166
26. www.900igr.net/kartinki/chtenie/Slova-kakoj-3.files/022-Utjug-i-chajnik-GORJACHIE.html
27. www.polimet.km.ua/?cat=27
28. www.posud.ru/shownew.php?id=100
29. www.log-in.ru/articles/teatr-teneiy-ruk/
30. www.cgtut.virtualer.info/displaceTCG.html
31. www.jensait.ru/tea/151-zakvaska-dlya-kvasa.html
32. www.fishki.net/comment.php?id=88534
33. www.liveinternet.ru/journalshowcomments.php?jpostid=216988223&journalid=2930900&go=prev&categ=1
34. www.svadagent.ru/tag/kortezh/
35. www.silversunrise.bbmy.ru/viewtopic.php?id=98

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

24–25 октября 2014 г. в Воронежском государственном университете состоится Международная научная конференция «Проблемы компьютерной лингвистики». Заявку на участие в конференции и тезисы докладов просим высылать в файлах MS Word (DOC) по адресу SuvorovaJ84@mail.ru до 10 октября 2014 г.

Оргкомитет конференции



Урве Ая

urve.aja@gmail.com

магистр искусств в области образования, учитель

Нарвской Кренгольмской гимназии

Нарва, Эстония

Возможности использования паремиологического материала в интегрированном обучении культурологии и русскому языку в эстонской школе

Русский как иностранный, пословица, учебный словарь, компетенция, лингвокультурологический комментарий.

В статье представлено авторское видение возможности использования паремиологического материала в процессе интегрированного обучения культурологии и русскому языку. Приведены примеры введения пословиц и поговорок в тематические блоки курса.

В современном мире в условиях глобализации и быстрого развития информационных технологий все большую значимость приобретают не конкретные знания отдельных фактов, а умение их синтезировать и применять в конкретной области. Это требование времени ставит перед школой задачу научить детей интегрировать полученную информацию, видеть связи, анализировать, давать оценку, выражать и обосновывать свое мнение и т.п. Таким образом, в фокусе преподавания должны быть не только предметные знания и общеучебные умения, но и формирование коммуникативной компетенции, компонентами которой, согласно «Общеввропейским компетенциям владения иностранным языком» («Common European Framework of Reference of Languages»), являются языковая (или лингвистическая), социолингвистическая и прагматическая компетенции [6: 108].

Эстонская «Государственная учебная программа» («Riiklik õppekava») [9] предусматривает формирование и развитие у учащихся старшей школьной ступени семи разных компетенций включая ценностную, социальную и коммуникативную. Согласно приведенным в программе разъяснениям, к ценностной компетенции относятся, среди прочего, знание и умение ценить культурное наследие своего и других народов; к коммуникативной — лингвистические знания и языковые навыки; к социальной — способность понимать и принимать различия между людьми и учитывать их в процессе общения. Таким образом, становится понятным, что изучение языка изолированно от других дисциплин в школе дает возможность формирования у учащихся лишь части компетенций, указанных в учебной программе, в то время как формирование всего комплекса компетенций можно оптимизировать за счет использования интегри-

рованного подхода к обучению, в частности при реализации интегрированного обучения предмету и языку.

Опыт такого интегрированного обучения в Эстонии насчитывает более 50 лет. Уже с 60-х гг. прошлого века в нескольких школах республики отдельные дисциплины преподавались на английском языке. Координированная на государственном уровне программа появилась в 2000 г. (программа языкового погружения). Интегрированное обучение предмету и языку как дидактическое понятие было введено в Эстонии с 2007 г. в связи с постепенным переходом русскоязычных гимназий на преподавание части предметов на эстонском языке. Выбор дисциплин разный, в основном все же гуманитарного, социального или естественнонаучного цикла [10: 10–12].

Интегрированное обучение предмету и языку (в данном случае русскому) ставит в центр образовательного процесса содержание, от которого зависит выбор, с одной стороны, языковых моделей, а с другой – заданий, пробуждающих мышление, а также включение культурного компонента, необходимого для более глубокого понимания культурного фона изучаемого материала [7: 5]. Осознанность представления учителем языковых моделей и использования учеником этих моделей в речи отражена в «языковом треугольнике», где целевой язык рассматривается в трех аспектах:

- язык, который необходим для освоения понятий и концепций по теме (в том числе необходимые грамматические формы, словарный запас и синтаксические структуры);
- язык, который необходим, для того чтобы ориентироваться в иноязычной учебной среде (например, формулирование вопросов);
- язык, который формируется в результате обучения (исходя из принципа, что оно должно включать как лингвистические, так и мыслительные процессы) [8: 5–6].

Из этого следует, что использование русского языка в процессе предметного обучения поставит учащегося в ситуацию, когда этот язык станет для него не столько объек-

том изучения, сколько средством обучения, что благодаря многофокусному целеполаганию позволит повысить эффективность освоения языка.

В настоящее время изучение иностранных языков, в том числе русского, рассматривается в «Государственной учебной программе» [9] с точки зрения результата, т.е. достижения уровня «самодостаточно-го владения». Ученик должен изучить не менее двух иностранных языков. В случае выбора русского языка как второго неродного в эстонских гимназиях (10–12-е классы) на него отводится 5 обязательных тематических курсов («Эстония и мир», «Культура и творчество», «Окружающая среда и технология», «Образование и работа», «Человек и общество»), что составляет 175 ч. на 3 года обучения, а кроме того: либо 4 курса по выбору (при уровне В1), что составляет 140 ч. на ступень, либо 2 курса по выбору (при уровне В2) общим объемом 70 ч. на ступень обучения.

По данным электронной базы статистических данных Министерства образования и науки Эстонии, в 2012 / 13 уч. г. в гимназических классах (10–12-е классы) количество учеников, изучающих РКИ, составляет 19 058 чел., в основной школе (1–9-е классы) – 33 090 чел. [5]. В качестве учебного материала в гимназии используются учебники разных авторов и разных лет издания, но, несмотря на то что в них реализуются элементы лингвокультурологического подхода, этого явно недостаточно для полноценного формирования у учащихся ценностной, социальной и коммуникативной компетенций, которые можно объединить термином лингвосоциокультурная компетенция. Исходя из этого, на наш взгляд, было бы целесообразно ввести в практику обучения старших школьников в качестве курса по выбору интегрированный курс культурологии и русского языка, при изучении которого в педагогическом фокусе будет, с одной стороны, предметное содержание дисциплины (культурологии), а с другой – русский язык как средство обучения.

Ключевой компетенцией, формируемой в рамках интегрированного курса культу-

рологии и русского языка, станет лингвосоциокультурная, а одними из эффективных средств ее формирования — социокультурно маркированные русские пословицы и поговорки, которые как единицы лингвокультуры отражают мировоззренческие установки русского народа, отношение к разным областям жизни, к человеческим ценностям.

В настоящее время во многих школах Эстонии в качестве предмета по выбору на гимназической ступени введен курс культурологии в объеме 35 ч. Курс ориентирован на страну изучаемого языка, учебная программа к курсу русской культуры была подготовлена Министерством образования Эстонской Республики еще в 1997 г. (авторы разработки — Н. Замковая и И. Моисеенко) [11]. Поскольку к программе не были разработаны специальные учебные пособия, подбор материала целиком и полностью ложится на учителя, что, естественно, приводит к большому варьированию содержания тем.

В рамках курса выделяется 3 тематических блока: «Интересное о русской культуре», «Национальное своеобразие речи и общения», «Своеобразие поведения русских в стандартных коммуникативных ситуациях». Первый блок предполагает обращение к теме искусства, народным преданиям, обычаям, топонимике и др. Во второй блок включены темы «Русский речевой этикет», «Пословицы и поговорки», «Фразеология», «Басни и частушки». Третий тематический блок не структурирован.

Таким образом, пословицы, поговорки и фразеологизмы изучаются отдельно, что, по нашему мнению, не является целесообразным, поскольку устойчивые выражения используются носителями языка в их живой речи, а не являются отдельно стоящими от коммуникативного акта единицами. Происхождение пословиц, поговорок и фразеологизмов связано с интересными фактами русской культуры, изучаемыми в первом из перечисленных блоков. Паремии и фразеологизмы являются не только национально-специфическими оборотами речи (тематика блока 2), но и отображают

своеобразие поведения русских в различных коммуникативных ситуациях (блок 3). Из этого следует, что при сохранении тематического плана дисциплины в ее интегрированном варианте каждый из тематических блоков и почти каждая из предлагаемых программой тем могут быть наполнены русскими пословицами и поговорками. Здесь на помощь учителю или методисту при отборе материала могут прийти тезаурусные описания паремий и фразеологизмов [2: 110–123].

Так, в блоке «Интересное о русской культуре» с темой русских обычаев и традиций можно связать, например, пословицы:

- о гостеприимстве: *Гость доволен — хозяин рад; Гость на гостя — хозяину радость; Что есть в печи — все на стол мечи,*
- о пользе бани: *Вылечился Ваня, помогла ему баня; Веник в бане всем начальник; В какой день парисься, в тот день не старисься.*

С русским искусством связаны пословицы о народной музыке, которые могут быть включены в соответствующую тему интегрированного курса: *Без песен мир тесен; Поют только птицы да добрые люди; С песней и работа спорится* и др. Национальное своеобразие речи и общения может быть представлено посредством пословиц о благодарности, вежливости, приветливости: *Благодарность дороже денег; Спасибо — великое слово; Свое спасибо не жалеи, а чужого не жди; Не важен обед, а важен привет; Каков привет — таков и ответ,* а также непосредственно фразеологизированными формулами речевого этикета: *с легким паром; ни пуха ни пера; честь имею* и др. Своеобразие поведения русских в стандартных коммуникативных ситуациях регламентируют следующие пословицы: *Слово — серебро, а молчание — золото; Слово не воробей — вылетит — не поймаешь; Яйца курицу не учат; уговор дороже денег; Не спеши языком, торопись делом* и др., которые также могут стать объектом изучения в рамках интегрированного курса.

Рассматривая возможность обогащения тематического блока паремиологическим материалом, необходимо не только учитывать связь этого материала с предметным содержанием и общей дидактической целью темы или урока, но также представлять паремию ученику-инофону в совокупности лингвистических и социокультурных параметров, сопровождая ее соответствующими комментариями, что потребует от учителя глубокого знания лингвосоциокультурного фона паремий.

С целью представления учителю такой информации был разработан учебный словарь русских пословиц с комментариями на эстонском языке [1]. Особое внимание здесь уделяется толкованию пословицы, которое строится с учетом адресата и его уровня владения русским языком. Кроме того, в соответствии с современными лингводидактическими требованиями к учебным паремиографическим источникам семантико-прагматическая параметризация пословицы предполагает экспликацию ее базовых оценочных коннотаций и прагматической установки, а также ситуативную характеристику [3: 176]. Эта модель семантизации паремий также реализуется в нашем словаре и полностью переводится на родной язык учащихся. Помимо этого им предлагается и буквальный перевод пословицы для более полного восприятия ее образной структуры.

Веник в бане всем начальник.

- Веник – главный атрибут русской бани.

Говорится одобрително при изготовлении, выборе или использовании веника в бане.

Веник в бане всем начальник – Viht on saunas kõikide ülem.

- Viht on vene saunas kõige tähtsam asi.

Õeldakse heakskiitvalt kas vihta tehes, seda valides või saunas kasutades.

Так как в данном словаре собраны в основном этнокультурно маркированные

русские пословицы, особую ценность приобретают немногочисленные эстонские паремиологические параллели, например, *Saun ilma vihata ja supp ilma soolata pole kumbki midagi väärt* (букв. «Баня без веника и суп без соли ничего не стоят»). В данном случае эстонская и русская пословицы близки по смыслу, но по структуре и компонентному составу различаются, о чем учеников

предупреждает значок  перед эстонской пословицей. В случае отсутствия эстонских

параллелей дается значок , который подскажет читателю, что русская пословица является безэквивалентной.

Наряду с пословицами в рамках интегрированного курса культурологии и русского языка целесообразно использовать фразеологизмы, не менее ценные в лингвосоциокультурологическом плане. Учебный словарь «Фразеологизмы в нашей речи» представляет отобранные для этой цели единицы с их толкованиями, лингвокультурологическими и функционально-стилистическими комментариями и переводом этих параметров на эстонский язык [4]. Буквальный перевод и здесь используется для более наглядного представления русской языковой картины мира и ее образного компонента: *вольный казак* (*vaba kasakas*). Задания и упражнения помогают учащимся освоить ситуации употребления фразеологизмов.

Активизация фразеологизмов в речи является целью урока русского языка, но при интегрированном обучении, когда в фокусе находится конкретный предмет, необходимо сосредотачиваться не на речевой практике (как говорят), а на культурном фоне оборота (почему так говорят). Так, приведенный выше фразеологизм может быть востребован при работе над темой, связанной с русским искусством, а именно – при изучении творчества И.Е. Репина и презентации его картины «Запорожцы пишут письмо турецкому султану». В рамках интегрированного занятия учащимся предлагается работа с учебным текстом, из которого вместе с историей происхождения фразеологизма *вольный казак* учащиеся получают культурно-истори-

ческую информацию о крепостном праве, о беглых крепостных крестьянах, которых стали называть казаками, об их вольных поселениях, в том числе в Запорожье. Рассмотрев картину Е.И. Репина, ученики прочитают, как художник собирал материал о запорожских казаках, и увидят строчки из его письма критику В.В. Стасову: «Никто на всем свете не чувствовал так глубоко свободы, равенства и братства! Во всю жизнь Запорожье осталось свободным, никому не подчинилось!» И еще один интересный факт будет предъявлен учащимся в рамках учебного текста: в 1676 г. турецкий султан Магомет IV призвал казаков покориться, но в ответ получил остроумное, смелое письмо с отказом [4: 32–33]. Учащиеся делают вывод о происхождении фразеологизма *вольный казак*, о том, какой момент запечатлен на картине, и с интересом знакомятся с другими картинами Е.И. Репина, приобщаясь к русской культуре.

Приведенные примеры показывают, что учебные словари пословиц и поговорок по-

могают поддерживать принцип многофокусного целеполагания при развитии комплекса культурологически ориентированных компетенций в рамках интегрированного курса культурологии и русского языка в эстонской гимназии. Такой подход позволит учащимся в большем объеме освоить знания о культуре русского народа, передающиеся через знаки языка и модели жизненных ситуаций. С этой целью, по нашему мнению, необходимо пересмотреть содержание и структуру курса культурологии, интегрировать его с курсом русского языка и в большем объеме ввести паремиологический материал, распределив его по всем изучаемым темам. Разработка такого курса будет востребованной в школах с эстонским языком обучения, где русский язык изучается как иностранный, а учебные словари пословиц и поговорок, включающие лингвокультурологические комментарии и соответствия на родном языке учащихся, станут дополнительным вспомогательным материалом для учителя.

Литература

1. Ая У., Никитина Т.Г., Рогалева Е.И. Пословицы в русской речи: Учебный словарь с комментариями на эстонском языке. Псков, 2012.
2. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Опыт тезаурусной лексикографии: Большой словарь русских поговорок // Северно-русские говоры. СПб., 2009. Вып. 10.
3. Никитина Т.Г. Семантика и прагматика пословицы в лексикографической интерпретации // Вестник Орловского университета. Серия: Новые гуманитарные исследования. Федеральный научно-практический журнал. 2012. № 1 (21).
4. Рогалева Е.И., Никитина Т.Г., Ая У. Фразеологизмы в нашей речи: Учебный словарь с комментариями на эстонском языке. Псков, 2013.
5. Alus- ja üldharidus. Eesti keel teise keelena ja võõrkeeled // www.haridussilm.ee.
6. Common European Framework of Reference of Languages // www.coe.int.
7. Coyle D. CLIL. Planning Tools for Teachers. University of Nottingham, 2005 // clilrb.ucoz.ru.
8. Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge, 2010.
9. Gümnaasiumi riiklik õppekava // www.riigiteataja.ee.
10. Mehisto P., Marsh D., Frigols-Martin M.J., Völili K., Asser H. Lõimitud aine- ja keeleõpe. Tallinn, 2010.
11. Moissejenko I., Zamkovaja N. Vene kultuurilugu // Valikained ja kursused põhikoolile ja gümnaasiumile. Tallinn, 1997.

Urve Aja

POSSIBILITIES OF THE PAREMIOLOGICAL MATERIAL USAGE IN THE INTEGRATED CULTUROLOGY AND LANGUAGE LEARNING

Russian as foreign language, proverb, educational dictionary, competence, linguocultural comments.

The article presents the author's vision of possibilities of paremiological material usage in the process of integrated learning of the Russian language and culture studies. Examples of the introduction of proverbs and sayings within the topics of the course are demonstrated.

Л. В. Валова

ludmila.v.v@mail.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры русского и французского языков
педагогического факультета
Западночешского университета в Пльзене
Пльзень, Чехия



Лексические и грамматические зоны риска при изучении русского языка чешскими студентами

Лексические и грамматические зоны риска, русский язык как иностранный, чешские студенты, типичные ошибки.

Статья посвящена анализу типичных ошибок, которые допускают чешские студенты в устной и письменной речи при изучении русского языка. После ввода понятия «зона риска» особое внимание уделяется рассмотрению лексических, морфологических и синтаксических проблемных тем. Предложенные теоретические комментарии и практические материалы могут представлять интерес как для преподавателей РКИ, так и для самих чешских учащихся.

Многие чехи, изучающие русский язык, отмечают определенную легкость его освоения по причине генетического родства двух славянских языков. Возможность проведения аналогий между лексико-грамматическими явлениями «окрыляет» многих начинающих изучать русский. В то же самое время студенты, имеющие больший учебный стаж, отмечают, что при определенном сходстве языковые системы русского и чешского языков различаются весьма существенно. Они имеют разные системы графики, обладают различиями в системе склонения имен и спряжения глаголов, спецификой в области глагольного управления, характеризуются особенностями произношения, наличием «ложных друзей переводчика» и т.п.

Изучение любого иностранного языка предполагает столкновение с определенными системными закономерностями, овладение которыми проходит труднее всего. Интересным представляется сопоставление субъективного восприятия учащимися сложно-

стей, возникающих при изучении русского языка, и объективно существующих проблемных тем, которые выявляются при анализе допускаемых в речи иностранцев ошибок. Студентам педагогического факультета Западночешского университета в г. Пльзень было предложено в домашней работе назвать основные трудности, с которыми они сталкиваются при изучении русского языка. Данную информацию мы сопоставили с реальными нарушениями языковых норм, выявленными как в устной (выступления на занятиях, презентации, доклады и пр.), так и письменной (контрольные работы, тесты, письменные ответы, сочинения и пр.) речи студентов.

Языковые явления, стабильно вызывающие сложности при изучении языка, а также в процессе коммуникации, мы предлагаем называть зонами риска. Допускаемые иностранцами ошибки могут быть обусловлены как явлением интерференции, т.е. переносом на иностранный язык системных закономерностей родного языка, так и нали-

чием внутриязыковых зон риска, способных вызывать сомнения и у носителей языка. Выявленные в речи чешских студентов зоны риска можно отнести к четырем типам: лексические, грамматические, фонетические и графико-орфографические. В данной статье мы сосредоточимся на лексических и грамматических явлениях русского языка, вызывающих, по нашим наблюдениям, наибольшие затруднения у чешских учащихся.

Лексические зоны риска

Сами студенты, рассуждая в своих сочинениях о сложностях русского языка, практически игнорируют тему лексики. Их волнуют сложные грамматические вопросы, а также некоторые проблемы в области произношения. Единственная лексическая проблема, затронутая в нескольких студенческих работах, — это наличие слов, которые при одинаковом или схожем графическом и фонетическом облике имеют разные значения в русском и чешском языках: *запах* — *zápach* ('вонь'), *вонь* — *vůně* ('запах, аромат'), *живот* — *život* ('жизнь'), *зад* — *záda* ('спина'), *жизнь* — *žízeň* ('жажда'), *родина* — *rodina* ('семья'), *позор* — *rozor* ('внимание'), *смутный* — *smutný* ('грустный'), *хитрый* — *chytrý* ('умный'), *красный* — *krásný* ('красивый'), *ужасный* — *úžasný* ('изумительный') и др. Данное языковое явление давно находится в сфере интересов лингвистов, хотя до сих пор нет единообразия в терминологии: слова, имеющие формальное сходство в разных языках, но различающиеся семантически, называются ложными друзьями переводчика [4: 141–146; 5: 129–136; 15: 100–109], межъязыковыми омонимами [7: 23–25], межъязыковыми паронимами [1: 54–58; 2: 368], межъязыковыми синонимами [14: 52–53] и т.д. Безусловно, межъязыковые омонимы (мы предпочтем этот термин) — это лексическая зона риска, о чем свидетельствуют и допущенные студентами ошибки: **Смутное настроение*; **На улице не зима, а тепло* и др. Однако, учитывая высокую степень разработанности данной темы, мы предпочтем анализ иных типов лексических нарушений.

Тот факт, что в чешском и русском, как в близкородственных языках, реально существует большое количество лексических аналогов (*человек* — *člověk*, *сестра* — *sestra*, *левый* — *levý*, *близкий* — *blízký*, *ходить* — *chodit*, *помогать* — *pomáhat*, *там* — *tam* и др.), порождает особый тип ошибки. Учащиеся «изобретают», на их взгляд, существующее русское слово, передавая чешское слово кириллицей, в надежде, видимо, на очередное возможное совпадение: **Я купила конфекцию*; **Люблю коммуниковать с людьми*; **Инсталатер ремонтирует водовод*. Последний пример содержит две ошибки разных типов: *инсталатер* — слово, «сконструированное» по аналогии с чешским языком, но не существующее в русском языке, слово *водовод* обладает иным значением и в данном контексте неуместно. Очевидно, что студент имел в виду созвучное слово *водопровод*.

Остановимся подробнее на ошибках, связанных со смешением созвучных слов. Внутри одного языка в таких случаях принято говорить об употреблении паронимов, т.е. слов, имеющих схожий (неодинаковый) графический и фонетический облик, но различающихся по значению: *невежа* — *невежда*, *подпись* — *ропись*, *дипломат* — *дипломник* — *дипломант* и т.д. Слова-паронимы являются зоной риска и для носителей языка, поэтому вполне естественно, что данная лексика вызывает вопросы у иностранцев. Особо сложными являются случаи, когда созвучные слова имеют частично пересекающиеся лексические значения, что позволяет говорить не только о паре паронимов, но и о паре синонимов, например: *краткий* — *короткий*, *долгий* — *длинный* и др. В студенческих работах были обнаружены, например, следующие ошибочные употребления отмеченных прилагательных: **длинное, краткое и среднее платье*; **долгие волосы*.

Анализ словарных статей [3] показывает, что прилагательные *краткий* — *короткий* пересекаются в значении 'непродолжительный по времени', поэтому возможно: *краткий* и *короткий* *путь*, *краткий* и *короткий* *разговор*, но только *короткое* *платье*. Соот-

ветственно, слова *долгий* – *длинный* имеют общую сему ‘продолжительный по времени’: *долгая и длинная жизнь, долгая и длинная зима, но длинные волосы*. Объяснение будет убедительнее, если ввести еще и противопоставление по значению и обозначить антонимичные пары: *краткий* – *долгий*, *короткий* – *длинный*. В качестве закрепляющего упражнения можно предложить студентам определить, в каких пословицах слова *краткий* – *короткий*, *долгий* – *длинный* взаимозаменяемы: *Язык длинный – мысли короткие; Слово хорошо краткое, а веревка – длинная; Волос длинный, а ум короткий; Лучше иметь длинный нос, чем длинный язык; Долгий день словно маленький год; И самая длинная дорога начинается с первого шага; У жадных людей – длинные руки; Коротко, да ясно*.

Дифференциация условий функционирования слов *также* – *тоже* является большой проблемой для иностранных студентов. Носители языка, как правило, на интуитивном уровне выбирают нужный вариант, однако объяснить свой выбор, будучи неспециалистами, затрудняются. При разборе данного материала, на наш взгляд, следует апеллировать к понятиям коммуникативного синтаксиса: тема – рема, или данное – новое, или известная информация – новая информация. Сопоставление двух предложений, второе из которых будет содержать союз *также* или *тоже*, поможет понять закономерность употребления, например: *Петр планирует отдых в Испании. Я (новая информация) / тоже (также) думаю поехать летом в Испанию (известная информация)*. Следует обратить внимание студентов на тот факт, что если второе предложение начинается с новой информации, то потом возможно употребление как союза *также*, так и союза *тоже*, вводящих уже известную информацию. Например: *Днем в комнате душно и жарко, ночью также (тоже) не хватает прохлады; Света обожает Достоевского. Мне тоже (также) нравится Достоевский; Мы с Петром старые друзья. Аня и Света также (тоже) дружат вечно*.

Как видно из приведенных примеров, выбор союза *также* или *тоже* в предложе-

ниях такого плана непринципиален. Более актуальными являются случаи, когда в предложении возможно употребление только слова *также*, например: *Лена пошла в библиотеку. В библиотеку пошла также (и) Маша*. Во втором предложении союз *также (и)* вводит новую информацию, в то время как уже известная информация – *в библиотеку* – дается в начале. В предложениях такого типа употребление слова *тоже* невозможно. Например: *Я мечтаю поехать в Италию. Мне хочется побывать также в Испании; Сергей – коммуникабельный человек. Он также образован и воспитан*. Предложения этого типа могут допускать иное построение: *Я мечтаю поехать в Италию. Также мне хочется побывать в Испании; Сергей – коммуникабельный человек. Также он образован и воспитан*. Несмотря на то что союз *также* начинает второе предложение, понятно, что его функция – ввести не известную, а новую информацию. Следует обратить внимание студентов на этот формальный показатель: союз *тоже* не может стоять в начале предложения в отличие от союза *также*. Например: *Я изучаю русский язык, также я изучаю английский язык*. Замена *также* на *тоже* в предложениях этого типа невозможна.

Особо следует отметить случаи употребления союзов *а также*, *но также*, *и также*, которые могут присоединять как однородные члены, так и части сложносочиненного предложения. Например: *Подруги любили поэму Лермонтова «Демон», а также роман «Герой нашего времени»; Слава учился в университете, но также он подрабатывал по вечерам в кафе; Я мечтаю поехать в Таиланд и также на Филиппины*. Употребление *тоже* вместо *также* в этих случаях недопустимо.

В качестве закрепляющего упражнения можно предложить студентам вставить *также* или *тоже* вместо пропусков в предложениях. Например: *Слава гордился своими успехами в учебе. Он ... был доволен своими спортивными достижениями; В цирке показывали дрессированных львов. А ... там выступали собачки; Храм Василия Бла-*

женного — одна из достопримечательностей Москвы. Воробьевы горы ... нравятся туристам; Сначала мы поедem в Москву, но ... мы планируем экскурсию в Санкт-Петербург; Я каждые выходные звоню своим родителям. Бабушку я ... не забываю.

Еще одна зона риска для чешских студентов — это лексическая сочетаемость слов. Весьма частотными являются попытки сформулировать русское предложение, используя лексические закономерности родного языка, т.е. путем прямого перевода. При этом не учитываются особенности лексической сочетаемости (несочетаемости) слов в русском языке, например: **Красивый день! Hezký den! (приветствие); *Исправите мне часы. Opravíte mi hodinky; *Пропустят их с работы. Propustí je z práce; *Вкусное платье. Vkusné šaty.*

Проблема лексической сочетаемости слов весьма актуальна и для носителей языка, которые иногда не учитывают традиций, сложившихся в языке, и допускают ошибки следующего характера: **оказать протест (выразить протест), *играть значение (иметь значение), *показать образец (показать пример), *большой уровень (высокий уровень), *повысить количество (увеличить количество)* и др. Ошибки же чешских студентов, изучающих русский язык, обусловлены, как правило, явлением интерференции. Методически верным будет в таких случаях обращать внимание студентов на «спаянный» характер подобных словосочетаний и стараться путем подбора корректного языкового материала довести их употребление до автоматизма. Логично также на первых этапах изучения русского языка не использовать конструкции, обладающие устойчивой лексической сочетаемостью, в заданиях на чешско-русский перевод во избежание ошибок прямого перевода (см. об этом [16]).

Грамматические зоны риска

Актуальность изучения русской грамматики сами учащиеся отчетливо осознают и считают наиболее сложными такие темы, как спряжение глаголов, склонение имен,

употребление возвратных глаголов, определение рода имени существительного, т.е. прежде всего морфологические проблемы. Действительно, изучение русской морфологии представляется весьма непростым для иностранцев, однако на уровне словосочетания и предложения также существует много зон риска, это, например, глагольное управление, согласование подлежащего и сказуемого, построение сложного предложения и т.п., поэтому есть смысл разграничивать морфологические и синтаксические зоны риска.

Остановимся сначала на некоторых проблемных вопросах в области морфологии. Так, определение рода имени существительного относится к спектру непростых грамматических тем, причем не только с точки зрения РКИ. Носители русского языка часто затрудняются при погружении в контекст, требующий «проявления» грамматической категории рода таких существительных, как *толь, тюль, мозоль, кофе, шимпанзе, кенгуру, виски, боржом, НАТО, ЮНЕСКО* и др. Больше всего вопросов вызывают следующие группы существительных:

- 1) несклоняемые существительные типа *бра, кофе, пони* и пр.;
- 2) существительные на -ь: *шампунь, мозоль, бандероль* и пр.;
- 3) аббревиатуры: *ТАСС, ВАК, МИД, МЧС* и пр.

Ситуация осложняется еще и тем, что существует большое количество кодифицированных вариантов данной нормы: *жираф и жирафа, мангуст и мангуста, спазм и спазма, ставня и ставень, манжет и манжета, заусенец и заусеница* и т.д. [8]. Некоторые словари, используя систему помет, констатируют временной, семантический или стилистический характер варианта: *манжет и манжета — «Обшлаг рукава»; манжет — «Кольцо, служащее для предотвращения протекания жидкости, и др. (тех.)»; рельс, м., вар. ед. жен. рода рельса устар.; брашлет, м., вар. ед. жен. рода брашлета устар.* и др. [11].

Наличие вариантов — естественное состояние развивающегося языка, язык не

Таблица

Словарь	Характеристика слова «боржом»	Характеристика слова «виски»
Ожегов С.И. Словарь русского языка (1990)	Боржом – м., ср. и (разг.) боржом – м.	Виски – ср.
Граудина Л.К. Грамматическая правильность русской речи. Стилистический словарь вариантов (2004)	Боржом – ср. и м.	Виски – ср. и ж. (редко – м.)
Резниченко И.Л. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение. Ударение (2004)	Боржом – м. и боржом – ж. и ср.	Виски – ср. и м. (устар.)
Лопатин В.В., Иванова О.Е., Сафонова Ю.А. Учебный словарь русского языка (2006)	Боржом – м. и боржом – ж. и ср.	Виски – м. и ср.
Иванова Т.Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка (2008)	Боржом – м. и боржом – м. и ср.	Виски – м. и ср.
Соловьев Н.В. Словарь правильной русской речи (2008)	Боржом – ср. и (разг.) боржом – м.	Виски – ср.

стоит на месте и многие нормы подвержены корректировке. Кодифицированному изменению нормы предшествует появление ее вариантов. Однако, на наш взгляд, современные словари и справочники отличаются весьма «лояльным» характером по отношению к оценке рода имени существительного. Сравним, например, грамматические характеристики несклоняемых существительных, отмеченные в наиболее авторитетных словарях и справочных пособиях (см. таблицу).

Согласно правилу определения рода существительных несклоняемые неодушевленные существительные следует относить к категории среднего рода. Однако на практике имеется большое количество «узаконенных» вариантов, не соответствующих данному правилу: *кольраби* – ж.р. (*капуста*), *сулугуни* – м.р. (*сыр*), *салями* – ж.р. (*колбаса*), *авеню* – ж.р. (*улица*), *хинди* – м.р. (*язык*) и т.д. Данные несоответствия объясняются тесной связью с семантически близкими обобщающими словами [6: 102]. Однако, судя по всему, эта связь не всегда является действительно «тесной», что и порождает наличие сосуществующих кодифицированных вариантов: *боржом* – ж.р. (*вода*), м.р. (*напиток*).

Вполне естественно, что эта группа существительных вызывает вопросы у иностранных учащихся, однако в работах чешских студентов появляются также ошибки, вы-

званные интерференцией: **картина моего собаки*; **красные платье*; **платье длинные и короткие* и др. Перенос грамматических законов родного языка на систему русского языка в данных случаях оказывает негативное влияние.

Несмотря на то что проблема образования формы мн.ч. имени существительного самими студентами не была отмечена, судя по количеству допущенных ошибок, этот вопрос весьма актуален: **разные персонажа*; **дома из кубиков*; **В моей комнате только светлые цветы – оранжевый и белый* и т.п. Это естественно, поскольку в русском языке существуют различные модели образования данной формы: *год – годы – годѝ*. Характеризуя модели образования формы мн.ч. существительных, следует обратить внимание учащихся на возможные варианты в системе русского языка, а также дать представление о языковой тенденции – активизации модели с ударным окончанием *-а / -я*. В XIX в. в России нормативными были, например, варианты: *дѡмы, поѣзды, дѡкторы, учѣтели, дирѣкторы, профѣссоры*, соответственно, сегодня норма: *домѧ, поездѧ, докторѧ, учителѧ, директорѧ, профессорѧ*. В то же время многие существительные сегодня образуют форму мн.ч. по «классической» модели: *торты, договоры, бухгалтеры, ректоры, лекторы, менеджеры, авторы* и др.

Картина данного морфологического явления осложняется наличием форм с ударным окончанием *-ы / -и*: *цветы́, гербы́, плоты́, пески́, носки́* и др., однако они не столь частотны по сравнению с двумя активными моделями: с безударным окончанием *-ы / -и* и прогрессирующей – с ударным окончанием *-а / -я*.

Следует также обратить внимание студентов на сосуществование двух форм мн.ч., различающихся, как правило, или семантически, например: *цветок – цветы́, цвет – цветá*; *образ (икона) – образа́, образ (художественно-литературный) – образы́*; *лагерь (военный) – лагерьá, лагерь (политический) – лагери́*; *пояс (географический) – по́ясы, пояс (предмет одежды) – пояса́*; или стилистически: *слесари – слесаря́ (простореч.)*, *шоферы – шофера́ (простореч.)* и др.

Употребление русских возвратных глаголов также представляет для чешских студентов определенную сложность. В этой грамматической области, как правило, проявляется интерференция: **Я учила говорить по-русски только 2 года*; **Когда чехи начинают учиться русский язык – это трудный процесс*; **Чехи хорошо учатся русский язык*; **Некоторые люди могут сказать, что русский язык просто научиться* и т.д.

Возвратные глаголы функционируют и в чешском, и в русском языках, однако в системах выражения грамматического значения возвратности двух языков нет полного совпадения. Некоторые возвратные глаголы аналогичны: *bát se – бояться*, *smát se – смеяться*, некоторые же имеют свои особенности: *divát se – смотреть*, *ptát se – спрашивать*, *doufat – надеяться* и др. Как известно, чешские частицы *se, si* исторически восходят к местоимению *себя*. Осознание этого факта приводит порой чехов к ошибкам следующего характера: **полюбили себя*, **поцеловали себя*, **надели кольца себе* вместо *полюбили друг друга*, *поцеловали друг друга*, *надели кольца друг другу*.

Грамматическое значение возвратности глагола переплетается с категорией переходности, поэтому, объясняя данную тему, следует давать материал в сопоставлении: *учиться (чем?) – учить (кого? что?)*;

встретиться (с кем?) – встретить (кого? что?); *расчесаться (чем?) – расчесать (кого? что?)*; *мыться (чем?) – мыть (кого? что?)*; *поцеловаться (с кем?) – поцеловать (кого? что?)* и т.д. Данный теоретический материал лучше закреплять на конкретных словосочетаниях, позволяющих довести употребление проблемных глаголов до автоматизма: *учиться русскому языку – учить студентов – учить новые слова*; *встретиться с новым преподавателем – встретить маму – встретить поезд*; *расчесаться расческой – расчесать брата – расчесать волосы*; *мыться мылом – мыть брата – мыть руки*; *поцеловаться с женой – поцеловать жену – поцеловать руку* и т.д. На следующем этапе можно предложить задание: раскрыть скобки и поставить имена существительные и прилагательные в нужную падежную форму в предложениях, включающих подобные глаголы. Например: *Наш преподаватель учит нас (русский язык)*; *Я в университете учу (русский язык), для этого я учу (русские слова)*; *Я уже давно учусь (русский язык)*; *Вчера я учил и выучил (новое стихотворение)*; *Учиться (иностраннй язык) никогда не поздно*; *Я учу (свой брат) кататься на велосипеде*.

На синтаксическом уровне определенные сложности вызывает построение отрицательных предложений, а именно смешение в употреблении отрицательной частицы *не* и слова *нет*, выполняющего в предложении функцию предиката: **Это нет правда*; **нет на 100%* и т.п. В чешском языке при отрицании существования, наличия, бытия функционирует отрицательная форма *není*, в русском же языке отрицательные предложения могут строиться по разным моделям: *To je pravda. Это правда – To není pravda. Это неправда*; *Matinka je doma. Мама дома – Matinka není doma. Мамы нет дома*.

В русском языке активно используется отрицательная частица *не*, которая может находиться перед различными частями речи: *Я не коммерсант*; *Он не учится*; *Она не дома*; *Книга не напечатана*. В то же время слово *нет* функционирует в ка-

честве предиката в тех случаях, когда подчеркивается отсутствие чего или кого-либо: *У него нет денег; В жизни нет счастья; В комнате нет кондиционера; Здесь нет свежего воздуха.* Следует обратить внимание студентов на безличный характер таких предложений: смысловой субъект в предложении выражен формой Р.п. Чешский лингвист С. Жужа предложения, в которых производитель действия выражен не номинативом, а иным падежом, называет «асимметричными конструкциями», «асимметричными моделями предложения» [15: 11; 71–72]).

Такие асимметричные конструкции, будучи нетипичными для чешского языка, заслуживают особого внимания на занятиях по РКИ. Данную тему можно отработать на следующем тексте, в котором студентам рекомендуется вставить частицу *не* или предикат *нет*.

Автобус ... пришел вовремя. Это катастрофа. Мы ... успеваем на самолет. У нас ... денег на такси. Причем их ... даже на банковской карточке. ... ничего! Кроме огромной кучи чемоданов, сумок, коробок и прочего хлама. Вот, что значит – возвращаться из месячного отпуска! Жена меня ... слушала и тратила деньги на всякие глупости. ... легко договориться с женщиной! А теперь на ней ... лица! Она такого ... ожидала! А по-моему, все закономерно: если ... умеешь контролировать свои желания, то останешься «на бобах», как говорят русские, то есть без копейки в кармане. Эх, ... в жизни счастья!

Еще одна зона риска связана с употреблением так называемых предикативов, обладающих модальным значением: *нельзя, можно, нужно, надо, необходимо* и др. Ошибки, допускаемые чешскими студентами: **Мы нужны учить; *Мы нужны точно знать ударение каждого слова; *Мы нужны сокращать гласные* – обусловлены прежде всего разным структурированием аналогичных чешских и русских предложений. В русском языке частотны безличные предложения, имеющие в качестве предиката слова *нельзя, можно, нужно, надо* и др. Они не имеют грамматического субъекта, смы-

словой же субъект в предложениях такого типа всегда выражен формой Д.п.: *Мне нужно учить; Ей нельзя болеть; Тебе следует больше заниматься; Им надо вернуться; Мне надо быть вовремя.* Предложения с модальными словами такого рода весьма частотны в русской речи, поэтому требуют к себе дополнительного внимания учащихся. Перечисленные предикативы – «это самостоятельные слова, не соотносительные с качественными наречиями и краткими прилагательными» [12].

В аналогичной синтаксической функции могут выступать краткие прилагательные *должен, обязан*: *Я должен учиться; Она обязана ответить.* Неумение дифференцировать перечисленные предикативы с модальным значением и формы кратких прилагательных приводит к ошибкам следующего плана: **У всех водителей надо быть страхование машин.* В приведенном предложении следовало употребить краткое прилагательное в форме ср.р.: *должно + быть* или *обязано + быть*, поскольку высказывание построено как двусоставное предложение с грамматически выраженным подлежащим *страхование*.

Отдельно следует объяснить учащимся употребление прилагательного *нужный*, краткие формы которого также частотны в речи: *Ты нужен мне; Эта книга нужна студентам; Планирование нужно всем; Спортсменам нужны победы.* Краткая форма ср.р. прилагательного *нужно* совпадает с формой предикатива *нужно*, что и приводит к многочисленным ошибкам в речи учащихся. Следует обратить внимание студентов на синтаксическое окружение данных форм. Прилагательное *нужно* в качестве сказуемого при подлежащем, выраженном именной формой ср.р.: *Это белье мне нужно* (двусоставное предложение с грамматической основой *белье нужно*, сказуемое выражено краткой формой прилагательного ср.р.). Предикатив *нужно + инфинитив* в качестве сказуемого в безличном предложении: *Мне нужно погладить это белье* (односоставное безличное предложение с составным глагольным сказуемым – единым главным членом – *нужно погладить*).

Весьма частотны синтаксические ошибки при построении предложения с союзом *чтобы*, например: **Я поеду на машине, чтобы не опоздала*. В чешском языке вне зависимости от того, действие какого субъекта называется в придаточном части, сказуемое в зависимой части стоит в форме прошедшего времени: *Pojedu autem, aby ch nepřijela pozdě – Я поеду на машине, чтобы не опоздать; Řekni ti, aby k nám přišel – Скажи ему, чтобы он к нам пришел*. В отличие от чешского в русском языке возможны варианты построения сложноподчиненного предложения с придаточным цели. В тех случаях, когда в главной и придаточной частях называются действия разных субъектов, сказуемое в придаточном предложении ставится в форме прошедшего времени: *Она обратилась на телевидение, чтобы ей помогли*. Если же в обеих частях предложения речь идет о действиях одного субъекта, то в придаточном цели действие передается формой инфинитива: *Она обра-*

тилась на телевидение, чтобы найти свою старую подругу.

Охарактеризованные в данной статье лексические и грамматические зоны риска – это наиболее «ошибкоопасные» языковые явления, требующие особого внимания на занятиях по РКИ. В рамках одной статьи невозможно охарактеризовать все зоны риска, возникающие при изучении иностранцами русского языка. Мы остановились лишь на некоторых лексических и грамматических темах, актуальных прежде всего для чешских студентов.

Сами студенты помимо лексико-грамматических проблем отмечают наличие сложностей в области произношения (ударение, интонация, отдельные звуки), пишут о сложностях использования кириллицы как особой системы письма и своем непонимании некоторых орфографических правил (слитное или раздельное написание частицы *не*, употребление *ь* и *з* и др.).

Литература

1. Балалыкина Э.А. Роль межъязыковой паронимии в сопоставительном описании и изучении русского языка // Русский язык за рубежом. 1991. № 3.
2. Бельчиков Ю.А. Паронимия // Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1990.
3. Большой толковый словарь русского языка / Под ред. С.А. Кузнецова // www.gramota.ru.
4. Будагов Р.А. Человек и его язык. М., 1974.
5. Гальперин И.Р. Информативность единиц языка. М., 1974.
6. Граудина Л.К. Грамматическая правильность русской речи: Стилистический словарь вариантов. М., 2004.
7. Заславская Н.В. К проблеме создания словаря межъязыковых омонимов (на материале русского и украинского языков) // Современные проблемы лексикографии. Харьков, 1992.
8. Иванова Т.Ф. Новый орфоэпический словарь русского языка: Произношение. Ударение. Грамматические формы. М., 2008.
9. Лопатин В.В., Иванова О.Е., Сафонова Ю.А. Учебный словарь русского языка. М., 2006.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1990.
11. Резниченко И.Л. Орфоэпический словарь русского языка: Произношение. Ударение. М., 2004.
12. Русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1980 // rusgram.narod.ru.
13. Соловьев Н.В. Словарь правильной русской речи. М., 2008.
14. Уиллер М. Лингвострановедение и лексика // Русский язык за рубежом. 1977. № 2.
15. Žuža S. Ruština a čeština v porovnávacím pohledu. Brno, 1999.
16. Svobodová J. Ruský jazyk a problémy interference v současné době // Cizí jazyky VIII. Plzeň, 2007.

L.V. Valova

LEXICAL AND GRAMMATICAL “RISK ZONES” IN STUDING OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY THE CZECH STUDENTS

Lexical and grammatical “risk zones”; Russian as a foreign language; Czech students, typical mistakes.

The article is devoted to the analysis of typical mistakes which are made by the Czech students in oral and written speech in studying Russian. The article introduces the concept of «risk zone» and the lexical, morphological and syntactic problem themes are considered. Theoretical comments and practical materials can be of interest both for the teachers of Russian as a foreign language and to the Czech students.

Ж.К. Киынова

zhkiynova@mail.ru

канд. филол. наук

доцент Казахского национального университета

им. аль-Фараби

Алматы, Казахстан



История языка в системе профессиональной подготовки студентов-филологов

(элективный курс «Славянизмы в русском языке и их историко-культурная интерпретация»)

Элективный курс, славянизмы, архаизмы, стилистическая маркированность, историко-культурная интерпретация.

В статье представлено описание авторского элективного курса «Славянизмы в русском языке и их историко-культурная интерпретация» для студентов-филологов. Автор аргументирует необходимость введения в учебный процесс цикла историко-лингвистических дисциплин, необходимых для качественной профессиональной подготовки специалистов-словесников. Особое внимание обращается на систему заданий для самостоятельной работы, нацеленных на творческую (репродуктивную) и поисковую (эвристическую) деятельность студентов.

В условиях современной социолингвистической ситуации в Казахстане русский язык сохранил образовательный статус как родного (преимущественно в школах с русским языком обучения), так и неродного языка (в школах и вузах с казахским языком обучения). Казахстанские русисты и методисты прилагают много усилий для качественного обучения русскому языку и его активного функционирования. Вместе с тем профессиональная подготовка студентов-филологов как будущих учителей (преподавателей) русского языка и литературы для общеобразовательных школ и вузов связана с большими проблемами. Так, в советское время учиться на филологическом факультете по специальностям «русский язык» и «русский язык в национальной школе» было очень престижно, принимали лучших выпускников школ, существовал большой конкурс. В настоящее время, как и на всем

постсоветском пространстве, сложилась следующая ситуация: группы обучающихся по специальности «русский язык и литература» малочисленны, более того, на русское отделение филологического факультета зачастую поступают дети, окончившие национальную школу. Перед вузовскими преподавателями стоит непростая задача: во-первых, восполнить в процессе обучения «пробелы» в знании русского языка и его грамматики; во-вторых, подготовить квалифицированные кадры для общеобразовательной школы и вузов. И эта ситуация осложняется тем, что такие дисциплины историко-лингвистического плана, как «Старославянский язык», «Введение в славянскую филологию», «Историческая грамматика русского языка» и др., не входят теперь в цикл обязательных дисциплин, а могут быть предложены студентам в качестве элективных (по выбору студента) дисциплин и курсов. Согласно кре-

дитной системе обучения, каждый преподаватель вправе разработать свои элективные курсы и предложить их студенту, который в свою очередь имеет полное право выбора как самой дисциплины, так и преподавателя.

На наш взгляд, разработка элективных дисциплин должна учитывать лакуны, образовавшиеся в учебных программах, и строиться с учетом лингвистических потребностей студентов – будущих учителей-словесников. Особое внимание при этом следует обратить на историко-культурную интерпретацию языковых явлений, объясняя современные языковые явления при помощи установления их диахронических свойств (назовем такой подход *синхрония в диахронии*). По мнению Е.С. Кубряковой, «только диахронический подход помогает понять, как сложилась данная языковая система. Хотя синхронное рассмотрение языка и предшествует диахроническому, поскольку диахроническое всегда связано с сопоставлением по крайней мере двух последовательных стадий (синхронных срезов) в системе языка, оба подхода дополняют и обогащают друг друга... Диахронические объяснения понимаются как способствующие познанию особенностей функционирования языка во времени, в том числе и в синхронии, а потому – как важная часть теории языка вообще» [3: 136]. Действительно, овладеть языком, более того, обучать ему без понимания закономерностей его исторического развития – невозможно.

Особое место в истории русского литературного языка и его лексической системе занимают **славянизмы** – слова, генетически восходящие к старославянскому (церковнославянскому) языку: *выя, десница, длань, вещать, шествовать, владыка, агнец, дочь, зеница, зрак, брег, град* и др. К славянизмам можно отнести и общие для старославянского и древнерусского языков: *чело, уста, око* и т.п., вышедшие из живого употребления и выполняющие в текстах XVIII–XIX вв. преимущественно стилистическую функцию. В современном русском языке славянизмы используются и как средство стилизации для воспроизведения тех или иных явлений и фактов истории, культуры и литературы, и реже – на правах традиционно-поэтической

лексики. Обращение к истории этой лексики и изучение ее семантической эволюции на протяжении формирования и развития русского литературного языка представляется важным для профессиональной подготовки студентов-филологов в системе классического университетского образования. Программа дисциплины «История русского литературного языка» охватывает только основные этапы становления и развития русского языка и не ставит целью описать все языковые процессы, происходившие на всем протяжении развития литературного языка. Поэтому элективный курс «Славянизмы в русском языке и их историко-культурная интерпретация» нацелен на углубленное изучение славянизмов как историко-культурного феномена, их семантико-стилистического своеобразия и особенностей функционирования в различных текстах.

Особенность элективного курса состоит в том, что помимо получения и систематизации теоретических знаний и их закрепления с помощью различных заданий на практических занятиях студенты разрабатывают свою систему заданий и упражнений для школьников, т.е. параллельно овладевают приемами обучения русскому языку посредством привлечения историко-лингвистического материала.

Рейтинговая система обучения обеспечивает наибольшую информационную, процессуальную и творческую продуктивность самостоятельной познавательной деятельности студентов, поэтому особое значение придается самостоятельной работе студента (СРС), которая дает такие возможности, как закрепление полученных на занятиях основных знаний; приобретение навыков поиска информации, ее обработки и анализа; формирование навыков исследовательской работы; раскрытие творческих способностей и индивидуальности обучающихся.

Предлагаемый в качестве элективной дисциплины курс «Славянизмы в русском языке и их историко-культурная интерпретация» состоит из нескольких тематических блоков:

1) славянизмы как слова, заимствованные из старославянского (церковнославянского) языка: фонетические и морфологические (словообразовательные) признаки;

2) семантико-стилистическое своеобразие славянизмов как стилистически маркированных архаизмов;

3) фразеологизмы старославянского происхождения в русском языке и фразеологизмы современного русского языка с архаичными значениями и формами слов;

4) старославянские (церковнославянские) и собственно русские слова-паронимы и их различие.

Темы, задания для аудиторной работы и СРС подробно расписаны в силлабусе и развернуто представлены в учебно-методическом комплексе дисциплины (УМКД). Разумеется, материал курса составлен с учетом подготовленности аудитории, поэтому темы объясняются простым и доступным языком с сопровождением иллюстрированной презентации. Практические задания также выстроены по принципу «от простого к сложному» с использованием школьного материала.

Лекционный курс по 1-му тематическому блоку охватывает большой теоретический материал по вопросам происхождения русской письменности, создания кириллицы и истории старославянского языка, русского извода церковнославянского языка, по различным подходам ученых-лингвистов к изучению славянизмов. Особое внимание обращается на фонетические и словообразовательные признаки славянизмов, выделенные А.А. Шахматовым: начальное *а-*, *е-* (*агнец* – рус. *ягненок*, *единый* – рус. *один*); сочетания *ра-*, *ла-* в начале слова (*расту* – рус. *рос*, *растение* – рус. *поросль*); сочетание *-жд* / ← **dj* / (*гражданин* – рус. *горожанин*, *чуждый* – рус. *чужой*) и т.д. [6: 78].

Приведем примеры заданий для самостоятельной работы первого тематического блока.

Задание 1. Выпишите из поэтических произведений А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова (по выбору студента) слова старославянского (церковнославянского) происхождения с неполногласием и определите их исконно русские соответствия с полногласием.

Задание 2. Выпишите из художественных произведений лексические славянизмы и укажите их современное значение.

Задание 3. Составьте словник с толкованием значений старославянских слов и их исконно русских параллелей, опираясь на толковые словари современного русского языка.

Во втором цикле студенты знакомятся с традиционной классификацией Г.О. Винокура, который впервые противопоставил генетические и стилистические славянизмы (по происхождению и по употреблению). «Присматриваясь к тем элементам современной речи, которые генетически могут быть возведены к церковнославянскому источнику, мы обнаруживаем, что все они в их отношении к их русским вариантам могут быть сгруппированы в 3 следующих разряда: 1) славянизмы, русские варианты которых не употребляются: *благо* – *болого*; *влага* – *волога*; 2) славянизмы, употребляющиеся с русскими вариантами, но имеющие другие значения: *гражданин* – *горожанин*; *главный* – *головной*, *прах* – *порох*; 3) славянизмы, редко употребляющиеся в современном русском языке и имеющие русские варианты: *глас* – *голос*; *влас* – *волос*. Из вышесказанного ясно, что только в третьем из этих случаев мы имеем дело со стилистическими славянизмами, а в первых двух случаях речь идет о словах, утративших свою стилистическую обособленность и вошедших в общий фонд литературной русской лексики» [1: 448].

На конкретных примерах объясняется суть семантических процессов, происшедших на протяжении развития русского литературного языка. Особое внимание уделяется метафорическому переносу, который представляет собой «один из основных приемов формирования отвлеченных понятий, относящихся к различным сферам духовной, социальной и культурной жизни общества ... Слово *агнец*, имевшее в старо-

славянском языке помимо номинативного прямого значения «ягненок» и переносное, обозначавшее безгрешного человека, и употреблявшееся преимущественно по отношению к образу Иисуса Христа, получает широкое распространение в русской литературе середины XVIII века, чаще это слово выступает в контекстах, связанных с культурно-исторической традицией восприятия образа ягненка как культового жертвенного животного. В этих употреблениях актуализируется смысловой компонент кротости, беззащитности, чистоты. Из сферы церковных понятий оно перешло в область нравственных, секуляризованных» [2: 35]. Далее рассматривается система стилистических функций славянизмов, начиная с «теории трех стилей» М.В. Ломоносова и по настоящее время, когда славянизмы представляют собой архаизмы и используются как средство стилизации в культууроориентированных текстах, преимущественно в художественных.

Практические задания по этому циклу предусматривают самостоятельную творческую работу студентов с лексикографическими источниками. Для второго тематического блока предлагаются следующие задания.

Задание 1. Понятие «славянизм» в современном языке наиболее близко понятию «архаизм», об этом свидетельствует и их стилистическая маркированность в современных словарях. Выпишите все стилистические пометы, приведенные к славянизмам в *Толковом словаре современного русского литературного языка* (по выбору студента), и разделите систему стилистических помет на 2 группы: 1 – характеризующие историческую отнесенность славянизмов к системе современного русского литературного языка; 2 – свидетельствующие о сфере их применения.

Задание 2. Сопоставьте толкования славянских соматизмов типа *очи, уста, ланиты, перси, чрево, лик, перст, зрак, зеница, выя, длань, десница, шуйца* в

современных и исторических словарях русского языка. Представьте составленный глоссарий в виде сравнительной таблицы.

Задание 3. Выпишите из двуязычного русско-казахского словаря под ред. Г.Г. Мусабаева встретившиеся вам славянизмы. Проанализируйте стилистические пометы, приведенные в словарной статье. Составьте список источников (пословицы и поговорки, фразеологизмы, цитаты из художественных произведений классиков русской литературы и др.) иллюстративного материала.

Интересный и познавательный материал по истории устаревших слов, которые сохранились в современном русском языке в составе фразеологических единиц, представлен в следующем тематическом блоке. В первой части рассматриваются фразеологизмы старославянского происхождения с использованием недавно вышедшего в свет «Фразеологического словаря старославянского языка», составленного на основе памятников славянской письменности [5]. Данный словарь служит прекрасным учебным материалом, поскольку в нем содержатся источниковедческие, генетические и культурологические сведения, что позволяет увидеть и понять мир смыслов и ценностей, в котором жила и развивалась православная культура.

Во второй части рассматриваются причины длительного существования лексических архаизмов в структуре большого количества книжных фразеологизмов современного русского языка, путем этимологического анализа раскрываются значения архаичных выражений: *чревато последствиями, с каковой стати, бить челом* и др.

Особое внимание обращается на книжные фразеологизмы, которые, как правило, содержат в своей семантике ценностное осмысление сущностей человеческого бытия. Так, фразеологизм *беречь как зеницу ока* вызывает представление о древнейшей архетипической форме осознания мира, в котором

противопоставление «свет — тьма» соотносимо по аналогии со зрячим и слепым. *Зеница* и *око* указывают на одну из наивысших ценностей в бытовой, социальной и духовной жизни человека — зрение, запечатленных в устойчивых выражениях: *Лучше ноги потерять, чем глаза; Не верь речам, а верь своим очам; Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать* и др. О зрачке как о самом дорогом сказано следующее: *Ты зенок мой, королечек — «зрачок», око мое ненаглядное*. Это означает, что во фразеологизме *беречь как зеницу ока* концептуализируется смысл самого дорогого, жизненно важного. Кроме того, приводятся примеры современных устойчивых выражений, созданных по смысловой модели фразеологизмов старославянского языка. Например: *перстом своим не (хотите) двигать* [5: 300] и его современный вариант *палец о палец не ударить; пальцем не пошевелить*.

Для третьего тематического блока задания для СРС сформулированы следующим образом.

Задание 1. Выпишите из «Фразеологического словаря русского языка» А.И. Молоткова несколько книжных фразеологизмов, содержащих лексические архаизмы, раскройте их устаревшие значения, используя историко-этимологический комментарий.

Задание 2. На основе сопоставления «Фразеологического словаря старославянского языка» с современными фразеологическими словарями русского языка составьте сравнительную таблицу с примерами современных устойчивых выражений, созданных по смысловой модели фразеологизмов старославянского языка.

Задание 3. Некоторые из славянизмов-архаизмов входят в состав нескольких устойчивых сочетаний, активно функционирующих в современном русском языке. К примеру, *перст*: *один*

как перст, вложить персты в язы, перст божий, перст указующий и др. Выпишите из «Фразеологического словаря русского языка» А.И. Молоткова несколько книжных фразеологизмов, в состав которых входит один и тот же соматический архаизм.



Палец о палец не ударит

В последнем тематическом блоке «Старославянские (церковнославянские) и собственно русские слова-паронимы и их различие» слова-паронимы рассматриваются не внутри русского языка, а на примере языковых средств двух разных языков — современного русского и церковнославянского. Носители современного русского языка, а тем более школьники и иностранцы, обучающиеся русскому языку, не всегда различают значения слов, близких по звучанию, особенно в устной речи. Например, *невежа* — грубый и невоспитанный человек (древнерусское слово, образованное от корня «вежа», т.е. «знаток» с помощью приставки *не-*) и *невежда* — безграмотный, необразованный человек (в этом слове сочетание *жд* указывает на его старославянское происхождение). Однако в XIX в. исконно русское *невежа* и старославянское *невежда* были синонимами и имели общее значение «необразованный, малосведущий человек, неуч».

На основе уникального в своем роде словаря О.А. Седаковой «Церковнославянорусские паронимы: Материалы», в который «включены церковнославянские слова, максимально совпадающие с русскими, и более приближенные, с системными для двух языков звуковыми отличиями (как, напри-

мер, ц.-сл. *щ* на месте русского *ч*: *свеща*)» [4: 8], проводится анализ старославянских (церковнославянских) слов, формально (по звуковому и морфемному составу) совпадающих (или почти совпадающих) с русскими словами, но имеющих другие значения. Например, если глагол русского языка *требовать* означает «решительно просить», то в старославянском (церковнославянском) это слово имело другое значение – «сильно нуждаться».

Задания для СРС, преследующие орфографические и семантико-стилистические цели, нацелены на поисковую и познавательную деятельность студентов и формирование навыков работы со словарем сложной структуры и материалом, составленным по богослужебным текстам.

Задание 1. Определите значения слов, объясните разницу в употреблении: *гражданин* – *горожанин*; *главный* – *головной*; *прах* – *порох*; *чужой* – *чуждый*; *волочиться* – *влачиться*. Продолжите этот ряд другими парами слов старославянского и исконно русского происхождения с полногласием / неполногласием и соответствием *ж* / *жд*.

Задание 2. Составьте небольшой словарь из 10 пар церковнославяно-русских паронимов, опираясь на словарь О.А. Седаковой (к словарю имеется доступ через Интернет).

После каждого тематического блока студенты отвечают на тестовые вопросы, выполняют письменную работу, а после завершения курса сдают устно-письменный экзамен.

Элективный курс «Славянизмы в русском языке и их историко-культурная интерпретация» входит в цикл историко-лингвистических дисциплин, которые «способствуют формированию у студентов подлинно исторического подхода к явлениям языка, убеждают их в системности языковой структуры, в причинно-следственных связях между фонетическими, грамматическими и семантическими процессами. Эти дисциплины являются важным звеном в профессиональной подготовке специалистов-словесников высшей квалификации» [7: 3].

На наш взгляд, культурно-историческая интерпретация языковых явлений с позиции *синхрония в диахронии* языка позволяет глубже понять и осмыслить закономерности развития языка.

Литература

1. Винокур Г.О. О славянизмах в современном русском литературном языке // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. М., 1959.
2. Копорская Е.С. Семантическая история славянизмов в русском литературном языке нового времени. М., 1988.
3. Кубрякова Е.С. Диахрония // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
4. Седакова О.А. Церковнославяно-русские паронимы: Материалы к словарю. М., 2005.
5. Фразеологический словарь старославянского языка: свыше 500 ед. М., 2010.
6. Шахматов А.А. Очерк современного русского литературного языка. М., 1941.
7. Шулежкова С.Г. Старославянский язык, древнерусский язык и историческая грамматика русского языка: опыт сопоставительного изучения. М., 2013.

Zh.K. Kiynova

THE HISTORY OF THE LANGUAGE IN THE VOCATIONAL PHILOLOGICAL EDUCATION: ELECTIVE COURSE "SLAVONIC WORDS IN THE RUSSIAN LANGUAGE AND THEIR HISTORY AND CULTURAL INTERPRETATION"

Elective course, Slavonic words, archaism, stylistically marked, historical and cultural interpretation.

The description of an author's elective course is presented in the article. The author reasons the necessity of introduction into the educational process a cycle of the historical and linguistic disciplines necessary for high-quality vocational language and literature teachers training. The special attention is paid to the system of tasks for independent students work aimed at creative (reproductive) and search (heuristic) activity of students.

**Е.Б. Назаренко**

nazarenkoe@mail.ru

канд. пед. наук,
старший преподаватель Белгородского
государственного
научно-исследовательского университета
Белгород, Россия

**Д.В. Халявина**

d.khalyavina@mail.ru

канд. филол. наук,
старший преподаватель Белгородского
государственного
научно-исследовательского университета
Белгород, Россия

Современные фильмы на уроках РКИ

«Питер FM»

Русский язык как иностранный, видеоматериал, коммуникативная компетенция, лексико-грамматические навыки.

Статья посвящена практическим аспектам использования видеоматериала на уроках РКИ. В ней рассматриваются основные этапы работы над видеоматериалом, типы заданий, условия эффективного использования видеофильмов, а также их роль в формировании навыков и умений по всем видам речевой деятельности. В статье подчеркивается важность создания на уроке реальных и воображаемых ситуаций общения, особая роль отводится использованию всех каналов восприятия информации, отмечается обширный лингвокультурологический потенциал аутентичного видеоматериала, что в совокупности создает благоприятные условия для формирования коммуникативной компетенции учащихся. На примере современного молодежного фильма «Питер FM» предложены задания, направленные на развитие лексико-грамматических навыков.

Важной задачей преподавателя на уроках РКИ является создание реальных и воображаемых коммуникативных ситуаций. Для этого используются различные методы и приемы работы (ролевые игры, дискуссии, творческие проекты и др.). Вместе с тем необходимо дать учащимся и наглядное представление о жизни, традициях, реалиях страны изучаемого языка. В решении этой проблемы может помочь использование современных технологий. Практически любой художественный фильм на изучаемом языке может стать удобным и эффективным дидактическим материалом.

Использование на уроках видеоматериалов позволяет задействовать следующие

виды речевой деятельности: аудирование, говорение, чтение и письмо (при выполнении упражнений) — и решить ряд учебных задач внутри каждого вида деятельности.

В области аудирования видеоматериал помогает формировать умение понимать звучащий монологический и диалогический текст, в сфере говорения — вырабатывать правильные акустико-артикуляционные навыки и уместно использовать их в речи, создавать собственные высказывания по звучащим образцам и т.п., в области чтения — совершенствовать навыки ознакомительного чтения на основе дополнительных текстов и текстов фонограммы, формировать и развивать навыки изучающего чтения. В области

письма основные задачи связаны с созданием и совершенствованием орфографических навыков на основе фонограммы, дополнительных текстов и разработанных преподавателем упражнений и заданий, а также с реализацией в письменной форме связного, четко организованного текста, в основе которого лежит репродуктивная деятельность.

Включение в урок видеоматериалов оправдано и психологически: использование их на занятиях повышает мотивацию и активность обучаемых, создает определенные условия для самостоятельной работы (не следует забывать и о том, что через органы зрения и слуха человек получает основную часть информации об окружающем мире). Таким образом, создаются благоприятные условия для формирования коммуникативной (речевой и социокультурной) компетенции студентов. А включение различных каналов поступления информации положительно влияет на закрепление страноведческого и языкового материала.

Кроме того, использование видеоматериалов относится к наглядным методам обучения. При этом в деятельности преподавателя эффективно сочетаются обучающая и воспитывающая функции, что обусловливается высокой степенью воздействия наглядных образов на учащихся. Информация, представленная в такой форме, является наиболее доступной для восприятия, усваивается легче и быстрее и помогает удовлетворить запросы, желания и интересы студентов.

Однако при использовании наглядного метода (демонстрация видеоматериала) необходимо соблюдать ряд условий:

- применяемый видеоматериал должен соответствовать уровню знаний учащихся;
- наблюдение должно быть организовано таким образом, чтобы все учащиеся могли хорошо видеть демонстрируемый видеоматериал;
- необходимо четко выделять главное, существенное;
- детально продумывать пояснения, даваемые в ходе демонстрации видеоматериала;
- демонстрируемый видеоматериал должен быть согласован с изучаемым учебным материалом, соответствовать изучаемой теме.

В структуре занятия с использованием видеоматериалов для обучения устной речи можно выделить 4 этапа:

- 1) подготовительный — этап предварительного снятия языковых и лингвострановедческих трудностей;
- 2) просмотр видеофильма — развитие умений восприятия информации;
- 3) контроль понимания основного содержания;
- 4) развитие языковых и речевых навыков и умений.

В результате просмотра видеоматериала и работы над ним учащиеся должны знать не только общее содержание фильма, но и помнить детали, а также уметь оценивать события, давать характеристику действующим лицам, используя при этом слова и выражения из речевого сопровождения видеоматериала.

В практике обучения РКИ мы широко используем видеоматериалы, которые представляют богатый лингвокультурологический и страноведческий материал. Одним из фильмов, которые предлагаются для использования на уроках РКИ на базовом и первом сертификационном уровнях обучения, является «Питер FM».

«Питер FM» — лирическая комедия о двух молодых людях, оказавшихся в слож-



ной ситуации выбора. Каждый из них должен решить – что для него действительно важно? Героиня фильма, Маша, – ди-джей на популярном в Петербурге радио, герой, Максим, – молодой архитектор. Маша готовится к свадьбе с бывшим одноклассником, Максим победил в международном конкурсе архитекторов и собирается уезжать на работу в Германию. Но они не уверены, что им нужно имен-

но это. И кто знает, что бы произошло, если бы не случай – Маша теряет мобильный телефон, а Максим его находит. Возникший между героями «телефонный роман», понимание и тепло, которые они нашли друг в друге, помогают им найти верное решение своих проблем.

Приведем примеры направленных на развитие лексико-грамматических навыков упражнений после просмотра фильма.

Упражнение 1. Прочитайте предложения. Вспомните фрагмент фильма, где звучали эти фразы. Употребите слова, данные в скобках, в нужной форме (по необходимости используйте предлоги).

1. В эфире «Питер FM». И мы продолжаем наш концерт. Федор и Виктор поздравляют _____ (свой друг Максим Васильев) _____ (победа) _____ (международный конкурс) молодых архитекторов. Максим стал лучшим из лучших!
2. Так вот, _____ (стабилизация) эмоций дышите глубже и оставайтесь _____ (наша волна).
3. Давай быстрее пойдем _____ (кольца), потому что я _____ (работа) опаздываю.
4. Жду вас _____ (четверг).
5. – Почему вы так поздно пришли? Я работаю _____ (семь часов).
– Да я быстро, мне нужно только подписать (бумага) и получить (трудовая книжка). Вот заявление _____ (уход).
6. Я училась _____ (институт; морской транспорт).
7. Сейчас мы пойдем _____ (склад) _____ (лопаты).
8. – Скажите, пожалуйста, а вы не видели здесь, случайно, (девушка) _____ (красная куртка)?
– Ну, многие ходят _____ (красные куртки).
9. Ты знаешь, что я уезжаю _____ (Германия)?
10. Будьте _____ (тонус) и не опаздывайте _____ (свидания), а сейчас слушаем (медленная музыка).
11. А у меня потрясающая новость! Согласно (народные приметы), если кто-то залез _____ (вы) _____ (окно), день будет отличный.
12. Мне очень нужна ваша помощь. Понимаете, один молодой человек попал _____ (беда).
13. Я могу вам посоветовать _____ (один очень хороший архитектор). Его зовут Федор Земцов. Он очень талантливый молодой архитектор и, что важно, он не боится ни _____ (цунами), ни _____ (землетрясения), ни _____ (революции).

Упражнение 2. Восстановите текст, используя глаголы, данные справа, в нужной форме.

Солнце _____, и у меня такое ощущение, что население нашего города _____ в три раза. Да, вот статистики _____, что в Питере _____ более шести миллионов человек. Я лично сегодня _____ целых восемнадцать. Так много людей, а тот, кто нужен, один-единственный, опять _____.

пригреть
увеличиться
утверждать, проживать
видеть

потеряться

Упражнение 3. Вставьте подходящие предлоги. Обратите внимание на управление глаголов.

задерживать(ся) / задержать(ся)	где
уезжать	куда/когда
благодарить/поблагодарить спасибо	за что
встречаться/встретиться	где? в / на +И.П. около / у +Р.П. недалеко от +Р.П. под +Т.П.
быть	в чем (об одежде)

– Максим, извините, вы, наверное, меня не дождались?

– Я час ждал.

– Ой, а меня _____ работе задержали.

– Могли бы позвонить.

– Ну, вы извините, я постараюсь больше не опаздывать. Просто все как-то так сразу навалилось: и свадьба эта, и работа.

– Тоже замуж выходите?

– Почему тоже?

– Не знаю, сейчас модно.

– А-а.

– Я _____ Берлин уезжаю _____ три дня.

– Здорово. Вот мне бы сейчас тоже куда-нибудь уехать. _____ Берлине, говорят, хорошо.

– Да мне и здесь неплохо.

– Зачем тогда едете?

– Не знаю, не определился еще.

– А вы подкиньте монету, орел или решка. Я иногда так делаю.

– Спасибо _____ совет.

– Ну, так _____ сколько и где?

– Ну, вы можете утром, часов _____ одиннадцать?

– Да, а где?

– Давайте _____ Горьковской. _____ подземного перехода _____ часами.

– Хорошо.

– Красная куртка.

– Традиционно.

– Я буду _____ синей.

– Ну что, _____ завтра?

– Да. Пока.



Комментарий

В России подкидывают монету, чтобы узнать ответ на волнующий вопрос или определиться с выбором, если человек находится в затруднительном положении. Сторона монеты, на которой изображены государственные символы, называется «орел», другая сторона – «решка». Маша предложила Максиму бросить монетку, чтобы узнать, ехать в Берлин или нет.

Упражнение 4. Прочитайте глаголы, данные справа. Подберите к ним видовые пары. Составьте свои примеры с данными глаголами, по возможности употребляя их в настоящем, прошедшем и будущем времени, в форме инфинитива, императива. Посмотрите фрагмент фильма и восстановите диалоги. Ответьте на вопросы.

Диалог 1

- | | |
|--|-------------------|
| – Как дела на работе? Как день _____? | пройти |
| – Хорошо. | |
| – Ну, а подробности? | |
| – Можно я _____, Кость? Я так _____ на ра- | помолчать, устать |
| боте. | |
| – Хорошо. У-у-у, вкусно. _____. У? | попробовать |
| – Я честно есть не _____. | хотеть |

Диалог 2

- | | |
|--|---------|
| – А _____, в первом классе, у тебя тоже был серый костюм? Я ж тебя _____ почти всю жизнь. Ужас. | помнить |
| – В каком смысле? Марусь, Маруся? | знать |
| – Давай _____. Завтра родители просили _____, у них какое-то дело там, твоих родителей подключили. Еще эти «Лимузины». Ой, дел, дел... | спать |
| | заехать |

Диалог 3

- | | |
|--|----------------|
| – Алло. | |
| – Максим? | |
| – Привет, Маш. | |
| – Привет, _____, что так поздно. | извинить |
| – Мне никто не _____? | звонить |
| – Нет, никто. | |
| – Понятно. | |
| – А что это за звук? Ты где? | |
| – На мосту _____. | сидеть |
| – Романтика. | |
| – Угу. Еще какая. | |
| – А что там, на мосту? | |
| – На мосту... На мосту холодно, страшно. | |
| Вода _____, туман, собака _____ лохматая. | течь, бежать |
| – Тоже _____ на мост. | хотеть |
| – Могу _____ место. Да, _____, извини, днем тебе какой-то парень звонил. | занять, забыть |
| – Костик, наверное. | |
| – Твой жених? | |
| – Угу. | |
| – А когда свадьба? | |
| – Алло? Маш? Ты что, _____, что ли? Да ладно, не реви, он _____. Извини. | плакать |
| | позвонить |

— Да нет, просто свадьбы не будет.
 — _____?
 — _____, мы уже давно вместе. Еще со школы, а Костя, он очень хороший, я... я сама не знаю как так все... И вдруг _____, что... что я не _____.
 Ну и _____ ему сегодня.
 — Жалко его?
 — Угу.
 — Да ладно, не _____. Меня тоже девушка _____, ничего. _____ как-то.
 — Грустно.
 — Ну, а что тут можно сделать? Да жизнь вообще штука непредсказуемая. Это только в кино все по сценарию.

поругаться
 понимать

понять, мочь
 сказать

жалеть
 бросить, жить

Вопросы.

Какие чувства испытывают герои во время разговора? Какими лексическими средствами передается настроение героев в диалогах 1, 2?

Упражнение 5. Посмотрите фрагмент фильма и восстановите пропущенные фрагменты диалога.

— Алло.
 — Алло.
 — Здравствуйте.
 — Здравствуйте.
 — Скажите, а мой телефон в хороших руках?
 — Да, Маш, _____.
 — А откуда вы знаете, что меня _____ Маша?
 — Пока _____ только Маше.
 — А _____?
 — Максим. А как вам _____ телефон?
 — Вы знаете, я сегодня смогу часов в 9 на Чкаловской, около памятника.
 — Давайте. Как я _____?
 — Вы меня легко узнаете, я буду в костюме зайца.
 — Зайца?
 — Да _____.
 — А можно я вам попозже _____?
 — Да, конечно.

Для преподавателя.

Вам повезло; зовут; звонили; как вас зовут; вернуть; вас узнаю; шучу; перезвоню.

Выбор методов и приемов работы над видеоматериалом практически не ограничен и зависит как от уровня подготовки студентов, их индивидуальных особенностей и способностей, так и от фантазии и находчивости преподавателя. На разных этапах обучения можно предлагать разные виды упражне-

ний, в зависимости от целей и задач этапа. Это ответы на вопросы; обсуждение фильма, его главных и второстепенных героев; упражнение-предсказание (преподаватель останавливает просмотр в каком-либо месте и спрашивает студентов: «Как вы думаете, что будет дальше?»); сюжетно-ролевые

игры; «озвучка» (фрагмент фильма демонстрируется без звука, студентам предлагается озвучить происходящее на экране) и т.д. Положительной стороной использования видеоматериалов на начальном этапе обучения РКИ является то, что видеотекст содержит визуальную информацию о месте события, внешнем виде и невербальном поведении участников общения в конкретной ситуации. Выполнение лексико-грамматических упражнений целесообразно осуществлять после просмотра фильма. Задачей данных упражнений, разработанных авторами, является расширение словарного запаса учащихся, знакомство с разговорной лекси-

кой, закрепление лексико-грамматических навыков. Решение данных задач позволяет учащимся достигнуть значимых целей, так как они слышат подлинную речь из уст носителей языка, видят собственными глазами то, о чем мы говорим на уроках, читаем в текстах и диалогах, больше узнают о традициях и культуре России. Несомненно, повышается мотивация учащихся, так как они понимают звучащую речь на слух, могут использовать услышанное в общении, что в совокупности способствует формированию коммуникативной компетенции учащихся, включая такие ее компоненты, как социокультурный и страноведческий.

E.B. Nazarenko, D.V. Khalyavina

**LEARNING RUSSIAN BY WATCHING MODERN MOVIES
“PITER FM”**

Russian as a foreign language, video material, communicative competence, lexical and grammatical skills.

The article is devoted to the practical aspects of the movie usage on the lessons of Russian as a foreign language. It describes the stages of video-based lessons, types of exercises, efficient video presentation, as well as the formation of speech skills. The article emphasizes the importance of real and imagined communication situation creation, a special role is given to the use of all the information perception channels, noted the extensive socio-cultural and sociolinguistic potential of authentic footage, which together create favorable conditions for the communicative competence formation. The authors offer the tasks aimed at the development of the lexical and grammatical language skills on the language material of the modern youth movie «Piter FM».

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Объединение «Русская школа Эстонии» проводит опрос среди учителей русских школ. В организации уверены, что итоги исследования помогут определить наиболее животрепещущие проблемы. Анкетирование проводится анонимно. Результаты опроса доведут до общественности и будут использованы в переговорах с чиновниками министерства образования и других ведомств, способными повлиять на решение проблем в сфере образования. Опрос проводится в сети Интернет до 15 мая.

По материалам пресс-службы фонда «Русский мир» (russkiymir.ru)

2 апреля в ровенском Русском центре состоялся кинолекторий, посвященный первому русскому ученому — Михаилу Васильевичу Ломоносову. Труды исследователя прославили науку и культуру, стали фундаментом для всей русской научной школы. Однако его основное открытие осталось тайной для современников и загадкой для потомков. Именно об этом шла речь в показанном фильме «Тайные знаки. Михаил Ломоносов. Магия гения».

По материалам пресс-службы фонда «Русский мир» (russkiymir.ru)



И.Г. Милославский

igormil@hotmail.com

д-р филол. наук, профессор

МГУ им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Теоретические основания осмысления глагольных видов изучающими русский язык как неродной

Вид глагола, семантика, словообразование, сочетаемость, речевая деятельность.

В статье утверждается, что видовая принадлежность русских глаголов отражает однозначно лишь устройство их парадигм и их сочетаемостные свойства. При этом семантические характеристики «однократность» и «результативность», непременно представленные у глаголов совершенного вида, никогда не представлены у глаголов несовершенного вида, а все остальные характеристики глагольного действия могут быть представлены у глаголов обоих видов.

Ставя задачу обеспечения рецептивных и продуктивных речевых действий, автор утверждает примат семантических характеристик, правила сложения которых внутри слова, в предложении и в высказывании далеко не всегда следуют правилу $1+1=2$, но допускают $1+1=1$ и $1+1=3$. При этом видовая принадлежность глагола имеет весьма ограниченную ценность как для рецепции, так и для продукции.

Изучение любого неродного языка представляет собой соединение двух видов мыслительной и речевой деятельности. Во-первых, простое запоминание слов, словосочетаний, предложений с их значениями, умение семантизировать их, встретив в тексте, и умение самостоятельно написать и/или произнести эти вызубренные слова, словосочетания, предложения в тех ситуациях, когда именно они выражают то, что хотел выразить производитель речи. Во-вторых, осмысление тех общих и частных принципов организации материала, которые существуют в изучаемом языке. Очевидно, что владение языком без первого обстоятельства совершенно невозможно. А без второго — в принципе возможно, хотя, разумеется, именно оно делает процесс изучения языка и более эффективным, и интеллектуально развивающим.

Виды русского глагола столь часто подвергались рассмотрению и в теоретическом и в практическом аспекте, и в интересах носителей русского языка, и для изучающих русский язык как неродной, что клубок проблем совершенно запутался, а почти по каждому из частных вопросов существует множество совершенно противоречивых интерпретаций. Эти обстоятельства делают практически невыполнимым (и едва ли целесообразным) обзор различных мнений по всем вопросам русской аспектологии. Хотя, как кажется, есть основания для построения общей непротиворечивой аспектологической теории с учетом идей и достижений лингвистики начала XXI в. Нижеследующий текст и представляет собой такую попытку. Рассмотрим основные положения такой теории.

1. Видовая принадлежность глагола указывает лишь на состав его парадигмы и его сочетаемость.

Принадлежность к совершенному или несовершенному виду однозначно демонстрирует только 2 свойства глагола.

Первое состоит в том, что у глаголов СВ в парадигме **нет** форм настоящего времени, но только прошедшее и будущее у личных форм (*сказал – скажу, прочитал – прочитаю, поймал – поймаю*) и только прошедшее у причастных форм (*сказавший – сказанный, прочитавший – прочитанный, поймавший – пойманный*).

Второе свойство заключается в том, что все глаголы СВ имеют ограничения в своей сочетаемости. Можно выделить 3 типа таких сочетаемостных ограничений. Во-первых, инфинитивы глаголов СВ не сочетаются с фазовыми глаголами (невозможно **начать прочитать, *кончить сказать, *продолжать поймать* и т.п.). Во-вторых, инфинитивы глаголов СВ не сочетаются с так называемыми «отрицательными рекомендациями» (невозможно **не стоит прочитать, *не советую сказать, *не рекомендую поймать*). И, в-третьих, формы глаголов СВ не сочетаются с наречиями и наречного типа выражениями, обозначающими регулярную повторяемость: *каждый год (день, час и т.п.), регулярно, по четвергам (утрам, ночам и т.п.), систематически* и т.п. [6].

Глаголы НСВ обладают всеми тремя временами у личных форм (*читал – читаю – буду читать*) и двумя у причастий (*читающий – читавший*). Кроме того, глаголы НСВ не имеют ограничений в своей сочетаемости. Короче говоря, глаголы НСВ выступают как «нормальные», эталонные. А глаголы СВ – как ущербные, «дефективные»: у них нет настоящего (семантического!) времени (формальное настоящее имеет значение будущего: *прочитаю, скажет, поймаешь* и т.п.), они имеют разнообразные, вполне явные ограничения в сочетаемости с другими словами.

Замечание. Так называемые двувидовые глаголы принадлежат к глаголам НСВ, поскольку имеют формы трех времен и не

имеют отмеченных ограничений в сочетаемости. Для осмысления этих глаголов совершенно необходим контекст. Например, *Наш поселок газифицируют* можно понимать и как настоящее, и как будущее. *Наш поселок газифицировали* вне контекста – скорее «результат», но в рассказе о проблемах, с этим событием связанных, результат может и не предполагаться: *Когда наш поселок газифицировали, все улицы были перекрыты*. То же самое: *В следующем году наш поселок газифицируют* – скорее «результат»; *В следующем году наш поселок будут газифицировать* – результат неизвестен.

Разумеется, было бы очень заманчиво вывести из парадигматической ущербности и/или сочетаемостной ограниченности следствия для семантического содержания. Однако это движение мысли, столь многих соблазнившее, теоретически абсолютно неприемлемо. И устройство парадигмы, и сочетаемостные различия – это относительно самостоятельные характеристики языкового знака, не предопределяемые его семантикой и не предопределяющие его семантику. Это теоретическое положение имеет многочисленные практические подтверждения, в частности, в русской грамматике [4: 351–361]. Из того, что одни прилагательные имеют только полные формы, другие – и полные, и краткие, а третьи – только краткие (*рад, горазд*) нельзя сделать общих выводов о связанных с этим обстоятельством универсальных различиях семантических. То же самое касается, например, и различий в составе парадигм существительных, с двумя числами и с одним числом, единственным или множественным. Во всех этих случаях речь может идти исключительно о некоторой приблизительной зоне семантического наполнения: прилагательные относительные и качественные, существительные со значением вещества, названиями игр, населенных пунктов и т.п. Хотя, например, качественное прилагательное *голубой* также не имеет кратких форм, как и обычные относительные прилагательные, а существительные, чья парадигма состоит лишь из форм множествен-

ного числа, могут обозначать исчисляемые предметы (*сани, брюки, ворота*).

То же самое относится и к сочетаемости. Различия в родовой принадлежности существительных, предопределенные именно сочетаемостью, лишь иногда отражают содержательное противопоставление полов, а для неодушевленных существительных сама возможная зависимость между родом (сочетаемость!) и полом (семантика!) обычно представляется совершенно бессмысленной. Добавлю к этому, что противопоставленные по сочетаемости краткие и полные формы прилагательных крайне редко семантически как-либо наполняют это противопоставление (исключения *больной – болен, злой – зол* и некоторые другие противопоставляются по признаку «вообще – в данный момент» и *юбка узкая – узка, пальто короткое – коротко* реализуют оппозицию «признак – не годится из-за признака»). То же самое касается и противопоставленных на основе сочетаемости разных падежных форм существительных, очевидно не сводимых к ограниченному числу явных семантических расхождений [5].

Итак, совершенный и несовершенный вид глаголов – это всегда и однозначно – отсутствие настоящего времени и определенные ограничения в сочетаемости для глаголов совершенного вида и отсутствие этих «изъянов» в парадигматике и сочетаемости у глаголов несовершенного вида. Видовая принадлежность о семантических свойствах глагола однозначно ничего не сообщает. Можно сказать и по-другому: видовая принадлежность – это свойства слова (его парадигма и сочетаемость), а какие свойства действительности за этим стоят, это не вполне ясно.

2. Однократность и результативность всегда присутствуют у глаголов СВ и всегда отсутствуют у глаголов НСВ. Все остальные характеристики глагольного действия могут быть представлены у глаголов обоих видов.

Многие русские глаголы противопоставлены семантически по параметру «один раз – кратность неизвестна» и по параметру «результативность – результат

неизвестен». Оба этих разнородных по семантике противопоставления совпадают с противопоставлением глаголов по виду: совершенный – несовершенный. В самом деле *целовать* (неизвестно сколько раз) – *поцеловать* (1 раз), то же самое в *толкать – толкнуть, глупить – сглупить, врать – соврать* и многие другие. *Строить* (результат неизвестен) – *построить* (результат), то же самое в *писать – написать, сохнуть – высохнуть, печь – испечь, шить – сшить* и т.д. Очевидно, что в обоих этих случаях можно говорить о так называемых видовых парах. В первом случае по параметру «однократность» (неизвестно – 1 раз), во втором случае по параметру «результативность» (неизвестно – результат есть).

Говорить о паре без указания параметра, создающего пару, бессмысленно (см. [2]).

Разумеется, было бы грубой семантической ошибкой и объединять оба этих противопоставления, они существенно разные. Первое представляет охарактеризованное по однократности действие как точку. Второе – как некоторый отрезок, ограниченный особой точкой, которую не следует называть законченностью, но только внутренней исчерпанностью, пределом действия. Т.е. такой точкой на границе отрезка, после которой действие никак не может быть продолжено в силу причин внутренних, а не внешних, каковыми могут быть, например, изменение желаний и/или возможностей производителя действия.

Впрочем, для двух этих типов семантического противопоставления можно в принципе установить и обобщенную гиперонимическую формулу, объединяющую точку и ограниченный особой точкой отрезок, что и привлекало многих ученых прошлого века, хотя это, как теперь совершенно ясно, не имеет никакой практической ценности для речевой деятельности. Однако в реальности граница между обоими типами не всегда абсолютно ясна. Весь вопрос в том, было ли начало действия и его концом (*крикнуть, включить (свет), поцеловать, соврать, дать* и др.) или действие непременно потребовало некоторых предвари-

тельных усилий (*строил-строил-строил и, наконец, построил; написал; вымыл; сварили; выгладил* и др.). Встречаются такие случаи, когда ответ на этот вопрос не совсем ясен без привлечения более или менее широкого контекста: *Он выбрал яркий галстук* (спонтанно или после перебора вариантов?); *Ты погасил свет в столовой?* (один раз); *Вы погасили пожар?* (результат) и др. Ср. также *Я сразу увидел* (один раз) — *Я долго-долго присматривался (всматривался) и, наконец, увидел* (результат). Не различает «результативность» и «однократность» и глагол *сделать*, используемый русскоговорящими как вопрос для определения вида глагола.

Однако этими двумя распространенными типами семантическое (и видовое!) противопоставление русских глаголов не ограничивается. Дело в том, что русские глагольные префиксы могут быть и моносемными, обозначая однократность или результативность (см. выше), и двусемными, что значительно чаще. Например, префикс *за-* в глаголе *запеть* одновременно обозначает и «начало», и «однократность», а префикс *пере-* в глаголе *перестроить* также имеет 2 семы: «повторно, по-другому» и «результативность». Именно эта двусемность характеризует почти все русские глагольные префиксы, обозначающие самые разнообразные модификации глагольного действия по параметрам фазовым, дополнительным по отношению к другому действию, пространственным и иным. Чрезвычайно широко распространенное представление, будто начинательный глагол к *петь* это *запеть*, глубоко ошибочно. Глагол *запеть* сообщает о действии в начальной фазе однократном, а глагол *петь* о кратности этого действия ничего не сообщал. Правильный ответ на вопрос о начинательной паре к глаголу *петь* это *запевать*, где появившаяся «начинательность» не осложнена однократностью. Последняя как одна из семантических частей префикса аннулируется, зачеркивается суффиксом *-ва-*.

На эти два обстоятельства — двусемность и аннулирование одной из сем — следует обратить особое внимание. Многие

аффиксы содержат лишь одну сему: *-ик-* в *домик* — «маленький», *-их-* в *слониха* — «женский пол», *-ющ-* в *злющий* — «в высшей степени» и т.д. Однако существуют и моносемные аффиксы: окончания русских существительных передают одновременно значения, связанные и с числом, и с падежом, окончания личных форм глагола не прошедшего времени сообщают о лице, числе, времени и наклонении (4 элемента!), а значения большинства корней представляют собой сложную сеть взаимоотношений многих разных семантических элементов. И зачеркивание значений предшествующих компонентов тоже встречается в русском языке: *жалостливость*, где *-ост* — суффиксы существительного, а *-лив-* прилагательного, в конечном счете дающее существительное, делая предшествующие два показателя лишними. Или *трижды крикнул*, где однократность в глаголе (суффикс *-ну-*) зачеркивается наречием *трижды*.

Вернемся к двусемным глагольным префиксам. Выражая одновременно две семантические модификации (однократность/результативность + другие разнообразные модификации), эти глаголы потенциально обладают возможностью освободиться от однократности/результативности, сохранив второй модифицирующий компонент: *платить* — *доплатить* — *доплачивать*, *писать* — *надписать* — *надписывать*, *читать* — *перечитать* — *перечитывать* и мн. др. В качестве «зачеркивающего» однократность/результативность выступает суффикс *-ива-* (с вариантами *-ыва-*, *-ва*).

Соединяя весь этот механизм семантических модификаций глагола с его грамматической характеристикой по виду, можно утверждать следующее. Принадлежность к совершенному виду предопределяет обязательное наличие сем «однократность»/«результативность», допуская при этом существование и других семантических модификаций (*перестараться* — «сверх меры», *заплакать* — «начинательность», *приплатить* — «дополнительно», *раскричаться* — «интенсивно» и мн. др.). Принадлежность к несовершенному виду предполагает нали-

чие любых семантических модификаций, кроме «однократности» и/или «результативности». Таким образом, определение видовой принадлежности (СВ или НСВ) семантически является очень слабым, указывая лишь на наличие (СВ) или отсутствие (НСВ) «однократности» и/или «результативности» и оставляя возможными для глаголов **обоих** видов **все** иные, кроме «однократности» и/или «результативности», модификационные семантические характеристики.

3. Виды глагола в рецептивных речевых действиях. При сложении значений не всегда действуют правила арифметики, 1+1 не всегда = 2.

В процессе рецептивных речевых действий определять видовую принадлежность глагола необходимо лишь для личных форм не прошедшего времени. Выглядящие как формы настоящего времени, эти формы у глаголов несовершенного вида обозначают действие в настоящем (*читаю, кричит, знают* и т.п.), а у глаголов совершенного вида — в будущем (*прочитаю, закричит, узнают* и т.п.). Во всех других случаях при рецепции определять вид глагола не стоит (о т.н. двувидовых глаголах см. выше).

Напомню, что процедура определения видовой принадлежности глагола весьма сложна: непроезженные глаголы обычно несовершенного вида, но здесь есть важные исключения (*купить, дать*); семантически непроезженные, хотя исторически произведенные глаголы с «бывшими приставками» (*убить, забыть, спросить*, например) также принадлежат к совершенному виду, как и глаголы с ясными современными приставками (*построить, написать, запеть, передумать, разлюбить* и др.). Еще больше затрудняют процедуру определения видовой принадлежности глагола суффиксы: *-ну-* со значением «становиться» в *сохнуть, вянуть, мокнуть* — показатель несовершенного вида, а *-ну-* со значением «1 раз», разумеется, показатель вида совершенного (*толкнуть, крикнуть, копнуть* и т.п.). Не меньшие сложности для определения видовой принадлежности глагола связаны с

концом основы: в одних случаях *-а-* «сильнее» приставки (явной и «бывшей»), предполагающей совершенный вид (*разрешать, обсуждать, считать, предлагать* и т.п.), а в других — слабее (*замолчать, переписать, обдумать*). Правда, суффиксы *-ва-* и *-ива-* (*-ыва-*) обычно указывают на несовершенный вид, зачеркивая «однократность» и/или «результативность» как компонент значения приставки (*задумывать, перекрашивать, отбрасывать, отдавать*). Более того, эти же по форме суффиксы могут обозначать в тексте часто повторявшееся действие в прошлом, естественно, в глаголах НСВ: *говаривал, писывал, курил* и т.п. Впрочем, последнее крайне редко, а если и встречается, то в текстах позапрошлого и ранее веков. Короче говоря, безошибочно определить видовую принадлежность можно только по словарю, зато, повторяю, эта процедура абсолютно необходима при рецепции лишь для личных форм не прошедшего времени.

Напомню, что с подобными ограничениями в ценности разнообразной грамматической информации для рецепции мы встречаемся нередко: обычно вообще нет смысла в определении рода существительного или его падежа, если падежная форма выступает после тех предлогов, которые требуют лишь одного-единственного падежа (*к, из, ради* и мн. др.).

Во всех остальных случаях следует оперировать не с видовой характеристикой, а семантическими компонентами самого глагола. Эти компоненты, как правило, заключены в глагольный корень, а также в суффиксах (см. выше о *-ну-*). Но самую важную модифицирующую функцию по отношению к глагольной основе выполняют приставки. Строго говоря, здесь мы наблюдаем такую противоречивую картину, когда сосуществуют приставки моносемные (*со-* со значением «совместно», как, например, *сопереживать, сочувствовать*); приставки со значением «однократность» и «результат», а также приставки двусемные (см. выше). При этом очень широко распространена омонимия приставок: *сделать* (непреодоленная омонимия «однократность» / «результативность»)

и сбросить («сверху вниз»); написать (результат) и настроить («результат» + «большое количество»); поцеловать («один раз») и поговорить («один раз» + «в течение некоторого времени»); подставить («один раз» или «результат» + «снизу») и подслушать («один раз» + «тайно») и др. Поэтому здесь следует надеяться не на спасительные общие правила (обычно с многочисленными исключениями), а только на толковый словарь русского языка, ни один из которых нельзя считать в интересующем нас аспекте абсолютно безупречным.

Реально при рецепции никогда не выступает как самодовлеющая задача семантизация одного глагольного слова, но только целого предложения и текста. Решая эту задачу, следует непременно иметь в виду несколько идей. Во-первых, неопределенность может преодолеваться благодаря формально выраженным (значение) и не выраженным (смысл) моментам. Например, *Мальчик читал* в условиях контекстного вакуума может значить и «в данный момент», и «вообще, часто, время от времени» (в том числе и в «в данный момент», но «не в данный момент»), и «умеет». Формальный контекст (другие слова в предложении или тексте) обычно позволяет получить однозначную семантизацию: *Когда я вошел (входил), мальчик читал* («определенный момент»), *Мальчик много читал* («вообще» или даже с характеристикой типа «начитанный?»), *Мальчик читал и считал до ста* («умел», хотя, строго говоря, неизвестно, сколь часто посвящал себя этим занятиям, и едва ли делал одно и другое в данный момент, хотя в контексте экзамена или самопоказа это вполне возможно). Все эти и подобные приращения смысла не следует трактовать как реализацию различных семантических возможностей, заложенных в форме *читал*. Перед нами обычное слово, обрастающее дополнительными модификационными характеристиками, которые существительным, например, обычно дают прилагательные: *стол — маленький, дубовый, обеденный* и т.п., *дом — каменный, высокий, красивый* и т.п., *книга — глупая, интересная, редкая* и т.д. Для глаголов же

именно эту функцию выполняют наречия и наречные выражения, а также другие показатели. Именно они добавляют к глаголам значение конкретного факта (*В эту минуту..., я увидел, что...*), обычного действия (*всегда, часто, время от времени, нет-нет, да и...*), суммарного действия (*трижды, несколько раз*) и т.п. [7].

Во-вторых, благодаря сложению с контекстом значение глагольной формы может не только пополняться. Это значение в ряде случаев может и терять собственные важные характеристики. Например, *Он такой. Никогда ничего не скажет* содержит глагольную форму со значением «однократное действие в будущем». Однако обобщенная характеристика (*Он такой*) «зачеркивает», аннулирует значения, связанные с соответствующими показателями. Например, *Он никогда ничего не говорит* (см. о зачеркивании соответствующих сем в слове выше).

Напомню и другие случаи противоречий в синтагматике предложений и соответственно «зачеркивания» одного из семантических компонентов: *несколько раз толкнул, иду я несколько дней назад и вижу, построил не до конца* и мн. др. Не забудем также о случаях, когда некоторые значения могут выражаться в словосочетании дважды: *один раз позвонил, давно знал, наготовить (на- с двумя семами «результат» и «много объектов») на Маланьину свадьбу, в мае месяце* и мн. др. (ср. выше об относительной независимости правил сочетаемости языковых знаков от семантики этих знаков).

И последнее очень важное для рецепции обстоятельство — учет прагматических факторов, знаний о жизни вообще. Именно эти знания позволяют нам понимать, что, например, предложение *Кто-нибудь покупал соль?* означает вопрос, есть ли соль, поскольку формально ничего не сообщающий о результате глагол *покупать* понимается обычно как такое действие, где начало и конец совпадают. С другой стороны, *Кто-нибудь покупал квартиру?* скорее означает вопрос, имеет ли кто-нибудь успешный опыт в этой долгой и непростой процедуре.

Посетить несколько музеев (театров, выставок) представляет действие как однократное, а множественное число объектов сообщает, что это расчлененное по своей сути действие. И, напротив, указание на результативное действие само по себе никогда не сообщает ничего о том, было ли это успешное действие на самом деле непрерывным (в один присест!) или сопровождалось какими-либо перерывами, более или менее продолжительными и/или многочисленными. Только за счет общих знаний можно понять, что *Зимний дворец строил Растрелли* предполагает значение результативности усилий архитектора, кроме, разумеется, случая, когда это предложение фигурирует в последовательном обстоятельном рассказе о жизни Растрелли, заказчиках дворца или истории дворцов.

Впрочем, все эти обстоятельства – семантическая неопределенность без пояснительных распространителей, нарушение обычных арифметических правил при сложении значений, учет общих знаний о жизни вообще – носят весьма общий характер и не раскрывают всех тех частных трудностей, с которыми сталкивается реципиент речевого сообщения. Подчеркну еще раз, что эти трудности, кроме одного-единственного случая, упираются не в определение видовой принадлежности глагола, но в установление его полной и точной семантической характеристики, взаимодействующей с другими семантическими элементами в высказывании. Именно поэтому деятельность реципиента, читающего–слушающего, почти исключительно направлена на семантизацию глаголов, сложение этой семантики со значениями других слов в предложении, а также со «знаниями о жизни», а не на определение вида глагола, поскольку последнее обычно либо малоинформативно, либо вообще излишне.

4. Виды глагола в продуктивных речевых действиях.

Обычная деятельность говорящего/пишущего никогда не имеет своей целью употребление слов и словоформ с определенной грамматической характеристикой, в реальности не существует самодовлеющей

задачи – употребить глагол совершенного или несовершенного вида. Продуктивная речевая деятельность предполагает, во-первых, выражение задуманного содержания и, во-вторых, соблюдение существующих языковых норм. Причем последнее никогда не цель, но лишь условие более или менее успешного речевого действия.

4.1. Модификационное преобразование глаголов.

Следует отдавать себе отчет в том, что глаголы с модификационной семантикой, получающей формальное выражение, это никогда не формы производящего слова, но всегда разные с ним слова (лексемы) со своей парадигмой. И отношения между семантически не модифицированным и модифицированным глаголами это не отношения между формами слова (например, словарной – *читать* и несловарными – типа *читаешь, читала, читай* и др.), но отношения между разными лексическими единицами, т.е. отношения словообразовательные.

Как известно, семантические отношения между формами слов являются регулярными: единственное число существительного почти на 100% предполагает множественное и наоборот, инфинитив глагола – формы повелительного наклонения и наоборот, формы прошедшего времени – формы будущего и наоборот и т.п. Словообразовательные отношения тем и отличаются от словоизменительных, что они всегда нерегулярны. Даже такая частая модификация существительных как по параметру «размер» нерегулярна по самой своей природе. Как получить уменьшительную модификацию от, например, *университет* или *кафедра*, *стадо* или *шоссе*, *киоск* или *бюро* и многих других существительных, не чуждых идее размера? Таких слов в русском языке просто не существует. Именно поэтому послекорневые элементы в словах *столик, стульчик, городок* и т.п. – суффиксы. Замечу, суффиксы семантически одинаковые (маленький), а формально разные. Принципиально формальное различие при семантическом тождестве относится в русском языке и к словообразовательным,

и к словоизменительным отношениям (ср., например, именительный множественного у существительных *столы, города, сыновья, лошади*) [3].

Вернемся к глагольной семантической модификации. Здесь, как при любых словообразовательных отношениях, правит бал нерегулярность образований (неизвестно, существует ли реально слово с заданной модификацией) и многообразие форм, воплощающих заданную модификацию, если она есть.

Начнем наше рассуждение с постановки такой типичной для говорящего, а особенно пишущего, задачи. Имеется глагол, не чуждый идее результата. Требуется образовать от него другой глагол, отличающийся от данного наличием семы «результат». Решением этой задачи для *писать* будет *написать*, для *читать* – *прочитать*, для *учить* – *выучить (текст)* или *научить (ребенка)*, для *звонить (по телефону)* – *дозвониться*, для *просить* – *упросить (кого)* или *выпросить (что)* и т.д. и т.п. Очевидно, что набор формальных средств, воплощающих семантику «результат», настолько многообразен, что не может быть подведен под какое-либо последовательное правило, но должен быть в каждом конкретном случае предметом зазубривания¹.

Отмечу особую необходимость заучивания парных по результативности русских глаголов. В отличие от множества других модификаций (см. ниже) результативность не имеет для своего воплощения лексических средств, сколько-нибудь органично соединяющихся с модифицируемыми глаголами. *Успешно, результативно* и т.п. наречия и наречные выражения очень ко-

риво называют по-русски то, что так легко и органично выражается соответствующими префиксами. Кроме того, указание на результативность очень часто совершенно необходимо в общении, двусмысленности в этой сфере могут приводить к серьезным коммуникативным осечкам: *убивали, да не убили; учил, да не выучил; убеждал, да не убедил* и мн. и мн. др.

Другой важный модификационный параметр «однократность» также выражается внутри глагольного слова. С помощью суффикса *-ну-* в таких, например, случаях, как *толкать – толкнуть, кричать – крикнуть, блестеть – блеснуть* и др. При этом однократность может выражаться и с помощью разнообразных префиксов: *звонить – позвонить, красть – украсть, жать – нажать (на кнопку)* и др. Даже не добавляя к этому соотношений типа *посещать – посетить, навещать – навестить, глотать – проглотить* и т.п., следует признать, что и здесь надежда лишь на заучивание пар глаголов, противопоставленных по параметру кратности, т.е. «однократность» – «кратность неизвестна».

Впрочем в отличие от результативности однократность (как и многократность) относительно легко присоединяется к глаголам, ничего не сообщаящим о кратности, с помощью лексических показателей: *один раз (посещал, навещал, кричал, звонил, целовал* и мн. др.) и *несколько (много) раз/дважды, трижды (посещал, навещал, кричал, и мн. др.)*.

Замечу еще раз, что лексические показатели однократности могут и дублироваться таким же семантическим показателем в глаголе (*один раз крикнул*) и вступать в прямое противоречие с показателем в глаголе (*трижды крикнул*), побеждая последний. Это обстоятельство – еще одно проявление относительной независимости сочетаемостных возможностей глаголов и их семантических характеристик.

Все остальные семантические модификации глаголов, если эти модификации выражаются с помощью приставок, влекут за собой неизбежно либо «результативность», либо «однократность» (исключение состав-

¹ В последние годы некоторые отечественные аспектологи стали говорить о так называемом законе Вея-Схонефельда, по которому в русском языке семантика производящего якобы предопределяет форму для выражения определенной семантической модификации. К сожалению, в этом случае за закон выдаются лишь отдельные специально подобранные примеры (*написать, нарисовать, начертить* и т.п.), и игнорируется огромное количество фактов, не укладывающихся в такой «закон». Соответствующие общие и частные наблюдения и невозможность их сведения в некоторый общий «закон» хорошо известны преподавателям РКИ [1].

ляет из числа распространенных приставка *со-* со значением «совместно»: *сопереживать, сочувствовать* и т.п.). Это касается и значений фазовости (начало, охват определенного промежутка, конец и т.п.), интенсивности (ослабленной или усиленной), различной направленности (приближение, удаление, соединение, разъединение, внутрь, наружу, с предмета на предмет, через предмет и т.п.) и др. При этом сами эти общие значения могут комбинироваться между собой, а также, в частности, дублировать или опровергать такие же значения, представленные в производящем глаголе. Иными словами, стратегия говорящего, а особенно пишущего, должна состоять, во-первых, в поиске того семантического модификационного компонента, который представляется в данном случае необходимым, и, во-вторых, в нахождении того формального средства, которое выразит именно это заданное значение. Даже если закрыть глаза на то неизбежное при словообразовании обстоятельство, что многих теоретически возможных производных глаголов вообще нет в русском языке, совершенно очевидно, что вся сознательная работа по такому двойному выбору может осуществляться исключительно с помощью словарей. Более того, ни словообразовательный словарь, ни словарь синонимов не могут обеспечить успех такой работы, поскольку в первом вообще отсутствует семантизация, а во втором – синонимические ряды обычно не включают в себя модифицированные глаголы, не без оснований не вводя последние в соответствующий синонимический ряд. Таким образом, вся эта сложнейшая (и для носителей языка!) работа может быть в иноязычной аудитории только предметом особых упражнений и специального заучивания.

Впрочем, есть и еще одна общая закономерность, которую должен иметь в виду изучающий русский язык как неродной при продуктивных речевых действиях. Речь идет о возможности образования от уже семантически модифицированного глагола, содержащего некую сему X + сема «однократность» и/или «результативность»,

другого глагола, в котором эта вторая сема окажется аннулированной, зачеркнутой: *жарить – обжарить – обжаривать, звонить – перезвонить – перезванивать, греть – перегреть – перегревать, ждать – подождать – подждать, лечить – долечить – долечивать* и мн. др. (см. выше). Справедливости ради замечу, что такому же аннулированию, зачеркиванию нередко могут подвергаться семы «однократности» и «результативности», даже когда они являются и единственным модифицирующим компонентом: *чистить – очистить – очищать, менять – обменять – обменивать, мести – подмести – подметать, кроить – выкроить – выкраивать* и мн. др. (где второй словообразовательный шаг как бы возвращает нас туда, откуда был совершен первый). Все эти семантические преобразования, как и другие, отмеченные выше проявления словообразовательных отношений, также характеризуются нерегулярностью реализации и непоследовательностью в выборе соответствующих формальных средств. Все это также делает соответствующие процедуры достоянием словаря и специальных, ориентированных на запоминание упражнений, где полное совершенство для неносителя языка едва ли достижимо в принципе.

В заключение об одном утешительном для продукции приеме, который следует использовать при обучении РКИ. Речь, как и выше в случае с «однократностью», идет о возможностях выражения соответствующих модификаций лексическими средствами. Например, для выражения модификации по «начинательности» возможно употребление *начать* (1 раз) – *начинать* (сколько раз – неизвестно): *начать болеть – заболеть, начинать болеть – заболеть; начать говорить – заговорить, начинать говорить – заговаривать; начать кричать – закричать, начинать кричать – *закрикивать* невозможно). Для обозначения «начинательность» + «интенсивность» – *сильно* и его синонимы (*перепугать ≈ сильно испугать, разволноваться ≈ сильно взволноваться* и т.п.). Ср. также *сбросить ≈ бросить сверху вниз, перестро-*

ить ≈ *построить по-другому*, *перезвонить* ≈ *позвонить еще раз*, *прогуляться* ≈ *немного погулять* и т.п.

4.2. Ограничения в развертывании предложения.

Проводя семантические модификации исходных глаголов, добавляя к производящим только значения «однократности» и/или «результативности», любые другие значения вместе с «однократностью» и/или «результативностью», аннулируя, зачеркивая эти последние значения, говорящий/пишущий вовсе не должен думать о виде полученного таким образом глагола. Повторюсь, употребление глагола того или другого вида никогда не может быть целью производителя речи.

Однако производитель речи должен непременно помнить о тех ограничениях в устройстве парадигмы и сочетаемости, которыми обладает всякий глагол совершенного вида (см. выше). Поэтому если говорящий/пишущий, развертывая свое сообщение, предполагает говорить о том, что происходит в настоящий момент, или хочет сообщить о регулярной повторяемости соответствующего действия, предупредить о том, что действие, по его мнению, нецелесообразно, — во всех этих случаях следует проверить, не имеет ли дело производитель речи с глаголом совершенного вида, с которым ни одна из этих операций невозможна. Если окажется, что это так, следует каким-то образом изменить вид глагола на несовершенный и смело исполнять задуманное. Разумеется, такое вынужденное формальное преобразование может привести к семантическим потерям. Например, можно сказать *приземлился* (прошлое), *приземлится* (будущее), но только *касание*, *столкновение*, *приземление* о самом моменте наблюдения. Замечу, что *приземляется* может точно обозначать именно момент приземления лишь в контексте типа *в данное мгновение*, а без подобного контекста сохраняет неопределенность. Можно сказать *Я написал письмо домой. Я делал это каждый день*, но нельзя сказать примерно то же самое в одном предложении. Можно переспросить *Вы хотите посмотреть*

этот фильм? и добавить *По-моему, не стоит*, но и этого нельзя делать в одном предложении. Можно сказать *Я каждый день писал письма домой* (с потерей явного указания на результативность) или *Не стоит смотреть этот фильм* (с потерей не очень важной в данном контексте семантической характеристики «один раз»).

Итак, осмысление видов русского глагола возможно лишь с опорой на семантическое содержание модификационных характеристик глагольного действия (или их отсутствие). Среди таких модификационных характеристик однократность и результативность занимают совершенно особое место. Осмысление аспектологических проблем выступает не как самодовлеющая цель, но как основа для обеспечения точного и полного понимания предъявленных текстов, а также для создания текстов, адекватных собственному замыслу и при этом не нарушающих языковых норм. Весьма важным моментом в таких действиях является учет относительной самостоятельности сочетаемостных свойств знака, проявляющихся, в частности, в том, что семы далеко не всегда складываются по законам арифметики, где $1+1$ всегда = 2. Возможно и дублирование сем, и их аннулирование, т.е. $1+1$ может быть = 1. Апелляция к здравому смыслу и его не выраженным формально моментам позволяет утверждать и возможность того, что $1+1$ может быть = 3. Традиционное деление русских глаголов на виды, отражая лишь парадигматические и синтагматические различия между словами, в решении поставленных задач никак не имеет базовой ценности, но является лишь вторичным фактором.

Остается лишь добавить, что в русском языке существует 18 пар глаголов, среди которых около половины весьма частотны, обозначающих перемещение в пространстве (традиционно неудачно широко называемых глаголами движения), к которым высказанные принципиальные соображения абсолютно применимы, хотя и проявляются в этих 18 парах несколько по-особому [8: 607–649].

Литература

1. Амиантова Э.И. Соотношение семантической и словообразовательной структуры русских глаголов с приставками (на материале трех групп производящих глаголов: ЛСГ «резать», ЛСГ «положение в пространстве», ЛСГ «изображение»). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М. 1980.
2. Горбова Е.В. Видовая парность в русском языке: проблемы и решения // Вопросы языкознания. 2011. № 4.
3. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. М., 1977.
4. Милославский И.Г. О соотношении номинативных и синтагматических свойств языкового знака // Изв. АН СССР. Серия лит. и яз. Т. 34. Вып. 4. 1975.
5. Милославский И.Г. Культура речи и русская грамматика. М., 2002.
6. Рассудова О.П. Употребление видов глагола в современном русском языке. М., 1982.
7. Рахилина Е.В., Летучий А.Б. Начальная стадия грамматикализации значений глагольной множественности в квазиграмматических конструкциях // Славянское языкознание: XV Международный съезд славистов. М., 2013.
8. Юдина Л.П. Система глаголов движения и их функционирование // Книга о грамматике. М., 2004.

I.G. Miloslavskiy

THEORETICAL BASIS FOR THE RUSSIAN VERBAL ASPECTS COMPREHENSION BY THE NON-RUSSIAN SPEAKERS

Verbal aspect, semantics, word-formation, collocation, speech activities.

The present article discusses the problem of the Russian verbal aspect. Consideration was given to the perfective and imperfective verbs as features which demonstrate that difference are only the paradigm and collocations. The differences between these two types are not so simple from the semantic standpoint. Such semantic characteristics as one time or result always are characteristic of the perfective verbs and never occur in the imperfective ones, all other features of the aspect being characteristic of the verbs of both types.

For all forms of the speech activities, the semantic one is the most important. However, the semantic values combine not only according to the rule $1+1=2$, but also $1+1=1$ and $1+1=3$. This happens in many words, sentences, and texts, and is extremely important in the field of aspect where the two aforementioned rules act very often, but perfectness or imperfectness of the verbs are of rather limited value.

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

Филологический факультет Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, кафедра русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов проводят Международную научно-практическую конференцию «**Русский язык и культура в современном образовательном пространстве**». Конференция состоится 23–24 октября 2014 г. на филологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова. В рамках конференции предполагается проведение круглого стола на тему «Современные проблемы изучения творчества М.Ю. Лермонтова в вузе и школах (к 200-летию со дня рождения поэта)». Заявка и тезисы докладов принимаются только в электронном варианте в виде двух приложенных файлов по адресу: rki.konf.2014@mail.ru до **30 сентября 2014 г.** Оргкомитет оставляет за собой право отбора тезисов докладов, сообщает о своем решении не позднее **5 октября 2014 г.** и высылает участникам приглашение.

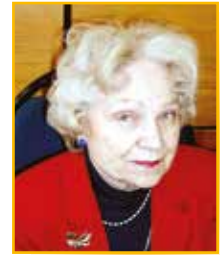
Информацию о конференции вы можете найти на официальном сайте филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова: www.philol.msu.ru.

Оргкомитет конференции

Н.И.Формановская

inbox@pushkin.edu.ru

д-р филол. наук, профессор
кафедры общего и русского языкознания
Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



Научная судьба обиходно-бытового стиля речи

(в порядке дискуссии)

Обиходно-бытовая речь/стиль, кодифицированный литературный язык (КЛЯ), спонтанность, диалог, монолог.

В статье рассматриваются признаки обиходно-бытовой русской речи и ее стилеобразующие факторы с точки зрения сущностных свойств этого стиля в сравнении с другими стилевыми сферами. Выделены 10 таких различий.

Терминологическое сочетание *обиходно-бытовая речь/стиль* появилось в связи с развитием исследований по функциональной стилистике, где, как известно, были выделены научный стиль/речь, публицистический стиль/речь и др. Сегодня добавляются новые для изучения стили, например, религиозный, а традиционные стили членятся, уточняются.

Выделение этих стилевых разновидностей основано на нормах кодифицированного литературного языка (КЛЯ).

Судьба текстов художественной литературы до сих пор не решена однозначно, поскольку «живопись словом» многие относят к области искусства; другие полагают, что художественные тексты образуют функциональный стиль.

В основном стилистическом перечне как «нижний» ярус значится обиходно-бытовой стиль, который долгое время не был предметом исследования как речь некодифицированная. В середине XX в. этот стиль породил изучение разговорной речи, что составило значительное пополнение лингвистических

знаний. Заметим попутно, что изучался «текст автора» вне учета адресата.

Однако думается, что разговорная речь составляет лишь часть обиходно-бытового пласта общения, поскольку он кроме сниженных элементов содержит и нейтральные, составляя значительную часть бытовых разговоров¹. Исследуется и такое «рабочее общение» [1] как неофициальный разговор коллег на профессиональные темы.

Перечислим особенности обиходно-бытового стиля общения в сравнении с другими функциональными объединениями языка/речи, что позволит пересмотреть классификационную шкалу стилей и предложить новое членение.

Обиходно-бытовой стиль речи – Не обиходно-бытовые стили речи

В этой рубрике окажутся все стили и подстили КЛЯ, которые «выше обихода».

¹ Необходимо при этом учитывать социолингвистические различия общающихся по возрасту, степени образования и т.д.

Такое первичное членение связано с тем, что обиходная речь имеет целый ряд существенных отличий от других стилевых образований.

1. Объем «знатоков» и пользователей велик. Обиходно-бытовая речь охватывает **100% носителей языка**, другие стили используются сравнительно **небольшим числом людей**. Научная речь – предмет общения специалистов в той или иной научной области. То же можно сказать и об официально-деловом стиле, о корпоративной речи и т.д.

Публицистика вовлекает большее число пользователей, особенно в плане адресатов этой речи, и тем не менее даже объем читателей газет и «потребителей» телевизионных передач ограничен.

Религиозная речь, с одной стороны (со стороны создателей и адресантов), заметно демократизируется и приспосабливается к адресатам; с другой стороны, адресатов и пользователей этой разновидности речи и ее жанров становится больше, и тем не менее это далеко не все носители русского языка.

Что касается обиходно-бытовой речи, то повторим, нет такого нормального русского, который не владел бы свободно родной речью вне зависимости от его социальных признаков.

2. Обиходно-бытовой стиль (речь) **не требует обучения**. Эта та речь, которая дается человеку «от природы», путем общения с родственниками. Так что уже к трем годам носитель языка владеет основами русской (сложной!) грамматики, при этом хорошо чувствует языковые закономерности, поэтому активно занят словообразованием; имеет немалый словарный запас, который с годами увеличивается.

Остальные стилевые разновидности русской речи требуют обучения того, кто ими пользуется. Нельзя себе представить необученного человека, который написал бы научную статью. Мы все свидетели того, как затрудняется человек в составлении документа, если он не занимается этим постоянно. Даже и художественная литература

(стиль – не стиль?) сегодня не востребована всеми носителями языка: известно, что молодежь в своем большинстве мало читает художественных текстов. И, конечно, здесь нужно своеобразное «обучение»: если в семье с раннего детства не читали ребенку книг, у него нет привычки к чтению, к книге, к художественной речи. Школьное образование не в силах исправить положение.

3. Обиходно-бытовая речь используется преимущественно **в устной форме** общения (передача информации), остальные стилевые разновидности, как правило, требуют **письменной формы** (закрепление и хранение информации).

Устность, как известно, много древнее и потому «естественнее» письменных текстов. Поэтому устная обиходная речь как бы не вызывает особых затруднений. Педагогические усилия направляются, как правило, на создание других стилевых письменных произведений, устности же в школе, например, остается пересказ учебника и чтение стихов, что далеко не то же самое, что обиходно-бытовая речь, по всем языковым/речевым уровням начиная от интонации.

4. Логично из сказанного заключить, что в обиходно-бытовой речи **преобладает диалог**, тогда как другие стилевые разновидности чаще используют **монологическую форму** речи. Это отличие также весьма существенно: диалог древнее и потому первичнее монолога. Естественность диалога не требует обучения, тогда как монологической речи надо научиться. (Впрочем, о диалоге/монологе существует объемная лингвистическая литература).

5. Чтобы возникла обиходно-бытовая речь, должна сложиться **коммуникативная ситуация**, включающая немало составляющих: кто – кому (адресант и адресат) – о чем (тема) – почему и зачем (мотив и цель, порождающие коммуникативное намерение (интенцию) говорящего сделать нечто с помощью речи) – в какое время – в каком месте – в каком эмоциональном состоянии – в каком социуме и т.д.

Для создания произведения в любой другой стилевой разновидности нужен **замысел автора**. Здесь продуманность замысла, выбор средств обязателен, строгость стиля соблюдается, как правило.

6. Напомним, что обиходно-бытовая речь возникает **спонтанно**, в рамках коммуникативной ситуации.

Произведения других стилей **спонтанностью не отличаются**, здесь продуманная проблематика и всегда выбор соответствующих средств.

7. В обиходно-бытовой речи много фатических текстовых компонентов (наряду, естественно, с информатикой).

Фатика передает информативно малосущественные знания, но насыщена эмоциями, оценками, отношениями и т.п. говорящих.

В других стилевых разновидностях текстов преобладает информатика; фатические же намерения автора, как правило, выражают метакоммуникативные средства связи автора с адресатом – потребителем произведения.

8. В обиходно-бытовом общении, особенно диалогическом, **два «открытых» собеседника** – «я» и «ты». В других стилевых разновидностях текстов авторское «я» нередко скрыто под **«образом автора»**. Адресат может быть **неочевидным**, особенно если текст – письменный.

9. В обиходно-бытовой речи используется **коммуникативный режим** общения. В других стилевых разновидностях преобладает **нарративный режим**. Попутно отметим одно важное явление: в нарративе снимаются перформативные речеактовые ограничения на использование глаголов «иллокутивного самоубийства»: здесь можно писать/говорить «он ему *льстил*», «она *намекнула* на...», «они ему *врали*» – и т.п., что невозможно в прямых речевых актах. В коммуникативном режиме обиходно-бытовая речь использует преимущественно косвенные, а особенно контекстуально-ситуативные не прямые речевые акты.

В других стилевых разновидностях предпочтительны прямые речевые действия.

10. Исторически коммуникативный режим и обиходная речь породили **фольклор**, нарративный – **художественную и научную литературу**.

Перечисленные отличия обиходно-бытового стиля речи от других стилистических разновидностей речи/текстов позволяют думать об особой роли обиходного общения в русском (и любом другом) обществе и о необходимости особого научного внимания к этой основной разновидности речи русского народа, поистине океана общения.

Литература

1. Байкулова А.Н. Рабочее общение // Проблемы речевой коммуникации. Вып. 12. Саратов, 2012.
2. Баранов А.Н., Крейдлин Г.Е. Иллокутивное вынуждение // Вопросы языкознания, 1992. № 1,2.
3. Дементьев В.В. Непрямая коммуникация. М., 2006.
4. Остин Дж. Слово как действие. Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986.
5. Падучева Е.В. Семантика нарратива. М., 1996.
6. Прозоров В.В. До востребования. Саратов, 2010.
7. Формановская Н.И. Коммуникативный контакт. М., 2012.
8. Формановская Н.И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика. М., 2007.
9. Формановская Н.И. В последнее время... М., 2012.

N. I. Formanovskaya

LINGUISTIC DESTINY OF THE COLLOQUIAL STYLE

Colloquial style, codified standard language, spontaneity, dialogue, monologue.

The paper discusses the colloquial Russian speech markers and the key style-shaping factors compared to other language styles. The author suggests 10 difference-making essential style indicators.



С.В. Мощева

moshevasv@mail.ru

канд. филол. наук,
доцент Ивановского государственного
химико-технологического университета
Иваново, Россия

Современная русскоязычная языковая среда

(на материале рекламных имен)

Рекламное имя, аттракция, выразительные средства, словообразование.

В статье рассматриваются характерные черты современного русского языка, анализируется языковая среда, а также выявляется потенциал выразительных средств, характерных для дискурса массмедиа. Отмечено, что для логического и эмоционального усиления высказывания используются разнообразные экспрессивные средства. Обращается внимание на тот факт, что социальная природа рекламной коммуникации дает ей возможность отражать все нюансы бытия социума и формировать целесообразную парадигму человеческих отношений в контексте различных социокультурных явлений окружающей действительности.

*Именно языку надлежит одновременно
и устанавливать пределы, и преступать их.*

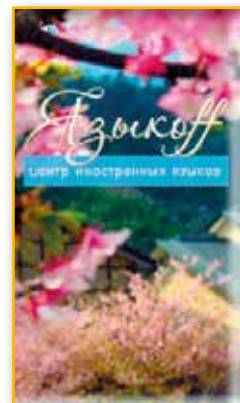
Жиль Делез

Прошедшие десятилетия показали, что информационно-коммуникационное пространство России переживает период значимых изменений. Возникают совершенно новые формы коммуникации – социальные сети, блоги, частные массмедиа, оказывающие влияние на развитие всех языковых уровней. Это можно проследить на материалах рекламного характера, в частности на рекламных именах. В нашем исследовании мы исходим из того, что рекламное имя (РИ) реализует функцию аттракции, концентрирует функциональные возможности современного языка.

Культурная столица нашей страны, Петербург, являясь хранителем наследия далекого прошлого, уверенно адаптируется в европейском пространстве. Толпы туристов, гуляющих по улицам Петербурга, школьники и студенты, приезжие, просто горожане

находятся в поликультурном языковом пространстве, что отражается в названиях супермаркетов, кафе и баров, предприятий и офисов. Город дает ощущение необыкновенной близости исторических событий: ресторан «У Горчакова», расположенный в особняке, ранее принадлежавшем великому российскому канцлеру А.М. Горчакову; антикварные салоны «19 век» и «LaRusse», «Серебряный век»; «Адвокатская коллегия Нарышкиных», «Купеческий клуб Петербурга», аудиторская контора «Парасковья», бизнес-центры «Елизаветинский», «Золотая Шпалерная», «Петровский», «Петровский Форт», гостиницы «Меншиков» и «Петровский Двор», кафе «Брандмейстер», «1703 год», и др.

Русская самобытность и историческая память сохраняется в таких названиях, как «Русские блины», «Русский хлеб», «Русское застолье (кафе)», «Русское оконце» (ви-



тражи); «Русский кий» (бильярд); «Русские традиции», «Русский стиль», «Русские сезоны» (антикварные салоны); «Русь Банк». В представленных сочетаниях лексема «русский» приобретает определенные прагматические коннотации – качественный, достойный уважения и гордости, эксклюзивный, тем самым закладывая положительный перлокутивный эффект, т.е. совет выбора именно этой торговой марки.

Нельзя не заметить частотность использования в рекламных именах букв и норм дореформенного правописания¹ – «ѣ» и «і» («ЛиговѢ» – торговый центр; «Стекло и міръ» – дизайн интерьеров; «Образъ», «Акваріумъ» – зоомагазин; «Интендантъ» – магазин (вина, воды); «Набоковъ» – антиквариат;

«Воронцовъ» и «Эриксонъ» – бизнес-центры; «Экономъ», «Арсеналъ» – торговые компании; «ХолостомерѢ» – мини-гостиница; «Сентябревъ» – мебельный салон; «Грандъ-Персона» – одежда больших размеров; «АртѢ Праздник» и «Князевъ» – организация праздников), а также обращение к «фѣ» / «ff» в конце слова («Цветкофф и Букетофф» – доставка цветов; «Kerimoff» и «Petroff» – одежда; «Чайникофф» – кафе; «Центр языкофф» – курсы иностранных языков). Принятое в иноязычной среде написание русских фамилий с удвоенной латинской *f* используется для имитации известных брендов («Smirnoff», «Davidoff» и др.) и становится коммерческим символом [2: 121].

Интересно, что имена собственные и лексические единицы, ассоциирующиеся с дореволюционным прошлым нашей страны, органично сосуществуют с языковыми феноменами советского периода – «Банк Советский», «Гагарин» (парк), «Ленинград» (автотроллейбус). Данный период, озаглавленный всероссийскими стройками и масштабными проектами, напоминает о себе такими же «бескрайними» аббревиатурами различных учреждений – ВнешЭкспортТранс, Колпинотехсервис, Стандартпласт-СПб, Центранстехмаш. Для обозначения процесса образования новых словарных единиц с использованием приема аббревиации нередко применяют термин «словотворчество», поскольку «аббревиатурный способ словообразования – это самый субъективный, самый искусственный среди всех способов, известных языку. С этим связаны многочисленные

¹ Речь идет об орфографической реформе 1917–1918 гг., в результате которой было отменено написание ѣ в конце слова и исключены из алфавита дублетные буквы, в частности *i*.

особенности аббревиации: пробы и ошибки при создании названий, вариативность и окказиональность, интенсивность диахронических изменений, подверженность регламентации, слабая национальная закреплённость и свободная проницаемость и т.д., и т.п.» [1: 72–73].

Насколько оправданно обращение к аббревиации, сокращениям и логограммам в названиях, остается вопросом, поскольку запланированный эффект не всегда очевиден. Так, неясна перлокуция в следующих названиях: «Одежда 2ndskin» – second skin; «7я» – семья; «Антикафе ПМЖ» – постоянное место жительства; «Кафе 000 ризона» – при произнесении слышится лексема «оризона» (либо название музыкальной группы «Оризона», либо название муниципалитета в Бразилии?); «Ххх-treme club» – англ. extreme [8].



Проведенные исследования дают нам основание утверждать, что обращение к культурным, историческим событиям является характерной чертой современного медиадискурса и проявляется посредством использования в РИ клише, цитат, аллюзий, прецедентных текстов. Неслучайно в лингвистике был введен термин «прецедентный культурный знак», который отражает семиотическую природу явления прецедентности, соотнесенность с национально-культурными фоновыми знаниями и активное включение в современный коммуникативный процесс, поскольку символы, обладающие традиционно признанными в данном обществе значениями, помогают реализовать прагматический потенциал медийного сообщения [7].

Потенциал прецедентных имен, которыми располагает Петербург, удивляет обыва-

теля и восхищает филолога. Это и имена собственные («Диккенс» – ресторан; «Lomonosov bar», «BarakObamaBar», «Griboedov» – клубы; «Корсаков», «Чайковский» – организация праздников; «Добролюбов», «Дом Тургенева», «Шереметев» – бизнес-центры, «Dostoevsky», «Repin», «Suvorov», «Меншиков» – гостиницы), и персонажи/названия художественных произведений (ресторан «Манилов»; «Братья Карамазовы» – отель; «Кот ученый» – частный детский сад; «Плюшкин» – доставка в офис; «Золотая рыбка» – зоомагазин; «Кошкин дом», «Лукоморье», «Маша и Медведь», «Печки-Лавочки», «Чижик Пыжик» – кафе; «Принцесса на горошине» – свадебный салон).



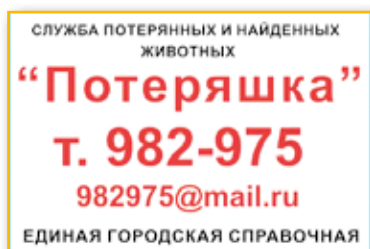
Название салона антикварного оружия «Меч и шлем» – аллюзия на название советского фильма «Щит и меч» о второй мировой войне, снятого по одноименному роману В. Кожевникова; «Boutique No. 5» – напоминает о всемирно известном парфюме «Chanel No. 5»; название зоомагазина «Ле'Муррр» отсылает к французскому «ля мур» (L'amour toujours – любовь каждый день). Название арткафе «Заводные яйца», видимо, является аллюзией на название известного произведения М. Булгакова «Роковые яйца». Очевидно, что использование прецедентных феноменов усиливает прагматический потенциал рекламы, делая ее более яркой и запоминающейся. Однако следует принимать во внимание тот факт, что обращение к данному



явлению предполагает наличие общих фоновых знаний адресанта и адресата коммуникативного акта.

Торговая сеть «Для душа и души» — яркий пример обращения к явлению паронимической аттракции, т.е. намеренного фонетического соположения лексем (душа — души), равно как и «Bobby Dotty», «Место Тесто», «Шоко Мокко», «Чип Дип», «Хани-мани» и др. Отметим, что паронимическая аттракция реализуется в речи во множестве проявлений и создается различными звуковыми отрезками: аллитерацией звука, повторением сочетания звуков, повторением морфемы, обыгрыванием фонетического и морфологического сходства. Исследования показывают, что данное явление представлено обширным материалом, который охватывает различные случаи неполного совпадения звучания слов. Причем характер звукового совпадения, по мнению ряда авторов, отступает на второй план, так как чрезвычайно важно понимать, кто, когда и для чего обращается к намеренному использованию звукового сходства лексических единиц. В рекламе обращение к созвучиям есть необходимое условие (*conditio sine qua non*): выразительность и яркость достигается в большей степени благодаря звучанию [6, 9: 77–78].

Сленг, сокращенные и просторечные формы активно используются в современном медиапространстве в качестве приема приближения к разговорному типу речи, для реконструкции реальной коммуникативной ситуации: «Доставка хоть куда» (доставка продуктов); «Потеряшка» (приют для животных); «Shariki za Roliki», «Бегемота», «Детки 98», «Карапуз» (интернет-магазины); «Бла Бла Бар», «Кипиш бар» (кафе).



Обращение к уменьшительно-ласкательным суффиксам при образовании лексических единиц активно используется носителями русского языка, т.к. такие слова несут положительные коннотации и вызывают у аудитории особое эмоциональное состояние: «Жирафики», «Живулечка», «Звездочка», «Крошка Ру» (детские воспитательные центры); «Домовенок», «Толстячок» (няни, гувернантки); «Журавушка» (загородный отдых); «Ежик» (кафе); «Кроха» (детские товары); «Дядюшка Ник» (центр познавательных путешествий).

Внедрение в современное европейское пространство — характерная черта последнего десятилетия. Не только Санкт-Петербург, но и другие крупные российские города ощутили на себе все процессы, составляющие понятие «единое европейское пространство». Ориентация на европейский образ и уровень жизни, на высокое качество обслуживания уже заключаются в торговом имени, давая возможность покупателю/заказчику приобщиться к европейскому стандарту жизни («New Yorker», «Hollywood», «Лондон», «Экстра Класс»).

Очевидно, что в современных условиях языковые заимствования и их освоение в разных жанрах и стилях речи имеют общекультурный, идеологический, социальный контекст. Поскольку язык — это одновременно и система передачи мыслей, средство общения и значимый фактор культурных, идеологических, политических, этнических процессов, то особые условия существования и деятельности человеческих сообществ приводят к формированию и адаптации различных знаковых систем.

Если говорить о графике и орфографии, то латиница прочно закрепляется на русскоязычном пространстве. Данный процесс охватил и такую лексическую нишу, как рекламное имя. Здесь можно выделить следующие уже активно используемые копирайтерами подходы.

1. Исполнение русской лексемы латиницей/включение латиницы частично: «Club'ok», «Griboedov», «DeРжись!», «MamaMama» (кафе); «Babochka» (бутик); «Наш OTEL» (отель); «Parfumer», «podarok.ru»

(интернет-магазины); «БиГуди» (салон красоты). Такие явления характерны для отечественной повседневной реальности, в которой русский язык перестал быть единственным транслятором информации, а английский постепенно становится одним из элементов русской логосферы.

2. Полное графическое перенесение иностранного слова в русскоязычное культурное пространство: «Easydriving» – автошкола, «LabZZ!» – интернет-магазин, «Big Size» – магазин больших размеров, «True Shop» – автозапчасти, «Be free!» – модный салон. Вышеприведенные примеры построены на обращении к распространенным и уже адаптированным в массовом сознании популярным иностранным словам и выражениям. Включение иноязычных лексических единиц рассчитано на обладание представителями лингвокультурного сообщества когнитивной базой, т.е. совокупностью определенных знаний и представлений.



Языковой феномен, который прочно вошел в культурное языковое пространство, – это обращение к транскрипции или транслитерации при передаче иноязычных лексических единиц: «Драйв класс» – автошкола (англ. drive); «Автошкола Скай» – (англ. sky); «Прауд» – аудиторская фирма (англ. proud); «Респект» – бизнес-центр (англ. respect); «Базиль Кейтеринг» – организация праздников (англ. catering); «Ю Ти Эс Санкт-Петербург» – туристическое агентство (англ. U T S); «Гамбург Мессе Унд Конгресс ГмбХ» – выставки (нем. Hamburg Messe und Congress GmbH); «Рецептория» – гастрономический бутик (ит. Recetporia), «НТН Руссланд» – транспорт-

ные услуги (нем. Russland), «Чина инвест» – (англ. China; использование транслитерации) [3].

Использование иноязычных материалов в аутентичном исполнении в медийных источниках некоторым образом противоречит Федеральному закону «О государственном языке РФ», где говорится о том, что «статус русского языка как государственного языка Российской Федерации предусматривает обязательность использования русского языка в сферах, определенных настоящим законом, в том числе и рекламе» [10]. В законе акцентируется внимание на необходимости включения в текст «русскоязычного эквивалента идентичного иностранному по содержанию»; что же касается названий, то фирменное наименование может содержать иноязычные заимствования, но в русской транскрипции [10].

Проведенное нами исследование на предмет выявления частотности использования иностранных лексических единиц в массмедиа дало следующие результаты. Методом сплошной выборки были проанализированы более трех тысяч как англоязычных, так и русскоязычных рекламных источников. Было зафиксировано, что обращение к иностранным словам в англоязычных текстах (1,0%) нельзя отнести к частотным графическим выразительным средствам [4: 169–170]. Низкая востребованность этого приема доказывает, что англоязычный экономический и рекламный рынок уже сложились и не испытывают необходимости расширения за счет привлечения иностранных товаров и производителей. Использование же лексических единиц на французском языке – рекламный ход для придания особой эмоциональности и изысканности тексту. Напротив, современная русскоязычная реклама перегружена иноязычными словами, как в их оригинальном исполнении, так и в форме транслитерации (25,3%). Частотность использования иностранных лексем указывает на стереотипное представление российского потребителя о превосходстве импортного товара/услуги, а в некоторых случаях о навязывании данного стереоти-

па, и на развитие объективных процессов глобализации, затрагивающих и лингвокультурную сферу бытия [3: 147].

Ситуация в политике, экономике, культурное многоязычие стали мощным источником образования неологизмов. Оригинальность, непохожесть таких новообразований не остается без внимания: «Табакерия» — табачный бутик, тому же принципу следует «Пельмения»; «Бэйбинг» — интернет-магазин, «Нямбург» — кафе, «BarakObamaBar» — клуб (переосмысление, т.е. имя, фамилия, род деятельности заведения — исполнены в виде одного слова и воспринимаются как одна лексическая единица), а также «Протесто»; «Буквояд» — сеть книжных магазинов; доставка цветов «Цветотека» и по аналогии «Кофетека»; «Джазофрения» — клуб, «Бьютиника» — салон красоты.

Современная динамичная жизнь, где быстро меняются события, мнения, пристрастия, является источником и вовсе необычных названий, по которым с трудом можно определить особенность и род занятия представленной компании. К таким относятся «Саквояж для шпионки» (кафе), «Черный ресторан» (особенностью этого загадочного ресторана является потребление пищи в темноте), «Хвост-за-хвост» (интернет-магазин), «Оболочка для города» (молодежная одежда); названия кафе и ресторанов «Суп Вино», «Свитер с оленями», «Китайский летчик джао да», «Чумадан». Данная ситуация интерпретируется нами лишь как рекламный ход копирайтера, т.е. удивить, заинтересовать потребителя, выделить объект из ряда похожих.

Хочется обратить внимание на соединение различных картин пространства и времени в географическом соседстве имен, названий, брендов. Так, на проспекте Стачек уживаются бизнес-центр «Шереметев» и кафе «Хабиб любимый»; на Невском проспекте — «Советское кафе Квартирка» и бар «Бродячая Собака»; на улице Думской — «Обармот кафе»; на Сенной площади — кафе «Бардак»; в Гостином дворе распахнул двери ресторан «Духан», а на Московском проспекте «Дым коромыслом»; бар «Хата Магната» на бульваре Серебристый, бар

«Гадкий Койот» на Площади Восстания» и др. Нельзя не заметить слова, которые исполнены с орфографическими ошибками (*обармот, *чумадан). Бесспорно, в данном случае — это способ привлечения внимания, хотя некоторые примеры «словотворчества» рассматриваются исследователями как обращение к нереализованным возможностям языка [5].

Таким образом, в ситуации, когда рынок предлагает большое количество однотипных товаров, приходится сосредотачивать внимание не столько на товаре, сколько на его оригинальности, выдвигая на первый план стиль, необычность, непохожесть. Дифференциация товаров на рынке осуществляется не столько разницей их потребительских свойств, сколько придуманным имиджем. Цель имиджа — создание позитивной установки как мотивационного стимула.

В настоящее время проблема экспрессивности рассматривается в связи с задачами стилистического описания языка, с семантическими исследованиями экспрессивной окраски слов и выражений. Экспрессивность предстает как интегральный результат эмотивности, оценочности, интенсивности, образности. Они реализуются языковыми и неязыковыми средствами.

Поскольку язык, являясь одним из основных признаков нации, отражает культуру народа, который на нем говорит, т.е. национальную культуру, предполагается отношение к нему не только как к коду и способу выражения мыслей, но и как к источнику сведений о национальной культуре народа — носителя языка.

Бесспорно, массмедиа в широком смысле являются важнейшим компонентом массовой культуры, мощным средством воздействия на аудиторию, а рекламное имя, торговая марка, название как составляющие рекламного дискурса — это действенный рычаг такого воздействия. Язык массмедиа, несмотря на кажущуюся простоту, а иногда и примитивность, прежде всего является отражением взаимосвязанных законов функционирования современного общества и фиксирует процессы, происходящие в экономике, политике и образовании.

Литература

1. Алексеев Д.И. Из истории русской аббревиации (графические сокращения X–XVII веков) // Вопросы диалектологии и истории русского языка. Куйбышев, 1970.
2. Высоцкая И.В. Спорные вопросы теории прецедентности // Критика и семиотика. Новосибирск, 2013. Вып. 1 (18).
3. Иванова Н.К., Мощева С.В. Интенциональный аспект рекламного дискурса: фонетико-орфографические особенности. М., 2011.
4. Иванова Н.К., Кузьмина Р.В., Мощева С.В. Система письма в английском языке и современный узус: язык, виртуальная коммуникация, реклама. М., 2014.
5. Крысин Л.П. Языковая норма и речевая практика // Отечественные записки. М., 2005. № 2.
6. Кузнецова И.Н. Паронимическая аттракция или паронимазия как особый прием экспрессивного выделения // Вопросы иберо-романского языкознания. М., 2005. Вып. 7.
7. Мощева С.В. Выразительный потенциал текстов массмедиа. Анализ языковых уровней. Saarbrücken, 2012.
8. Мощева С.В. Массмедийный дискурс: графико-орфографические выразительные средства (на материале русско- и англоязычных текстов массовой коммуникации) // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия «История, филология». 2012. Т. 11. Вып. 6.
9. Назарова Т.Б. Филология и семиотика. Современный английский язык. М., 1994.
10. Федеральный закон от 01.06.2005 г. № 53-ФЗ «О государственном языке Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями). www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_148831/.

S.V. Moshcheva

THE MODERN RUSSIAN LINGUISTIC ENVIRONMENT (ON THE ADVERTIZING NAMES BASIS)

Advertising name, attraction, expressive means, word-formation.

The article examines the phenomena existing in the modern Russian language, analyzes the linguistic environment and identifies a potential of expressive means being typical for mass media discourse. As the author states, expressive means exist for the purpose of logical and emotional intensification of the utterance. Also the author draws attention to the fact that the social nature of advertising communication enables it to reflect all the nuances of life of society and to form an expedient paradigm of human relations in the context of various social and cultural phenomena of reality.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

21 февраля 2014 г., в Международный день родного языка, провозглашенный Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1999 г., в Московском государственном университете тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова кафедра русского языка как иностранного проводила акцию «**Какой твой родной язык?**».

Студенты и преподаватели участвовали в опросе. «Мой родной язык – аварский, армянский, арабский, болгарский, вьетнамский, ибо, грузинский, казахский, китайский, курдский персидский, памирский, сетсванский, татарский, украинский, чеченский, чувашский...». Среди «новых родных» названы были: биологический, химический, литературный, язык программирования...

Ректор МИТХТ им. М.В. Ломоносова профессор А.К. Фролкова, проректор по учебной работе А.В. Тимошенко, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Е.Н. Тарасова, заведующий учебным управлением И.В. Бакеева «задавали тон» в акции: «**Какой твой родной язык?**»... По просьбам студентов акция была продлена на несколько дней. Организаторы отмечают, что не ожидали такой активности не только со стороны профессорско-преподавательского состава, но и со стороны студентов... Напомним, университет – химический!

*Е.Н. Тарасова,
зав. кафедрой РКИ МИТХТ им. М.В. Ломоносова*

Гадиянлу Марьям

m.gadianlou@yandex.ru

аспирант Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Тегеран, Иран



Антонимия в терминологической системе морского судоходства в русском и персидском языках

Терминология морского судоходства, термин, антонимические отношения, антоним, русский язык, персидский язык.

В статье представлен опыт наблюдения над антонимией в терминологии морского судоходства в русском и персидском языках. На материале учебника «Промышленность судоходства» Х. Камали определены возможные и классифицированы антонимические пары, рассмотрена их формальная структура, а также описаны средства и способы выражения антонимических отношений терминов в русском языке в сопоставлении с персидским языком.

Важным типом семантических отношений между лексическими единицами является их противоположность, или антонимия. Существенные с точки зрения человеческой практики различия в явлениях и предметах объективного мира при их оценке и осмыслении отражаются в языке как противоположность [7: 233].

В словаре лингвистических терминов указано: «Антонимия – семантическая противопоставленность, противоположность, а антонимы (от греч. *anti* – против + *onoma* – имя) – слова, имеющие противоположные значения. Основой антонимии является наличие в значении слова качественного признака, который может возрастать или убывать и доходить до противоположного. Поэтому особенно много антонимов среди имен прилагательных, выражающих понятия качества» [5: 9]. Анализируя терминологию морского судоходства, мы рассмотрели лексические единицы, представленные в учебнике «Промышленность судоходства» (Х. Камали).

Ученые выделяют в общелитературном языке разные типы антонимов. С точки зрения структуры различают однокорневые и разнокорневые антонимы. Наблюдаемые в литературном языке структурные типы антонимов имеют место и в подязыке морского судоходства. Так, например, в отношении антонимии вступают следующие однокорневые терминологические единицы:

загрузка – разгрузка (наполнять грузом; складывать груз куда-либо – освободить от грузов),

мореходный – немореходный (обладающий качествами для мореходства – не обладающий качествами для мореходства).

Отношение антонимии между однокорневыми терминологическими единицами выражается с помощью разных словообразовательных средств, таких как приставки *не-* и разных суффиксов.

В отобранном нами терминологическом массиве встретились следующие разнокорневые антонимы:

- *нос* (передняя оконечность судна, завершающаяся форштевнем) – *корма* (задняя часть судна, противоположная носу);

- *лайнер* (название крупных быстроходных пассажирских (иногда и грузовых) судов дальнего плавания, совершающих регулярные рейсы между определенными пунктами по расписанию) – *трамп* (транспортные суда, занимающиеся перевозкой грузов по любым направлениям без определенной постоянной линии);

- *диспач* (премия за досрочное выполнение погрузочно-разгрузочных работ) – *демередж* (возмещение убытков судовладельцу грузовладельцем (фрахтователем) за задержку судна в порту сверх обусловленного времени для производства грузовых работ).

Помимо рассмотренных случаев антонимические отношения в терминологии морского судоходства могут возникать между цельюоформленными и раздельнооформленными терминами. Приведем примеры: *откачка (выгрузка) балласта – балластировка*. Более многочисленной является другая структурная разновидность антонимии, при которой членами антонимического отношения являются раздельнооформленные термины. Приведем примеры: *правый борт – левый борт; опасный порт – безопасный порт; чистый коносамент – нечистый (грязный) коносамент*.

В большинстве терминов антонимия формально выражена с помощью словообразовательных средств (приставок *бес-*, *не-* и др.) или посредством противоположных по значению компонентов, входящих в составной термин. Однако в некоторых из рассмотренных терминологических пар отношение антонимии возникает между лексическими единицами, не вступающими в антонимическое отношение в общелитературном языке. Так, в словаре антонимов русского языка М.Р. Львова указано, что антонимом слова *твердый* является *мягкий*. В подъязыке морского судоходства слово *твердый*, будучи термином элементом раздельнооформленного термина *твердый балласт*, вступает в отношение антонимии с лексической единицей *водяной* (в составе термина *водяной балласт*).

Как известно, в общелитературном языке антонимы классифицируются в зависимости от выражаемого типа противоположности. Опираясь на труды Л.А. Новикова, мы выделяем в терминологии морского судоходства следующие виды антонимических отношений:

1) антонимы, выражающие качественную противоположность. Они реализуют контрарную логическую противоположность и обнаруживают градуальную (ступенчатую) оппозицию, которая указывает на различную степень проявления качества (признака). Среди таких антонимов возможно существование промежуточного члена. Приведем пример: *порт погрузки – порт разгрузки* (между ними могут существовать и другие порты);

2) антонимы, выражающие дополнительность (комплементарность). Оппозиция представлена здесь двумя взаимно дополняющими друг друга противоположными словами. Надо отметить, что отрицание одного из членов такого противопоставления обуславливает значение другого. Приведем примеры: *самоходная баржа – несамоходная баржа; мореходное судно – немореходное судно; подвижный балласт – постоянный балласт; опасный порт – безопасный порт; чистый коносамент – грязный коносамент; чистый балласт – загрязненный балласт; лайнер – трамп; судно, отвечающее максимальным размерам для прохода панамским каналом – судно, не отвечающее максимальным размером для прохода панамским каналом; стоять при максимальной длине вытравленной якорной цепи (о стоянке на якорю) – стоять при минимальной длине вытравленной якорной цепи (о стоянке на якорю);*

3) антонимы, выражающие взаимную противоположную направленность действий, признаков и свойств. Логической основой антонимии «направленных», векторных слов также являются противоположные понятия – контрарные и комплементарные, например: *разгрузка – погрузка; Малый вперед! – Малый назад!; Полный вперед! – Полный назад!; Прямо вперед! – Прямо назад; Самый малый вперед! – Самый малый*

назад!; Средний вперед! – Средний назад!; Толчок вперед! – Толчок назад!; боковые колебания судна (о судне с отрицательной начальной остойчивостью, переваливающимся с борта на борт) – вертикальные колебания судна; левый борт – правый борт; фордевинд (ветер сзади, попутный судну) – встречный ветер; палуба нижняя – палуба верхняя; нижний твиндек – верхний твиндек.

Встречается еще одна разновидность антонимов – конверсивы. Конверсия – обратные отношения языковых единиц в исходном и производном высказываниях. Лексические конверсивы выражают двусторонние субъектно-объектные отношения. Они представляют одно и то же действие в разных, обратных направлениях. Некоторые филологи, например П.А. Лекант, считают конверсивы особым типом антонимов. Однако есть и противоположная точка зрения: Л.А. Новиков утверждает, что конверсивы антонимами не являются. Мы считаем, что противоположность значения конверсивов позволяет нам рассматривать эти отношения как особый вид антонимии. Приведем примеры: *буксир* – *буксируемое судно*; *фрагтователь* – *фрагтовщик*; *страхователь* – *страховщик* (последние вошли в терминологию морского судоходства из сферы торговли и экономики и сегодня активно используются, особенно когда речь идет о морском праве).

В отличие от русского языка для персидского не создана общепринятая классификация антонимов. Но понятие «антонимия» в персидском языке существует. В словарях и школьных учебниках по грамматике персидского языка антонимы представлены, а в персидском современном толковом словаре «Сохан» (Х. Анвари) дается определение явления: «Антонимия – семантическая противоположность двух слов, например: красивый – некрасивый; высокий – низкий».

Таким образом, все вышеприведенные примеры в терминологии морского судоходства, но в персидском языке, тоже являются антонимами. Рассмотрим способы их выражения в персидском языке.

В 1996 г. при академии персидского языка и литературы Ирана была организована

группа, состоявшая из специалистов по персидскому языку и судоходству. Эта группа создает персидские эквиваленты для заимствованных терминов в области судоходства. В результате работы этой группы уже созданы эквиваленты многим заимствованным и интернациональным терминам, в том числе многим из вышеуказанных терминов (в персидском языке они в основном заимствованы из английского), например:

балласт (от гол. ballast) ترازه [tārazə]

баржа (от фр. barge) دابه [дубэ]

борт (от нем. bord) پهلوى كشتى [pāhluy-э кэшти]

буксир (от гол. bugsierer) 1. يدك كش, 2. طناب
يدك كشتى [1. йадәккэш, 2. танаб-э йадәккэши]

демерредж (от англ. demurrage) جریمه
معطلى [джәримэ-йэ моәттәли]

диспач (от англ. dispatch) پاداش تسريع [па-
даш-э тәсри]

дифферен (от лат. differens) نشست
[нәшәст]

коносамент (от фр. connaissance) بارنامه
دریایی [барнамэ-йэ дәрйаи]

порт (от лат. portus) 1. بندر, 2. دریچه پهلوى
كشتى [1. бәндәр, 2. дәричэ-йэ пāhluy-э кэшти]

твиндек (от англ. tween deck) میان عرشه
[миан әршэ]

трамп (от англ. tramp) آزادپیما [азад пәйма]

лайн (от англ. liner) خط پیما [хāt пәйма]

фрагт (от нем. fracht) کرایه [кәрайэ]

фордевинд (от гол. woordewind) باد موافق
[бадэ мовафәг]

Таким образом академия, во-первых, защищает персидский язык от чрезмерного наплыва иностранных терминов, во-вторых, помогает работающим в этой сфере легче понимать и воспринимать термины. Автором был проведен эксперимент, в результате которого была выявлена когнитивная эффективность новых терминов. Например: термины *трамп* и *лайн* и как самостоятельные лексемы, и как антонимичная пара являются незнакомыми и непонятными носителям русского языка вне морского общества, даже лингвистам. Носителю же персидского языка благодаря новообразованным терминам легко догадаться о смысле: آزادپیما [азад пәйма] (свободно + плавучий) и خط پیما [хāt пәйма] (на линии + плавучий). И сразу по-

нятно, что они вступают в отношения антонимии. Та же ситуация с терминами *демерредж* и *диспач*: جریمه معطلی [джәримэ-йэ моәттәли] (возмещение + задержание) и پاداش [падаш-э тәсри] (премия + быстрота).

Что касается некоторых интернациональных терминов, для которых в русском языке даются определения, например: *судно, отвечающее максимальным размерам для прохода панамским каналом* – *судно, не отвечающее максимальным размерам для прохода панамским каналом*, в персидском языке для них образованы термины: پاناماگزر [панамазәр] (проходящий через (канал) Панаму) и پاناماناگزر [панаманагзәр] (не проходящий через (канал) Панаму). В результате данные термины в персидском языке являются более короткими, чем их эквиваленты в русском языке, а краткость – это один из признаков идеального термина. Есть и менее удачные термины, созданные в академии, например, эквиваленты терминов *стоять при максимальной длине вытравленной якорной цепи (о стоянке на якорь)* – *стоять при минимальной длине вытравленной якорной цепи (о стоянке на якорь)*, в персидском языке: ماند بلند [манд-э боләнд] (стоянка + длинная) и ماند کوتاه [манд-э кутаһ] (стоянка + короткая). Здесь нет никакого указания на слово *якорь*, поэтому неочевидно, что речь идет о виде стоянки на якорь.

Как в русском, так и в персидском языках в терминологии морского судоходства используются переосмысленные слова литературного языка, например *нос* دماغ [дәмағ]. Но интересно, что их употребление неодинаково. Еще раз вернемся к примеру *нос – корма*. В персидском языке: سينه کشتی [синэ-йэ кәшти] (грудь судна) – پاشنه کشتی [пашнэ-йэ кәшти]. А термин دماغ [дәмағ] от слова دماغ [дәмағ] (нос) используется для названия части судна, которая в русском языке называется *форштевень* (крайняя носовая оконечность судна, являющаяся продолжением киля).

Следующие русские термины в персидском языке переводятся дословно: *Малый вперед!* – *Малый назад!* آهسته به جلو [ahэстэ бэ джоло] – *Полный*

вперед! – *Полный назад!* تمام به جلو [täмам бэ джоло] – تمام به عقب [täмам бэ äfäb]; *Прямо вперед!* – *Прямо назад* مستقیم به جلو [mostäғим бэ джоло] – مستقیم به عقب [mostäғим бэ äfäb]; *Самый малый вперед!* – *Самый малый назад!* خیلی آهسته به جلو [хәйли ahэстэ бэ джоло] – خیلی آهسته به عقب [хәйли ahэстэ бэ äfäb]; *Средний вперед!* – *Средний назад!* نصف به جلو [нәсф бэ джоло] – نصف به عقب [нәсф бэ äfäb]; *Толчок вперед!* – *Толчок назад!* تکان به جلو [тәкан бэ джоло] – تکان به عقب [тәкан бэ äfäb].

Обобщая, можно отметить, что в персидском, так же как и в русском языке, антонимы могут быть и однокорневыми, и разнокорневыми, но они не всегда совпадают. Приведем примеры: *загрузка – разгрузка* بارگیری [баргири] – تخلیه [täхлиэ]; *мореходный – немореходный* قابل دریانوردی [ғабәлэ дәйранәвәрдӣ] – غیرقابل دریانوردی [ғейрә ғабәлэ дәйранәвәрдӣ].

В персидском языке, так же как в русском языке, антонимические отношения могут возникать между цельюоформленными и раздельнооформленными терминами. Но и здесь совпадение между двумя языками нерегулярно. Приведем примеры: *откачка (выгрузка) балласта – балластировка* ترازه برداری [täразэбәрдари] – ترازه گیری [täразэгири]; *буксир – буксируемое судно* یدک کش [йәдәккәш] – کشتی یدک شونده [кәшти-э йәдәкшәвәндэ]; *фордевинд – встречный ветер* باد موافق [бад-э мовафәғ] – باد مخالف [бад-э мохаләф].

В основном антонимы, которые в русском языке выражают качественную противоположность раздельнооформленными терминами в форме словосочетания, имеют очень похожие по смыслу и структуре эквиваленты в персидском языке. В обоих языках существительное как основа повторяется, и только часть, которая выражает вид, признак или качество, меняется на слово с противоположным значением (обычно прилагательное). Приведем примеры: *палуба нижняя – палуба верхняя* پایین عرشه [паинәршэ] – بالا عرشه [балаәршэ]; *порт погрузки – порт разгрузки* بندر بارگیری [бәндәр-э баргири] – بندر تخلیه [бәндәр-э täхлиэ]; *нижний твиндек – верхний твиндек* میان عرشه [мианәршэ-йэ пайини] – میان عرشه بالایی [мианәршэ-йэ пайини]

[мианәршә-йә балаи]; *самоходная баржа* – *несамоходная баржа* دويه خودمحرکه [дубэ-йә ходмоһәрэк] – دويه نيازمند محرکه [дубэ-йә нйаз-мандэ моһәрэк]; *мореходное судно* – *немореходное судно* کشتی دارای قابلیت دریانوردی [кэшти-э дарайэ ғабәлйәтэ дәрйанәвәрди] – کشتی بدون قابلیت دریانوردی [кэшти-э бәдунэ ғабәлйәтэ дәрйанәвәрди]; *опасный порт* – *безопасный порт* بندر ناامن [бәндәр-э наәмн] – بندر ايمن [бәндәр-э имән]; *чистый коносамент* – *грязный коносамент* بارنامه بي توضيح [барнамэ-йә битозих] – بارنامه توضيح دار [барнамэ-йә то-зиһдар]; *чистый балласт* – *загрязненный балласт* ترازه پالوده [тәразэ-йә палудэ] – ترازه آلوده [тәразэ-йә алудэ]; *подвижный балласт* – *постоянный балласт* ترازه منقول [тәразэ-йә мәнгул] – ترازه دائمی [тәразэ-йә даэми]; *левый борт* – *правый борт* (پهلوی چپ کشتی) [пәһлүй-э чап-э (кэшти)] – (پهلوی راست کشتی) [пәһлүй-э раст-э (кэшти)]. Что касается вышеприведенного примера *твердый балласт* – *водяной балласт*, в персидском языке терминологические элементы, которые вступают в отношение антонимии, также в общелитературном языке являются антонимами: ترازه خشک [тәразэ-йә хошк] (сухой балласт) – ترازه آبی [тәразэ-йә аби] (водяной балласт).

Проанализированные примеры демонстрируют, что в персидском языке словообразовательные средства, выражающие противоположные значения, являются персидскими приставками [нә], [на], [би] или арабскими предлогами غير [ғәйр-э], بدون [бәдун-э] или прилагательным فاقد [фағәд-э]. Указанные арабские словообразовательные средства являются эквивалентами персидских приставок. После того как иранцы приняли ислам, в персидский язык были заимствованы многие слова из арабского языка. В современной персидской литературе существует тенденция замены арабских слов и словообразовательных средств персидскими.

Проведенный анализ терминов подъязыка морского судоходства в русском и персидском языках показывает, что в обоих языках для выражения антонимии используются одинаковые способы и средства. Однако лексические и морфологические термины совпадают не всегда. В персидском языке сознательно образуются термины в области морского судоходства, поэтому устранены многие их проблемы и недостатки: термины стали более короткими, ясными, точными (по возможности однозначными).

Литература

1. Введение в языковедение // Под ред. В.А. Виноградова, М., 2004.
2. Камали Х. Промышленность судоходства: В 2 т. Тегеран, 2010.
3. Лысенко В.А. Современный англо-русский морской технический словарь. Киев, 2005.
4. Правила терминообразования 2009 // Основы и правила терминообразования. Тегеран, 2009.
5. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1971.
6. Словарь антонимов русского языка: более 2000 антонимических пар // Под ред. Л.А. Новикова, М., 1984.
7. Современный русский язык // Под ред. Л.А. Новикова. СПб., 1999.
8. Современный русский язык // Под ред. П.А. Леканта. М., 2002.
9. Фаворов П.А. Англо-русский военно-морской словарь. М., 1994.
10. Анвари Х. Современный персидский толковый словарь «Сохан». Тегеран, 2005.

Ghadianlou Maryam

ANTONYMOUS RELATIONS BETWEEN TERMS OF TERMINOLOGY OF MARITIME NAVIGATION IN RUSSIAN AND PERSIAN LANGUAGES

Maritime shipping terminology, term, antonymous relations, antonym, Russian language, Persian language.

This article discusses antonymous relations in maritime shipping terminology in Russian and Persian. We have considered the terms explained in the two-volume textbook on shipping «Shipping Industry», Captain H. Kamali and identified antonymous pairs. Antonyms classification (depending on the type of expressed opposition) and their formal structure are considered based on existing data in Russian language. The first part of the article shows the means and modes of expression antonymic relationship of the terms in the Russian language and the second part contains the same examples to make comparison with the Persian language.



Л.Ю. Юшина

lyudmila1115@hotmail.com

канд. филол. наук, профессор
аспирантуры
университета Ханян
(Hanyang University)
Сеул, Республика Корея



Р.А. Кулькова

rkoulkova@gmail.com

канд. филол. наук, преподаватель
кафедры русского языка и литературы
университета Санг-Мёнг
(Sangmyung University)
Чонан, Республика Корея

Из наблюдений над восприятием русской литературы в Республике Корея

Национальная специфика восприятия литературы, Восток, русская классическая литература.

В статье на конкретном материале показано, что восприятие произведений русской классической литературы корейцами и русскими не совпадает. Специфика восприятия корейцев обусловлена корейской традиционной культурой, в особенности философией конфуцианства. Задача преподавателя-руссиста, работающего в корейской аудитории, – помочь учащемуся сформировать русскую точку зрения на вещи, приблизить его восприятие к восприятию русского человека.

Восприятие литературного произведения – процесс сложный даже для носителей культуры, к которой принадлежит автор. Недаром принято говорить о подготовленных и неподготовленных читателях. Иноязычные граждане, как правило, принадлежат к числу последних. Их читательское восприятие осложняется еще и тем, что мы живем в период засилья визуальной продукции, влияние которой испытывают представители практически всех современных культур. Кроме того, чтение и понимание книги – гораздо более специфический процесс по сравнению с восприятием других видов искусства (кино, живопись, балет, музыка), потому что бумажная книга имеет «душу» (разные издания, иллюстрации, запахи, шрифт и т.д.). Наиболее трудным для

иностранного читателя является не собственно понимание произведения (его сюжета, характеров), а проникновение в специфику русской точки зрения (читательская интерпретация авторской позиции). Эти факторы делают работу с литературным текстом значимой для повышения общей культуры читающего, а также для развития его личности.

Когнитивную, информационную и другие функции литературы можно изучать отдельно. Восприятие литературы всесторонне рассматривалось и в психологии, и в методике (В.В. Голубков, А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон и др.). Авторы этих исследований справедливо отмечают, что в восприятии произведений литературы диалектически объединены чувственное и рациональное начала человека.

В последнее время стали появляться работы, посвященные восприятию произведений русской классики носителями других культур. Активно изучают этот вопрос специалисты из Германии, Ирана, Кореи, России, США, Японии и других стран [1, 2, 11, 21]. Например, общим вопросам этой проблематики посвящено исследование Н.А. Кузнецовой [9: 141–143]. И.В. Соколова пишет о восприятии текстов, посвященных Великой Отечественной войне, а также произведений В. Шукшина, В. Пелевина, С. Мосовой [19]. В учебном пособии, подготовленном О.Ю. Богдановой с соавторами, изучению произведений русской классики носителями других культур посвящена отдельная глава «Взаимосвязь восприятия и анализа художественных произведений на уроках литературы» [3]. Список авторов, пишущих на эту тему, постоянно пополняется.

В основу настоящего исследования легли результаты работы авторов с корейской аудиторией: со студентами, аспирантами вузов Кореи, знакомящимися с русской культурой в рамках общей программы изучения русского языка и русской литературы или спецкурса «Русская культура», а также с учеными-гуманитариями (социологами и культурологами), занимающимися изучением России. При работе со специалистами-литературоведами изучалась тематика их исследовательских работ, а также обрабатывались данные неформальных бесед о русской литературе. В аудитории неспециалистов проводилось анкетирование: предлагались вопросы, связанные с анализом и интерпретацией произведений русской литературы.

Прежде всего приведем обзор научных интересов корейских литературоведов-руссистов. Поскольку они, как и российские исследователи, входят в мировое литературоведческое сообщество, в котором есть общепризнанные авторитеты, методологической основой многих научных трудов корейских литературоведов являются работы В.Г. Белинского, Ю.М. Лотмана, М.М. Бахтина, Д.С. Лихачева и др. В Корею ведут научную работу примерно 120 славистов,

объединенных в несколько ассоциаций, которые созданы на основе различных (обычно самых крупных) университетов [20]. Нам кажется, что для небольшой страны, 120 – это большое количество и оно уже само по себе отражает значительный интерес корейцев к русской литературе и России в целом, тем более что прошло всего 20 лет с начала установления дипломатических отношений между нашими странами. Нельзя не отметить широту тематики исследований корейских специалистов и стремление к глубине понимания русской литературы.

Среди многообразия тем можно выделить приоритетные направления. Заметно, что не ослабевает интерес к классической литературе начиная с А. Грибоедова (изучению его творчества посвящены работы Ли Гю Хо, Уан Ким, Пак Со Ён [15]). Чаще всего корейские литературоведы обращаются к произведениям Л. Толстого, в том числе к его танатопэтике (теме смерти) (Ким Вон Хан, Ли Ги Чжу, Хо Сон Хва, Канг Мёнг Су, Пак Хен Сон [17]). Особым интересом у корейцев пользуется рассказ писателя «Чем люди живы», который даже изучают в школе. Корейских литературоведов интересуют и наши писатели-философы, например, В.В. Розанов (Ким Мин А [8]).

Многие корейские исследователи посвятили себя изучению поэзии Серебряного века – символистов (прежде всего А. Блока), акмеистов (О. Мандельштама, А. Ахматовой, Н. Гумилева), авангардистов (работы Че Джон Суль, Ким Тэ Ок, Пак Хе Гён [16], Хон Ки Сун [24], И Мёнг Хён [6] и др.). Из русских прозаиков XX в. в корейском литературоведении популярны М. Булгаков (Ан Бёнг Ёнг), В. Набоков (Че Джон Суль), Б. Пастернак (Че Джон Суль), Ю. Трифонов (Юн У Соб). Изучались баллады М. Горького (Че Юн Рак), его ранние рассказы (Татьяна Ли [12]), творчество А. Толстого (Ким Чжун Сок).

В литературе советского периода корейских исследователей интересует не только тема социалистического строительства, но и философская тематика, например, научный

труд Ким Ён Ук посвящен представлениям о смерти в творчестве А. Платонова [7]. В корейской литературоведческой периодике представлен даже анализ современной российской бардовской песни Б. Окуджавы (Чжон Хён [14]).

В Корее не ослабевает интерес к творчеству И. Бродского, а также Д. Пригова, Л. Рубинштейна, Д. Хармса (Ли Чжи Ён, Пак Ми Рён и др.). Ким Сон-Иль, например, занимается анализом стихотворений В. Хлебникова, т.е. стремится понять то, в чем непросто разобраться и русскому литературоведу. Часто становятся объектом исследования те писатели, которые долгое время не попадали в поле зрения русских, особенно советских, литературоведов. Это, например, Е. Замятин, Б. Пильняк, И. Бабель, М. Зощенко, писатели из группы «Серапионовы братья» и даже такие мало известные широкому русскому читателю авторы, как А. Воронский и другие писатели-перевальцы. Их творчество освещается в работах Ли Чжи Ён, Ким Хонг Чжунг и др.

Среди популярных в современной России авторов особый интерес у корейских специалистов вызывают В. Пелевин, Д. Донцова, Т. Устинова, Б. Акунин (И Ён Гён и др.). Активно переводятся произведения Л. Улицкой (Че Джон Суль, Пак Чон Со), которая получила за свои литературные труды государственную премию Республики Корея.

Следует отметить тот факт, что объекты, на которые бывает направлено внимание российских и корейских исследователей, не всегда совпадают. Причиной тому служит то, что южнокорейские литературоведы до 90-х гг. прошлого века обучались преимущественно в Европе, Германии и США, так как с Россией у Кореи не было дипломатических отношений. Это проявляется даже не столько в выборе писателей, сколько в формулировках тем исследований, поскольку зачастую ученые следуют традициям изучения литературы, принятым в той стране, где они обучались. В поле зрения наших корейских коллег чаще попадают произведения, которые популярны на Западе и прежде всего в США.

Что касается литературы самых последних лет, то внимание корейских ученых иногда привлекают книги, статус которых в русской литературе русскими же литературоведами не определен. В этом чувствуется пристрастие к моде. В Корее пишут, например, о С. Минаеве и О. Робски (Янг Ёнг Ран и др.), но не о В. Распутине, поскольку последний «непопулярен», несмотря на то что в России это признанный классик современности. Этот автор рассказывает о традиционных нравственных ценностях, что является «неформатом» в эпоху потребительства. Литературоведение тоже не свободно от влияния моды: например, у тех, кто пишет о модернизме, считается хорошим тоном ссылаться на литературоведов М. Эпштейна и М. Липовецкого, которые преподают в Америке [13, 25]. Таким образом, наиболее авторитетными в корейском литературоведении (да и в лингвистике тоже) являются западные концепции. Соответственно, и темы (формулировки, направление исследования и т.п.) у них прозападные.

Таким образом, даже беглый взгляд на круг тем, которые изучаются в Южной Корее, говорит, с одной стороны, о разносторонности корейских русистики и литературоведения, а с другой – об их подверженности влиянию западной науки.

Перейдем к анализу восприятия русской литературы корейскими читателями.

Популярными русскими писателями в Корее (благодаря переводам) являются А. Пушкин, М. Лермонтов, М. Салтыков-Щедрин, А. Чехов, Л. Толстой, Ф. Достоевский, М. Горький, М. Зощенко, Л. Улицкая и др. Систематические знания о русской классической литературе в Корее трудно получить даже в университетах. Зачастую в корейских вузах преподаватели читают не столько общий курс по предмету (например, литературы или истории России), сколько апробируют материалы своих исследований, иногда очень узких. Среднестатистический кореец может получить знания о русской классической литературе либо путем самообразования, либо на занятиях у преподавателя-русиста в университете. В пер-

вом случае результат оказывается не очень хорошим, потому что учащиеся вынуждены знакомиться с русской классикой «из вторых рук», т.е. читать русские книги в корейских переводах, которые делались не с оригиналов, а с перевода русского текста на японский язык. Это связано с корейской историей (период оккупации Кореи Японией). Поскольку, как мы уже отмечали, дипломатические отношения с Россией были установлены только в конце XX в., неудивительно, что представления корейцев о нашей стране, как, впрочем, и представления русских о Корее, оказываются весьма неопределенными. Например, некоторые корейцы до сих пор уверены, что в России только одно время года – всегда зима. В результате корейский студент рискует остаться вне понимания архетипов русской культуры, русский взгляд на вещи выпадает из поля его зрения (если он не обучался в России). Получается, что наиболее адекватную информацию о жизни в России, русской культуре и литературе корейцы могут почерпнуть только на занятиях у русского преподавателя. В последнее время во многих вузах на кафедру русского языка принято приглашать одного-двух специалистов из России.

Поскольку многие произведения классической литературы довольно объемны, а учебная сетка часов не позволяет читать их на занятиях полностью, знакомство с русской классикой, как и везде, проходит следующим образом: учащиеся самостоятельно читают произведения на родном языке, а на занятиях практикуется выборочное комментированное чтение отрывков из этих произведений с преподавателем. Затем слушателям предлагается высказать свое понимание прочитанного. В основном обсуждаются общая проблематика произведения, смысл названия, в отдельных случаях – стилевые доминанты. В корейской аудитории преподаватель не должен спешить высказывать свое личное или принятое в русском литературоведении понимание произведения, так как для корейцев характерно беспрекословное уважение к мнению старших по возрасту или положению. Если преподаватель

даст свою оценку, вряд ли потом кто-то выразит хоть какое-то несогласие.

Как известно, разные нации смотрят на русскую литературу с разной высоты, с разной дистанции, под разными углами зрения и воспринимают написанное по-разному, в соответствии со своим менталитетом, образом мыслей, складом ума, видением мира. Все воспринимается в тех параметрах, которые заданы родной культурой, ничего другого нельзя и ожидать [23]. Например, как было отмечено, интерес к тем или иным произведениям и их оценка могут определяться модой. Учащиеся с этой точки зрения, к счастью, не зашорены. Кроме того, что студенты корейских вузов не ориентируются на западную моду, они, в отличие от сложившихся специалистов-литературоведов, свободны также от русских литературоведческих штампов, таких как «Акакий Акакиевич – маленький человек», «Онегин – лишний человек», «Анна Каренина – невинная жертва» и т.д. Над русским читателем, хочет он того или нет, в той или иной степени зачастую довлеют стереотипы, сформированные во время обучения в школе. Корейский контингент в этом смысле – «чистая доска», т.е. его восприятие свежо, непосредственно, оригинально. Поэтому интересно проследить, как русские сюжеты, темы, идеи преломляются в сознании носителей корейской культуры. Это поможет русскому преподавателю непредвзято посмотреть на привычные вещи и увидеть другие грани давно знакомых произведений.

Прежде чем перейти к конкретным иллюстрациям, отметим, что речь пойдет не об анализе художественных достоинств этих произведений, а об их читательской интерпретации. Блестящую художественную ткань русской классики могут воспринять и оценить (помимо корейских литературоведов) только сильные студенты-филологи или филологически ориентированные нефилологи.

Общий вывод, к которому мы пришли в результате анализа высказываний учащихся о русской литературе, можно сформулировать следующим образом: в целом восприятие русских произведений корей-

цами и русскими (в том числе литературоведами) редко совпадает, и это обусловлено национальными (а не возрастными или личностными) особенностями. Главное отличие заключается в том, что корейское восприятие литературы менее эмоционально. Корейцы – более закрытые, более скупые на эмоции люди (особенно это касается их внешнего выражения). Это и национальная особенность, и влияние общей дегуманизации, девальвации человеческих чувств, усиление прагматизма и рационализма в наше время. Представители корейской культуры смотрят на литературные произведения (как, кстати, и на жизнь в целом) с философской точки зрения, с позиций здравого смысла. Иными словами, их восприятие не драматизировано, поскольку в человека корейской культуры заложена вера в то, что все предопределено свыше (восточный фатализм). Отсюда и мнение, что нет смысла тратить драгоценную энергию на переживания, особенно по отношению к вымышленным героям. На бытовом уровне это проявляется в том, что никакое плохое известие (даже смерть) не должно выводить корейцев из сравнительно невозмутимого состояния. Они все переживают, но относятся ко всему с фаталистическим спокойствием, с налетом резиньяции (полной покорности судьбе): события внешней жизни – это как погода, повлиять на которую невозможно. Таким образом, если в данном обществе существует такое отношение к жизни, к себе, то трудно ожидать, что жизнь литературных героев вызовет у его представителей глубокие эмоции, особое переживание или воодушевление. В свете этого знакомство с русской литературой, богатой на чувства, страсти, пафос, становится еще более ценным.

Еще одним важным фактором, предопределяющим особенности восприятия художественной литературы на Востоке, является то, что представители корейской культуры относятся к ней как к сфере развлечений, которая может доставлять удовольствие, вызывать интерес, любопытство, волнение, но не серьезное отношение. Это контрастирует с художественным восприятием русского человека, всегда очень се-

рьезно относящегося ко всем видам искусства. Трудно объяснить учащимся также высказывание В.В. Розанова: «Литературу я чувствую, как штаны. Так же близко и вообще «как свое». Их бережешь, ценишь, «всегда в них» (постоянно пишу)... я не могу представить литературу «вне себя» [18: 207]. Им непонятна «кумиризация» книг и их авторов, как и искусства в целом, но в то же время они способны сделать кумира из фотомодели, популярного актера или телеведущего, т.е. из персонажа, тиражируемого в СМИ. В этом мы как раз видим большую прагматичность восточного общества. Например, посещение театра не является особым, знаковым мероприятием, которое требует самоотдачи, эмоциональных затрат и впоследствии обсуждается со знакомыми, как у русских. Оно заканчивается не столько обсуждением своих переживаний по поводу увиденного, сколько ритуалом ужина. Корейцы скептически относятся к мысли о том, что искусство способно изменить неприглядную реальность. Отдельные аспекты произведения могут оказаться в той или иной степени близки им, но это носит эпизодический характер и не затрагивает их глубоко, не меняет их внутренний мир.

Перейдем теперь к анализу конкретных произведений.

«Шинель» Н. Гоголя – хрестоматийная повесть, которую все русские изучают в школе, но мало кто называет ее в числе своих любимых произведений. Однако некоторые корейские учащиеся (как юноши, так и девушки) называли «Шинель» своей любимой книгой. Это говорит о том, что Акакий Акакиевич воспринимается ими как положительный герой, вызывающий сочувствие. Именно сочувствие, а не жалость, так как в корейской культуре жалость считается чувством, унижающим достоинство личности. Если в понимании «Шинели» у русскоязычного читателя преобладает острая жалость¹,

¹ Отсюда крайне жалкий образ Акакия Акакиевича в русских постановках, например, в театре «Современник» с актрисой М. Нееловой в главной роли (режиссер В.В. Фокин).

то корейское восприятие отличается большей объективностью и меньшей чувствительностью. Это не совпадает с традиционной русской школьной трактовкой данного образа «как жертвы самодержавия» (см. работы В.И. Кулешова и др.). Угол зрения корейцев совершенно другой: в этом сюжете они обращают внимание прежде всего на недостойное поведение чиновников, чьи кабинеты обходил главный герой. Корейцы воспринимают всю эту ситуацию с точки зрения попрания прав человека в обществе, причем не в политическом, а в общечеловеческом плане.

«Три сестры» — одна из очень популярных в Корее пьес А. Чехова. Русские воспринимают ее именно как трагедию героини. Очевидно, что их мечты, выраженные в рефрене «В Москву! В Москву!», несбыточны. С точки зрения корейцев, никакого трагизма тут нет. Сестры живут в достатке, и в их жизни нет ничего ненормального. У Ольги хорошая работа: по мнению корейцев, работающая женщина — это уже показатель жизненного успеха, а если она к тому же еще и преподаватель, то она успешна вдвойне, поскольку учитель в корейском обществе стоит на самом вершине социальной лестницы. Ирина молода, красива и любима, у нее вся жизнь впереди. Что касается Маши, то ее корейцы осуждают: замужняя женщина, любимая мужем, идет на измену. Наконец, знаменитый рефрен «В Москву! В Москву!» вызывает у учащихся ироническую улыбку, потому что они не видят сложности в том, чтобы взять билет на поезд. Неясным остается для них и причина, по которой сестры стремятся в Москву. В России этот чеховский подтекст понимают так: стремление сестер в Москву связано с последней надеждой на обновление их жизни. Ясно, что в Москву они никогда не поедут. Восприятие же корейцев более прагматично, и Чехов с его «подводными течениями» оказывается для них особенно трудным для понимания автором.

Рассуждения о любви Маши и Вершинина, отца двоих детей (любовь как «уважительная причина» внебрачной связи) не являются в представлении корейцев до-

статочным оправданием таких отношений. Вообще восприятие темы любви у данной нации особое. В их обществе любовь не является ценностью номер один, у них, наоборот, культивируется чувство долга. Они не ждут любви, а заключают брак, выполняя свой долг перед обществом: рождение и воспитание детей. Семья — это самое святое в жизни каждого корейца, она является основой государства. В корейском обществе такие героини, как Маша или Анна Каренина, заслуживают осуждения. Отсутствие сочувствия связано не с бессердечностью корейцев, а с тем, что, по их мнению, ни при каких обстоятельствах не следует посягать на узы брака. И поэтому искренне сопереживают они, наоборот, «пострадавшей» стороне — обманутым мужьям (или женам). Так что настоящее сочувствие в корейской аудитории вызывают только такие персонажи, как Андрей из «Трех сестер» и Каренин, обманутый муж.

Так, аспирантка русского отделения университета Ханян Ли Кён Джа (34 года) говорит: «Анна Каренина поступила плохо: она бросает семью, и я осуждаю ее». Аспирантка Но Ми Ён (25 лет) не без основания обратила внимание на то, что брак Анны не был вынужденным: он был устроен ее тетей по обоюдному согласию жениха и невесты (Каренин был крупным чиновником, состоятельным и уважаемым). На вопрос, что бы вы сделали на месте Анны, Но Ми Ён, как и другие корейцы, сказала, что уход из семьи был бы невозможен, и добавила, что на месте Анны она была бы с Вронским «в следующей жизни, но не в этой: потому что есть долг перед сыном». Все это говорит о своеобразии восприятия корейцами толстовской «мысли семейной».

Опросы корейцев среднего поколения (литературоведы, юристы, социологи, экономисты) показали, что они в принципе придерживаются корейских традиций. Однако многие из них, пытаясь оторваться от стереотипов, стараются быть толерантными. Но корейцы все-таки не спешат отказываться от традиционных ценностей. Корейское общество во многом консервативно [10].

Зная эти особенности восприятия корейцев, мы можем деликатно вести их к русскому пониманию вещей. Важно показать, что русская культура связана с православием и в ней есть (как утверждал Л.Н. Толстой) «Божья жалость к падшему человеку» и «для сострадания к нам Христа нет ничтожных горестей» [22: 271]. Отсюда и различие в восприятии русских и корейцев, ведь корейское общество развивалось под влиянием конфуцианства, в котором более строгое отношение ко всему.

В восприятии пьесы А. Чехова «Вишневый сад» у русских и корейцев совпадения больше. Это связано с тем, что, на наш взгляд, данное произведение касается общих глобальных проблем, которые сейчас актуальны для всего человечества. Корейцы серьезно озабочены охраной природы, поэтому вырубка вишневого сада отзывается болью в их душе. С другой стороны, они более философски относятся к техническому прогрессу и его последствиям, понимая их неизбежность и неотвратимость. Однако сама Раневская не вызывает у них сочувствия: семейные ценности, как мы уже говорили, они ставят превыше всего, поэтому ее репутация для них небезупречна.

При изучении романа Ф. Достоевского «Преступление и наказание» русские читатели концентрируются на страданиях и переживаниях героя, которые и являются его главным наказанием. Представителям же корейской культуры такое наказание (раскаianie) кажется неадекватным, слишком мягким, потому что в Корее Раскольников должен был бы быть приговорен или к смертной казни или к пожизненному заключению. Подобное восприятие обусловлено влиянием конфуцианства, лежащего в основе социальной философии Кореи. Корейцы склонны акцентировать одно из возможных объяснений преступления (желание помочь бедным), порой игнорируя тот факт, что это объяснение отвергается самим героем и автором. Восприятие страданий Раскольникова после преступления у корейского читателя также специфично: учащиеся полагают, что страдания приводят его к осознанию того, что он совершил что-то

ужасное, ибо в противном случае он должен был бы испытывать удовлетворение и радость, а не страдание. Идея Раскольникова («Тварь ли я дрожащая или право имею?») многим студентам кажется странной и даже «параноидальной», так как с молоком матери корейцы впитывают чувство «коллективизма» и «ценности любой человеческой жизни». Для них очевидно, что человек не имеет права на убийство и «тварь» — тот, кто убил, а не тот, кто не решается убить, тогда как в рассуждении Раскольникова все наоборот. Если неприятие убийства человека, его осуждение, безотносительно к мотивации, связано у корейцев с влиянием конфуцианства, то, по мысли Достоевского, недопустимость греха убийства задана христианством. Интерпретируя роман «Преступление и наказание», преподаватель должен обратить внимание слушателей на то, что вне концепции православия роман понять невозможно.

Главный герой произведения В. Шукшина «Калина красная» Егор Прокудин, раскаивающийся и готовый начать новую жизнь, у корейских учащихся находит понимание и сочувствие. Им также ясно, почему он своей смертью «отвечает» за свое криминальное прошлое: человек должен быть ответственен за свои поступки — такова мораль, принятая в корейском обществе. Трагизм судьбы Егора Прокудина глубоко трогает корейцев, ведь возмездие за прошлые грехи и ошибки настигает того в момент прозрения и обретения им нового смысла жизни. Небезынтересно, что корейские учащиеся отмечают и другую причину гибели героя, а именно предательство, совершенное им в отношении криминального сообщества, которому он принадлежал какое-то время. Героем совершено, таким образом, двойное предательство: по отношению к себе (отказ от законопослушной жизни, отказ от матери) и к воровскому миру. С точки зрения русского человека (и в авторской позиции это подчеркивается), герой совершил предательство прежде всего по отношению к себе: вступив на преступный путь, он выбрал зло, нарушив законы нравственности. Но с точки зрения предста-

вителей корейской культуры преступление по отношению к себе не столь важно, сколь преступление против общества: последнее, по мнению корейцев, должно повлечь более суровую кару, именно поэтому судьба Егора Прокудина предрешена.

Таким образом, в восприятии корейских учащихся, помимо всего прочего, очень большое место занимает мысль о том, что нельзя простить никакое предательство, даже если речь идет о криминальной среде, потому что это тоже «мир», общество. В корейской культуре преступление, направленное против другого человека, ассоциируется с преступлением против семьи и общества в целом, поэтому степень моральной ответственности человека за совершенный поступок очень высока. Наказание за ложный выбор жизненного пути и для Раскольникова, и для персонажа Шукшина неотвратимо. Человек, посягнувший на устои общества, достоин строгого наказания, он должен поплатиться жизнью (в назидание другим). Многие корейцы, причем разного возраста, придерживаются точки зрения, согласно которой наказанием за убийство должна быть смертная казнь. Преобладание такого взгляда в обществе, основанном на конфуцианской морали, кажется вполне закономерным. Но вот характерный штрих. Соглашаясь, что Раскольников заслуживает более строгого наказания, чем каторга, корейцы тем не менее не «осмеливаются» критиковать решение суда, потому что для них суд — это «компетентный орган», и мера наказания — это его компетенция. Тут сказывается уважение корейцев к закону и государственным институтам.

В целом корейская общественная мораль менее склонна к прощению и вере в исправление, чем русская. Если в русской культуре оступившийся человек (искренне раскаявшийся в содеянном) может быть при определенных условиях прощен, то корейская культура тут более категорична: в Корею на скамье подсудимых за убийство могут оказаться даже люди высокого общественного положения. Именно с боязнью общественного мнения, с уважением к обществен-

ной морали корейские учащиеся связывают более низкий уровень преступности в Корею по сравнению с Россией. Нравственная ответственность перед обществом является сдерживающим фактором для большинства корейцев.

Подытоживая сказанное, отметим следующее: чтобы избавиться от стереотипов восприятия, неизбежных в диалоге культур, необходимо изучение национальных особенностей восприятия литературы разными народами и их сравнение. Преподаватель, работающий в иностранной аудитории, должен быть готов к тому, что люди воспринимают другие стереотипы поведения с позиций своей культуры и меряют все «на свой аршин», но степень несовпадения культур и определение зон несовпадений могут быть выявлены только в процессе изучения определенного конкретного материала. Приведенные примеры показывают, насколько восприятие произведений русской литературы корейцами отличается от восприятия русских. Оно обусловлено их культурой и философией. Задача преподавателя заключается в том, чтобы донести особенности авторской позиции и восприятия произведения русскими читателями. Русское восприятие может показаться им странным, непривычным, немотивированным. Но смысл обращения к русским художественным текстам в том и заключается, чтобы представить «русскую матрицу», уникальный русский угол зрения на жизнь. Этому взгляду свойственно и осуждение (убийства, предательства, измены, неумения воплотить свои мечты в жизнь), но в то же время и глубокое сочувствие к тому, что человек запутался, ошибся, страдает, ведь все мы люди и нуждаемся в поддержке, особенно в трудный момент. Без проникновения в глубинные мотивы поведения другого человека и его чувства в русской культуре невозможно общение и взаимодействие людей. Если иностранец не выходит за рамки своего понимания произведения, то он не понимает архетипы русской культуры. Если он способен проникнуться русской точкой зрения, то это значит, что ему будет близка и понятна русская культура.

Литература

1. Аташбараб Х. Восприятие поэзии С.А. Есенина в Иране // Слово. Грамматика. Речь. М., 2009. Вып. 11.
2. Бадрызлова О.В. Восприятие творчества В. Распутина в Германии (1970–1980 гг.) // mail2.tmnlib.ru.
3. Богданова О.Ю., Леонова С.А., Чертова В.Ф. Методика преподавания литературы. М., 1999.
4. Гнеушева Р.Д. Проблема языковых эквивалентов в пространстве литературного текста: к вопросу о восприятии русской литературы иноязычными студентами // Материалы школы-семинара ДВФУ «Проблемы изучения языка и литературы в иноязычной аудитории». ifl.wl.dvfu.ru.
5. Гореликова М.И., Магомедова Д.М. Лингвистический анализ художественного текста. М., 1989.
6. И Мён Хён. Проблемы художественного синтеза в поэме «Двенадцать» // Слово. Грамматика. Речь. М., 2005. Вып. 7.
7. Ким Ён Ук. Представление о смерти в творчестве А. Платонова // Слово. Грамматика. Речь. М., 2010. Вып. 12.
8. Ким Мин А. Концепция Бога, пола, быта и писателя у В.В. Розанова // Слово. Грамматика. Речь. М., 2010. Вып. 12.
9. Кузнецова Н.А. Национально-культурная специфика языкового выявления психологии литературных персонажей / Язык и социум: Материалы VI Международной научной конференции, 3–4 декабря 2004 г. (Минск): В 2 ч. Минск, 2004. Ч. 2.
10. Ланьков А.Н. Быть корейцем. М., 2006.
11. Лахти Е. «Кофта фата»: Миф, ритуал и артикуляционная фонетика // Слово. Грамматика. Речь. М., 2005. Вып. 7.
12. Ли Татьяна. Религиозно-этический аспект ранних рассказов Горького // Материалы конференции университета Кёнхи. Сувон, 2007.
13. Липовецкий М. Культура как хаос. Россия // Russia. 1993. Т. 8. № 1/2.
14. О Чжон Хён. Стихотворение Булата Окуджавы «Король» // Слово. Грамматика. Речь. М., 2010. Вып. 12.
15. Пак Со Ён. Ритм словоразделов – четырехстопный ямб Ф.И. Тютчева // Исследования по русской культуре. Сеул, 1999. Вып. 9. № 1.
16. Пак Хе Гён. «Серебряный голубь»: Восток или Запад // Исследования по русской культуре. Сеул, 1999. Вып. 9. № 1.
17. Пак Хен Сон. Об антитеатральной драматургии Льва Толстого в драме «Власть тьмы» // Исследования по русской культуре. Сеул, 1999. Вып. 9. № 1.
18. Розанов В.В. Опавшие листья. М., 1992.
19. Соколова И.В. Некоторые аспекты восприятия и интерпретации произведений литературы иностранными читателями // Материалы школы-семинара ДВФУ «Проблемы изучения языка и литературы в иноязычной аудитории». ifl.wl.dvfu.ru.
20. Справочник ассоциации славистов. KASS. Korean Association of Slavic Studies. 2012.
21. Танака М. «Где дыхание А.С. Пушкина...» Вопрос, поставленный Мейерхольдом // Слово. Грамматика. Речь. М., 2004. Вып. 6.
22. Толстой Л.Н. Анна Каренина. Собрание сочинений: В 8 т. М., 2006. Т. 4.
23. Трошина Н.Н. Лингвистический аспект в межкультурной коммуникации // Сборник обзоров РАН. М., 2000.
24. Хон Ки Сун. Русско-японская война в поэзии символистов // Слово. Грамматика. Речь. М., 2005. Вып. 7.
25. Эпштейн М. Постмодерн в России. М., 2000.

L.Yu. Yushina, R.A. Koulkova

CERTAIN OBSERVATIONS REGARDING THE PERCEPTION OF RUSSIAN LITERATURE IN SOUTH KOREA

National specifics in the perception of literature, the East, Russian classic literature.

This article concentrates on the perception of Russian Literature in South Korea.

The concrete analysis showed that the way Korean people perceive the works of classic Russian literature differs from the perception of the same works by the Russians. On the basis of Korean perception lie such factors as Korean traditional culture and especially the philosophy of Confucianism. The task of the Russian teacher is to help the Korean student form a more Russian point of view in regards to perception of Russian literature, thereby shifting his perception towards one closer to the Russian perception.

О.В. Чагина

aichagin@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

кафедры РКИ

филологического факультета

Московского государственного

университета им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия



Энциклопедия московского Средневековья

(по страницам поэмы М.Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова»)

Московская Русь, политика, торговля, быт, топонимы, антропонимы.

В статье анализируется историческая поэма М.Ю. Лермонтова с позиций лингвострановедческого чтения. Данное произведение рассматривается как источник лингвострановедческих знаний о России времен Ивана Грозного. Автор определяет национально-культурную семантику различных пластов лексики, использованной в поэме: топонимов, имен собственных, названий предметов одежды, посуды, царских регалий, музыкальных инструментов. Такой подход позволяет иностранному читателю через детали, изображенные поэтом, увидеть жизнь средневековой России во всем многообразии.

Произведения русских писателей, попадая в поле интересов иностранного читателя, обогащают его вдвойне. Во-первых, они являются надежным средством для практического овладения языком. А во-вторых, любое слово, предстающее здесь как «кирпичик» единого художественного здания, воспринимается не только как языковая единица, но и как феномен национальной культуры, «кусочек» истории народа.

Поэма М.Ю. Лермонтова «Песня про царя Ивана Васильевича, молодого опричника и удалого купца Калашникова» привлекает учащихся тем, что в ней поднимаются вечные темы, волнующие молодого человека, — защита справедливости, чести и достоинства. Важно при этом, что события поэмы разворачиваются на фоне средневековой московской жизни. Когда-то В.Г. Белинский назвал роман «Евгений Онегин» А.С. Пушкина «энциклопедией русской жизни». На наш взгляд, не будет большим преувеличением назвать «Песню про... куп-

ца Калашникова» энциклопедией русской жизни XVI в.; она может рассматриваться как богатейший источник лингвострановедческой информации.

Анализ «Песни...» осуществляется в соответствии с разработанной Е.М. Вережаниным и В.Г. Костомаровым концепцией лингвострановедческого чтения, которая позволяет, «с одной стороны, многое из текста «вычитать» и... с другой, в текст можно многое от себя «вчитать» [3: 208].

Наиболее ярко национально-культурный компонент выражен в лексике. В «Песне...» она удивительно многообразна. Здесь встречаются имена и названия лиц разных сословий и званий, их занятий, топонимы, названия мехов и тканей, одежды, предметов быта, царских регалий, оружия, доспехов, камней и драгоценностей, народных зрелищ и увеселений и др.

С первых же строк поэмы иностранный читатель погружается в новую для него атмосферу стиха, так непохожего на другие

поэтические произведения М.Ю. Лермонтова и вообще на привычную для современного читателя силлабо-тоническую систему русского стихосложения. «Песня про... купца Калашникова» создана по законам фольклорных жанров – былин и исторических песен. Существует целый цикл исторических песен, отражающих события времен Ивана Грозного, таких, например, как «Кулачный бой братьев-калашничков с Кострюком» или «Гнев Ивана Грозного на сына», несомненно, хорошо известных М.Ю. Лермонтову. «Песня про... купца Калашникова», созданная в народной эпической традиции, сложена тоническим былинным, или, как его еще называют, народным стихом. Эти стихи исполнялись нараспев, часто под аккомпанемент гуслей – древнего музыкального струнного инструмента, упоминаемого еще в «Слове о полку Игореве». Исполнитель-гусляр держал свой инструмент на коленях и, перебирая струны, пел песни, сказания, былины. Эта картина воссоздана в запеве, переносящем нас в стародавние времена:

Ох ты гой еси, царь Иван Васильевич!
Про тебя нашу песню сложили мы <...>
Мы сложили ее на старинный лад,
Мы певали ее под гуслярный звон.

Интерес к личности Ивана Грозного, споры о нем не утихают до сих пор. В глазах одних он был мудрым правителем, другие считали его тираном и злодеем. В поэме М.Ю. Лермонтова явственно открываются картины жизни Москвы времен Ивана IV. Порой через отдельные детали проступают черты целой эпохи.

В первой сцене царь Иван Васильевич предстает сидящим на пиру «во златом венце». Это выражение часто воспринимают как «в золотой короне». Между тем традиция коронации для России относительно нова. Она берет свое начало со времен Петра I, когда Россия стала называться империей. До этого существовал многовековой обряд венчания на царство, для чего использовался золотой венец, который называли «шапкой Мономаха». Сегодня его можно увидеть в Оружейной палате Московского Кремля. Шапкой

Мономаха в 1547 г. венчался на царство и юный Иван IV, а спустя 50 лет другой русский царь, Борис Годунов, измученный бременем власти, произнес знаменитую фразу: «Ох, тяжела ты, шапка Мономаха...»

В этой же сцене обозначена расстановка политических сил в стране. Это, с одной стороны, бояре и князья – высшие слои феодальной аристократии, находившиеся в оппозиции к царской власти, а с другой – опричники, воины особого «опричного» войска, созданного опричь, т.е. кроме уже имевшейся в стране армии. Опричники проводили в жизнь политику борьбы с оппозицией, основанную на массовых казнях и репрессиях. Характерна была их символика – собачья голова и метла, привязанные к седлу, что означало готовность выгрызать и выметать всякую измену.

Все последующие сцены – лавка купца Калашникова, сцена в его доме, кулачный бой, позорная казнь, безымянная могила – привязаны к определенному московскому топониму.

При изучении данного текста возникает закономерный вопрос: как должна комментироваться такого рода лексика и какова должна быть мера преподавательского комментария. С одной стороны, в иностранной аудитории можно было бы ограничиться тем объемом информации, который считается достаточным для уровня обыденного языкового сознания современного носителя языка. Однако обращение к историческому материалу в иностранной аудитории часто обнаруживает необходимость уточнения и расширения этого объема информации.

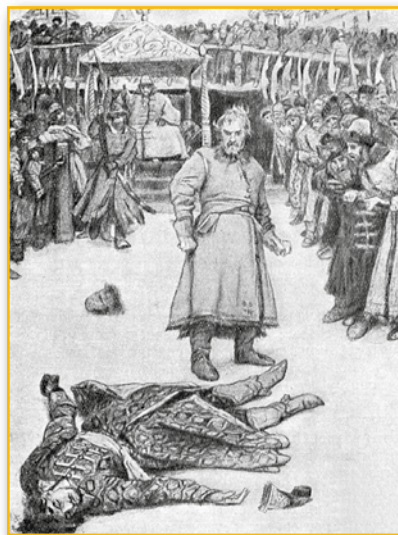
Приведем конкретный пример. Наиболее драматичный момент «Песни...» – казнь Степана Парамоновича на Лобном месте. Что такое Лобное место в языковом сознании наших современников? Для большинства из них – это место, где рубились головы, «лбы». В плену обыденного языкового сознания порой оказывались большие художники и поэты. Вспомним Владимира Маяковского, писавшего: «Место Лобное – для голов ужасно неудобное». А скульптор Сергей Коненков установил на Лобном месте в первые годы советской власти скульптурную группу «Сте-

пан Разин с ватагой» [2: 6]. Даже у академика Д.С. Лихачева можно прочесть: «Лобное место, где казнили и объявляли указы» [7: 84]. Носителю обыденного языкового сознания вряд ли известно, что единственный случай, когда на Лобном месте была совершена казнь, относится к 1682 г. — здесь обезглавили суздальского священника Никиту Добрынина по прозвищу Пустосвят — идейного противника Никона. Семантику названия этого места определяет его расположение на самой высокой точке Красной площади, на ее «взлобье», — отсюда и «Лобное место». Существует и другое объяснение этого названия — это калькированный перевод с греческого языка евангельского названия горы Голгофа [12: 144]. Распространенное же истолкование названия «Лобное место» по приписываемой ему функции — места совершения казней — относится, скорее, к области народной этимологии.

Таким образом, при описании подобной лексики в иностранной аудитории элементы исторического и этимологического комментариев, на наш взгляд, просто необходимы. В этом мы полностью солидарны с теми исследователями, которые при описании топонимов и антропонимов стараются показать многоплановый характер имени, дать о нем разнообразные энциклопедические сведения для того, чтобы «через имя приобщить к культуре» [9: 75].

Ряд сцен из «Песни...» связан с Москвой-рекой. Раньше в том месте, где река протекала мимо кремлевских стен, ее русло было наиболее узким — менее 90 м. Кремль и Китай-город соединялись с Замоскворечьем (тогда оно называлось Заречьем) «живым» наплавным мостом, сделанным из связанных бревен. По этому мосту возвращался «за Москву-реку», «в свой высокий дом» купец Калашников; сюда «за Москву-реку покатайся» и показать «на лихом коне удалство свое» приезжал и Кирибеевич. На Москве-реке происходит и кулачный бой, где Степан Парамонович отстаивал честь своей семьи.

Кулачные бои — древнейшая русская спортивная игра, своего рода «народный бокс». Игры проводились обычно зимой, во время от Рождества до Масленицы,



В. Васнецов. Кулачный бой. 1891 г.

на льду замерзшей реки. Бои велись по определенным, очень строгим правилам, которых было немного, но их нарушение строго каралось. В 1726 г. правила кулачных боев были узаконены специальным указом Екатерины I [16: 307–308]. Отголоски этой старинной игры сохранялись до 20–30-х гг. XX в. на Русском Севере (об этом писал В. Белов в книге «Лад»).

За Москвой-рекой «на чистом поле промеж трех дорог: // Промеж Тульской, Рязанской, Владимирской» нашел Степан Парамонович последнее упокоевание. Упоминание о том, где был похоронен купец — тогда это была далекая окраина, — обращает нас к временам, когда планировка Москвы только складывалась. Издавна от Кремля в соседние города лучами расходились дороги — в «стольный град» Владимир, в Тверь, Рязань, Дмитров, Тулу и другие города. Эти-то лучи-радиусы и определили радиальный характер планировки Москвы [12: 42]. По мере того как город расширялся, он обрстал кольцами: стеной Китай-города, Белого города и Земляного города.

Помимо московских топонимов в поэме упоминаются названия других мест. Степан Парамонович выходит на бой с Кирибеевичем с медным крестом на груди «со святыми мощами из Киева». Киев в историческом сознании русского человека — это и «мать

городов русских», и место, где произошло крещение Руси, и древнейшая в России Киево-Печерская лавра, основанная в XI в. в киевских пещерах. В этих пещерах покоятся мощи — оставшиеся нетленными после смерти тела христианских святых, почитаемые как иконы [10: 1606]. В этимологическом плане М. Фасмер связывает церковнославянское существительное мн.ч. *мощи* с существительным ед.ч. *мощь*, т.е. сила, и прилагательным *мощный* [13: 668].

Есть в «Песне...» еще одно географическое упоминание. «В степи приволжские на житье на вольное, на казачье» просит отпустить его Кирибеевич. Почему опричник хочет отправиться именно «в степи приволжские»? На южных границах Руси — в Поволжье, Прикаспии, Крыму — постоянно существовала угроза татарского нападения. Крымский хан рассчитывал не только захватить у России Поволжье, но и взять Москву и восстановить власть татар на Руси. Накануне нового похода на Русь хан Девлет-Гирей даже распределил между своими мурзами русские города. Поэтому для отпора завоевателям на южной границе России была сосредоточена 20-тысячная армия, значительную часть которой составляли казаки [11: 185].

Впервые мы встречаемся с купцом Калашниковым в его лавке в Гостином дворе. Прилагательное *гостиный* происходит от слова *гость* — так на Руси называли приезжих купцов. В Москве Гостиный двор был средоточием торговой жизни. Он находился на Кремлевском холме, где переплетались многие торговые пути, и это привлекало сюда «гостей» со всех концов земли. Развитию торговли способствовала политика московских царей. Расширение границ, присоединение новых территорий требовало их дальнейшего освоения, заселения, обустройства. Здесь важную роль играла торговля, развитие которой Иван IV всячески поощрял. При нем были предоставлены концессии иностранному капиталу. Это можно увидеть на примере крупнейшей английской купеческой компании в России — Английского подворья. Интересна история его появления в Москве. В 1553 г. английская торговая экспедиция

отправилась на поиски северного пути в Индию. Однако англичане добрались только до Северного моря, где путешественников настигла сильная буря, во время которой уцелело только одно судно. Капитан корабля Ричард Ченслер пристал к русскому берегу. Местные жители помогли ему добраться до Москвы. Царь благосклонно принял Ченслера. С этого времени между Россией и Англией завязались торговые связи. Царь предоставил англичанам право беспошлинной торговли по всей России и в знак особой милости пожаловал им великолепные палаты. Этот интереснейший памятник гражданской архитектуры — Старый английский двор — сохранился до наших дней. Он находится рядом с Кремлем, в начале улицы Варварка (дом № 4). Однако спустя столетие английские купцы по приказу царя Алексея Михайловича, возмущенного казнью короля Карла I во время английской революции, вынуждены были покинуть Россию.

Это лишь один из примеров торговых связей Московского государства. Вообще же в XVI в. торговля активно развивалась во всех направлениях. Россия установила торговые отношения с Западной Европой и Азией, проложила дорогу на Урал и в Сибирь.

Рассыпанные в поэме названия разных вещей свидетельствуют об их широкой географии. Иногда прямо называется место, откуда они доставлялись (*замок немецкий со пружиною, седельце браное черкасское, фата бухарская*), в других случаях упоминается лишь об их нерусском происхождении (*вино сладкое заморское*); названия третьих также ассоциируются с дальними странами: *шелковые товары, бархат и парчу* привозили из Византии, Ирана, Турции, Италии, Франции; дорогих скакунов, *аргамаков* — из Средней Азии и Кабарды, *черного соболя* — из Сибири, *яркие камни* — из Ирана и с Урала, *жемчуг* (он особенно ценился как символ благоденствия) — из Персии, Феодосии, хотя и на Руси тоже добывали много жемчуга на озере Ильмень, в северных реках; на географической карте и сегодня мы можем найти реку под названием Жемчужная.

«Без Калашниковых не устроить царю земли русской, оттого и делает все, чтобы не

перевелась добрая порода», — этими словами А. Марченко можно было бы заключить разговор о роли купеческого сословия в русской жизни. И в повелении царя разрешить братьям купца «по всему царству русскому торговать безданно, беспошлинно» можно видеть «хозяйский поступок, заботу о добром семени, которым надлежит засеять русское поле, с таким трудом завоеванное у татар» [9: 243].

Но вернемся в Гостиный двор к купцу Калашникову. Вечером, заперев свою лавочку, Степан Парамонович возвращается домой, за Москву-реку. Где мог находиться его дом?

Если посмотреть на карту современного Замоскворечья, обращает на себя внимание преобладание в северной части района названий, связанных со значением 'профессия': Садовническая набережная, Овчинниковский, Монетный, Кадашевский, Толмачевский переулки, Новокузнецкая улица. Эти названия свидетельствуют о занятиях жителей этого района — садовников, овчинников, монетчиков, кадашей (бочаров), толмачей (переводчиков), кузнецов, — связанных с обслуживанием царского двора.

На юге Замоскворечья топонимическая картина меняется. Названия улиц и переулков во многом определяет лексика, связанная с военным укладом жизни. И это тоже неслучайно. Южные границы Москвы в течение ряда столетий подвергались нападениям крымских татар. Здесь же возникали их поселения, что нашло отражение в названиях южной части Замоскворечья: Крымский вал, Татарские переулки, Болвановка, Ордынка. На юге этого района жизнь была тревожной. В ожидании нового набега, готовые отразить его, здесь жили люди военные: казаки, стрельцы. Их слободы так и назывались — Казачья слобода, Пыжи, Вишняки (по имени командиров этих полков, Богдана Пыжова и Матвея Вишнякова). Теперь в этой части Замоскворечья — два Казачьих переулка, Вишняковский, Пыжевский. Есть и Спасоналивковский переулок по названию церкви Спаса Преображения, «что в Наливках». «Наливками», по одной из версий, эта стрелецкая слобода именовалась потому, что здесь находился каба́к, где стрельцам «наливали» в любое время дня и ночи,

и они этой привилегией широко пользовались. Названия улиц Зацепский вал, Щипок (в прошлом Щупок) тоже напоминают о приграничном, полувоенном укладе жизни в этих местах. Здесь находилась таможня, где производился досмотр: железными вилами или длинным металлическим прутком-щупом «зацепляли» или «щупали» сено и солому в возах, пытаясь обнаружить в них товар, за который полагалось платить пошлину.

А среднюю часть Замоскворечья, как наиболее безопасную и в то же время близкую к Китай-городу, заселяли торговые люди. Купеческий уклад надолго определил жизнь этого района.

XVI в. в истории России — это время централизации государства, унификации всех сторон жизни. Это и время создания нормативных книг, определяющих порядок во всех сферах жизни включая бытовую. Нормы семейных отношений подробнейшим образом расписаны в знаменитом памятнике литературы XVI в. «Домострой» [5]. М.Ю. Лермонтов обнаруживает в «Песне...» глубокое знание предписаний «Домостроя». Параллели между этими произведениями возникают постоянно начиная с бытовых подробностей (см. таблицу).



И. Билибин. Кирибеевич и Алена Дмитриевна. 1938 г.

В «Песне...» не раз встречаются названия национального русского костюма. В горестном рассказе Алены Дмитриевны упоминаются платок и фата, которые сорвал с

Таблица

«Песня про... купца Калашникова» М.Ю. Лермонтова	«Домострой»
«Не встречает его молода жена, Не накрыт дубовый стол белой скатертью...»	«Скатерти и покрывала – все всегда бы чисто было и готово на стол».
«А свеча перед образом еле теплится».	«Каждый христианин должен в доме своем... раз- весить по старшинству святыне образа... и поста- вить светильники».
«Что одежда твоя вся изорвана...»	На этот счет в «Домострое» выделена специ- альная глава: «Как всякую одежду жене носить и сохранять».
Купец укоряет жену: «Уж гуляла ты, пировала ты, Чай, с сынками все боярскими».	«Домострой» требует, чтобы женатые «на стороне от жен своих не блудили, а жены – от мужей».
Заподозрив неладное в поведении жены, муж грозит ей суровым наказанием: «Как запру я тебя за железный замок, За дубовую дверь окованную, Чтобы свету божьего ты не видела, Мое имя честное не порочила».	В «Домострое» есть схожие наставления: «Сурово ее накажи, страхом спасая».
Вызвав на поединок обидчика, купец Калашников убежден в своей правоте: «А родился я от честнова отца, И жил я по закону господнему: Не позорил я честной жены, Не разбойничал ночью темною...»	«Домострой» осуждает тех, кто «не по-божьи живет, чинит всякую неправду и насилие, и обиду наносит большую».

нее опричник. По тону молодой женщины чувствуется, что для нее утраченные вещи значат гораздо больше, чем просто предметы одежды. И действительно, замужней женщине на Руси непозволительно было показываться перед мужчинами с непокрытой головой, т.е. простоволосой. Обычай покрывать голову был связан с отголоском древних поверий о том, что в непокрытых волосах женщины, пришедшей в семью мужа из другого рода, заключена вредоносная сила, которая может нанести ущерб здоровью людей, хозяйству, урожаю, охоте, рыбной ловле [16: 36, 420]. Оказаться в присутствии посторонних, особенно мужчин, без головного убора, «с простыми волосами» – значит опозориться, или опростоволоситься. Это слово, употребляемое поначалу по отношению к женщине, постепенно расширило свое значение и может использоваться теперь и по отношению к мужчине, оказавшемуся в неловкой ситуации и допустившему какую-то оплошность: «Представляешь, я сегодня

опростоволосился – не смог ответить на элементарный вопрос».

При упоминании в «Песне...» еще одного головного убора – фаты – у иностранца обычно возникают вопросы. Фату – этот белоснежный головной убор, неременный атрибут свадебного наряда невесты, – они часто видят во время свадебных церемоний. Так почему в «Песне...» замужняя женщина Алена Дмитриевна «полосатой фатой закрывается»? Объяснить это можно тем, что слово *фата* раньше имело более широкое значение – так называли большой шелковый платок, которым женщины покрывали голову и верхнюю часть тела. Постепенно это существительное сузило свое значение, и сегодня под этим словом понимается преимущественно головной убор невесты.

Атмосфера средневекового быта проступает и в деталях описания пира. Вот царь Иван Васильевич угощает опричников заморским вином из своего «золоче-



В. Васнецов. Пир Ивана Грозного. 1891 г.

ного ковша», и лишь один из опричников «в золотом ковше не мочил усов». По обычаю того времени на пиру ковш с вином передавался от одного сидящего к другому, двигаясь по кругу. Но пить из ковша — сосуда с длинной рукояткой и широкими низкими бортами, не замочив при этом усов, было непросто. Отсюда становится понятной концовка многих русских народных сказок: «Я там был, мед-пиво пил, по усам текло, а в рот не попало». Почему не попало? Потому что из ковша надо пить умеючи.

Что еще пили наши предки? Боярин Матвей Ромодановский поднес гуслярам «чарку меду пенного». Этот старинный русский напиток сегодня вышел из употребления (не следует путать мед с медовухой, которую подают, например, в русских ресторанах по линии «Золотого кольца»). Тот мед, которым угощали гусляров, — это крепкий алкогольный напиток, и готовился он из ягодного сока, меда и водки.

Читая «Песню...», иностранец встречается с разными русскими именами, отчествами и фамилиями. У студентов часто возникают вопросы об их значении и происхождении, о связи с историей и днем сегодняшним. Уже сама морфологическая форма этих слов включает в себе страноведческий компонент.

Кто такой Матвей Ромодановский? Антропонимы на *-ский* — наиболее ранний структурный тип русских фамилий. Они

возникли в XIV–XVI вв. и принадлежали крупным феодалам — боярам и князьям. В основу фамилии были положены названия тех земель, откуда феодал был родом, с добавлением форманта *-ский* — например, Шуйский (родом из Шуи), Вяземский (родом из Вязьмы), Стародубский (родом из Стародуба). Князь В.Ф. Стародубский-Ромодановский — потомок Рюрика в XVI колене. Он и стал родоначальником рода Ромодановских, одного из знатнейших в России.

Другой распространенный морфологический тип — фамилия Калашников. Фамилии такого рода дают представление о занятиях предков русского человека (они были связаны с названиями профессий и сначала были прозвищами по профессии: Петр Кузнец, Иван Сапожник, Андрей Калашник). Сына этого человека уже называли по прозвищу отца, прибавляя к нему *-ов*: Степан Калашников. Это уже было прозвище-отчество — такое же, через которые возникали русские фамилии Кузнецов, Сапожников, Плотников. Процесс этот был длительным, только в XIX в. слово «фамилия» приобрело свое современное значение «наследственное семейное именование, прибавляемое к личному имени» [4: 46]. Характерно, что Лермонтов называет своего героя Калашников с позиций человека, живущего в XIX в., а в исторической песне, сюжет которой перекликается с лермонтовской поэмой, были «два брата-калашничка, два Андрея Андреича».

Практика показывает, что в трехчленном ономастическом комплексе «имя — отчество — фамилия» наибольшие трудности для иностранцев представляет отчество. Это отмечается и в специальных исследованиях по ономастике: «Люди совершенно теряются при столкновении с отчеством. Вследствие этого происходят различные ономастические курьезы. Так, в Бонне (Германия), на Боннгассе, в доме, где родился Бетховен, висит портрет русского вельможи с надписью *Кириллович Разумовский*, где *Кириллович*, с точки зрения иностранца, вероятно, выступает как имя личное» [6: 4]. Если это так, то нетрудно поверить и в ре-

альность факта, который в филологической среде бытует как анекдот: в одном из изданий словаря Ларусса об Иване IV сказано приблизительно так: «Ivan le Terrible – русский царь, прозванный за свою жестокость Vassillievitch».

В «Песне про... купца Калашникова» два персонажа названы по отчеству: старая работница Еремеевна и опричник Кирибеевич. Если номинация *Еремеевна* иностранцу понятна – по отчеству в просторечии называли людей немолодых и уважаемых, то случай с *Кирибеевичем* может вызвать недоумение – ведь это не старик, а «лихой боец, удалой молодец». На это можно ответить, что в Древней Руси отчество могло употребляться вместо имени не только по отношению к пожилому, но и к молодому человеку – вспомним обаятельно-женственную Ярославну и совсем юную Кончаковну из оперы А.П. Бородин «Князь Игорь».

Почему М.Ю. Лермонтов наделил опричника нерусским именем? Можно предположить следующее. В поэме идет переключки с народной исторической песней «Кулачный бой братьев-калашников с Кострюком». В ней рассказывается о том, как «молодой черкешенин», шурин Ивана Грозного, взявшего в жены Марию Темрюковну («он берет не у нас в Москве, он берет во иной земле»), дерзко вел себя в дни свадебных торжеств в Москве. Вызывая на поединок москвичей, он похвастается, что ни один из них недостоин его. М.Ю. Лермонтов, так же как и безымянный автор исторической песни, наделяет обидчика восточным именем, называет его «бусурманским сыном», подчеркивая в нем черты жестокости и вероломства. Слишком свежи еще были в народной памяти разбой и насилия, творимые захватчиками из южных степей.

Дополнительный штрих в характеристике молодого опричника – напоминание царя о родстве Кирибеевича с семьей Малюты Скуратова, царского любимца, возглавлявшего опричнину. В современном русском языке это имя стало почти нарицательным – как символ особой жестокости. По свидетельству историка Р.Г. Скрынникова, оно было ненавистно для современников,

которые называли опричников «прескверными паразитами и маньяками», «кровоядными», «прегнушно-злодейными и богомерзкими» [11: 175].

В противоположность Кирибеевичу, имя *Степан Парамонович* имеет положительные коннотации. *Степан* в переводе с греческого означает «венок», «увенчанный», что подсознательно ассоциируется у читателя с мученическим концом купца Калашникова, с семантическим полем «венец – тернии – мучение – мученичество – мученик». Отчество *Парамонович* (Парамон в переводе с греческого – «твердый», «надежный», «верный», «постоянный») тоже не кажется случайным в характеристике образа. С первого до последнего момента драмы, разыгравшейся в его семье, купец Калашников одержим одной мыслью: «Постою за правду до последнева».

Жену купца Калашникова в соответствии со статусом замужней женщины зовут по имени и отчеству – *Алена Дмитриевна*. На примере этого имени иностранные учащиеся могут проследить некоторые тенденции в развитии системы русских имен. Алена – народный вариант канонического церковнославянского имени Елена, греческого по происхождению и означающего «солнечная». Между вариантами Елена и Алена лежит цепь фонетических изменений. Сначала на русской почве имя Елена получило форму Олена, так как по древнерусской традиции начальное *е* в некоторых словах превращалось в *о*, а позже, с развитием «аканья», *о* превратилось в *а*: Елена – Олена – Алена. На примере этих вариантов можно проследить тенденцию распределения имен в соответствии с принадлежностью человека к определенной социальной группе. С одной стороны, в русских народных сказках мы встречаем царевну Елену Прекрасную, а с другой стороны – крестьянскую девушку Аленушку.

Так внимательное прочтение исторической поэмы М.Ю. Лермонтова оказывается своего рода «путешествием во времени» – из России нынешней в Московскую Русь XVI в.

Литература

1. Белинский В.Г. Петербург и Москва // Физиология Петербурга. М., 1984.
2. Белицкий Я.М., Глезер Г.Н. Москва незнакомая. М., 1993.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1980.
4. Горбаневский М. Иван да Марья: Рассказы об истории русских имен, отчеств и фамилий: Книга для чтения с комментарием на итальянском языке и словарем. М.; Генуя, 1987.
5. Домострой / Подготовка текста, перевод и комментарии В.В. Колесова // Памятники литературы Древней Руси. Середина XVI в. М., 1985.
6. Кторова А. Русские имена за рубежом // Ономастика. Типология. Стратиграфия / Под ред. А.В. Суперанской. М., 1988.
7. Лихачев Д.И. Заметки о русском. М., 1984.
8. Марченко А. С подорожной по казенной надобности. Лермонтов. Роман в документах и письмах. М., 1984.
9. Подольская Н.В. Лингвострановедческий словарь топонимов // Словари и лингвострановедение / Под ред. Е.М. Верещагина. М., 1982.
10. Полный православный богословский энциклопедический словарь. СПб., 1912. Т. II.
11. Скрынников Р.Г. Иван Грозный. М., 1975.
12. Смолицкая Г.П. Названия московских улиц. М., 1997.
13. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка: В 4 т. М., 1996. Т. II.
14. Холодная В.Г. Кулачный бой // Мужики и бабы: Мужское и женское в русской традиционной культуре. СПб., 2005.
15. Чагина О.В. Москва в именах и названиях // Русская словесность. 2000. № 2.
16. Шангина И.И. Бабий наряд // Мужики и бабы: Мужское и женское в русской традиционной культуре. СПб., 2005.

O.V. Chagina

MOSCOW MIDDLE AGES ENCYCLOPEDIA (THROUGH THE PAGES OF MIKHAIL LERMONTOV'S POEM «SONG ABOUT TSAR IVAN VASILYEVICH, YOUNG GUARDSMEN AND SWASHBUCKLING MERCHANT KALASHNIKOV»)

Moscow Russia, politics, trade, life, place names, anthroponyms.

The historical poem by M.Yu. Lermontov is being analyzed in the article from the position of linguistic and cognitive reading. The poem is being examined as a source of linguistic, historic, cultural knowledge about Russia of the Ivan the Terrible times. The national-cultural semantics of various lexical groups is being defined in the poem: toponyms, proper nouns, names of clothes, dishes, tsar's regalia, musical instruments. Such a method of approach gives to a foreign reader an opportunity to recognize through a detail the picture of the medieval Russia life and its diversity.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

7 апреля 2014 г. в «Открытом университете» Томского государственного университета стартовал новый курс бесплатных лекций для горожан.

Курс лекций по русскому языку «Еще раз о трудностях русского произношения и ударения» прочтет кандидат филологических наук Н.Г. Нестерова, а курс «Иноязычные слова в современном русском языке» – С.В. Волошина.

Первое занятие было посвящено орфоэпии. Всего в рамках курса состоится четыре лекции.

Добавим, в марте в «Открытом университете» стартовали два новых курса: «Язык и искусственный интеллект» и цикл занятий по философии «Уроки свободного мышления».

По материалам сайта tsu.ru

М. Бляйль

sek.lew-tolstoi-g@t-online.de

директор

Государственной европейской
школы им. Льва Толстого

Берлин, Германия

Г. Безель

sek.lew-tolstoi-g@t-online.de

руководитель

МО учителей русского языка и литературы

Государственной европейской
школы им. Льва Толстого

Берлин, Германия

Ж. Кон

руководитель

МО учителей русского языка и литературы

Государственной европейской
школы им. Милдред Харнак

Берлин, Германия

Обучение русскому языку в государственных европейских школах г. Берлина

Двуязычие, школьное обучение, дети, Берлин.

В статье рассматриваются принципы обучения детей в государственных европейских школах г. Берлина. В данные учебные заведения поступают дети, являющиеся носителями как русского, так и иных языков. Обучение ведется двумя преподавателями, также носителями разных языков (немецкого и «языка-партнера»).

В Берлине с 1992–1993 гг. были открыты государственные европейские школы, предлагающие двуязычные классы как для детей немецкого происхождения, так и для детей с неродным немецким языком. Дети изучают родные языки своих одноклассников как «языки-партнеры» и приобретают знание и понимание соответствующей культуры. В качестве первых «языков-партнеров» выступили английский, французский и русский языки. На сегодняшний день в Берлине 31 государственная европейская школа со следующими языковыми комбинациями: английский, французский, русский, грече-



ский, итальянский, польский, португальский, испанский и турецкий. Таким образом



столица реагирует на языковое многообразие проживающих в ней жителей.

Основным принципом государственных европейских школ Берлина является одновременное и равноправное владение детьми родным и приобретаемым языками, а также воспитание и образование сразу в двух культурах. Деятельность всех государственных европейских школ регулируется особым учебным планом Берлина.

Более подробно остановимся на анализе организации изучения русского языка в Государственной европейской школе им. Льва Толстого.

При поступлении в 1-й класс дети проходят тест на определение уровня владения немецким и русским языками. По результатам теста устанавливается родной язык и «язык-партнер». Учебные группы формируются в равном соотношении из детей, для которых родным языком является немецкий, и детей – носителей «языка-партнера» (в данном случае русского).

Обучение чтению и письму на русском языке начинается с 1-го класса. В первом полугодии внимание сосредоточивается на устной речи. В постоянно звучащей языковой среде ученики постепенно накапливают лингвистический багаж, с каждым днем общения обогащая его новыми словами, конструкциями и смыслами. Обучение гра-

моте начинается во втором полугодии 1-го класса и продолжается во 2-м классе. Уроки родного языка и «языка-партнера» проводятся в отдельных группах.

В классах работают по 2 преподавателя, каждый из которых является носителем своего родного языка и владеет вторым языком. Имея возможность общения сразу с двумя преподавателями, ребенок естественным образом включается в коммуникативный процесс как со взрослыми, так и с детьми, говорящими на ином языке.

С 5-го класса преподавание географии, биологии и истории ведется на русском языке.

С 9-го класса русский язык изучается всеми учениками на уровне родного языка.

По окончании государственной европейской школы выпускники получают аттестат особого образца о завершении двуязычного обучения. Уровень русского, как и многих других языков, оценивается по единой европейской системе CEFR (Common European Framework of Reference). Выпускники государственной европейской школы владеют русским языком на уровне C1–C2.

В заключение хотелось бы отметить, что данная система обучения двуязычных детей была разработана более 20 лет назад, подтвердила свою эффективность и пользуется в настоящее время большой популярностью.

M. Blyail, G.. Bezel, J. Cohn

RUSSIAN LANGUAGE LEARNING IN BERLIN EUROPEAN PUBLIC SCHOOLS

Bilingualism, schooling, children, Berlin.

This article discusses the principles of the children education in Berlin European public schools. These schools teach children with native German or some other language as well. Each class has two teachers with different native languages (German and “language-partner”).



Лена Рут Стефанович

ruth.stafanowitz@gmail.com

аспирант Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Подгорица, Черногория

Глобализация, миграция и русский язык в современной Черногории

РКИ, Черногория, перепись населения, миграция, русская диаспора.

В статье анализируются процесс миграции русскоязычного населения на рубеже XX–XXI вв. в Черногории, а также то, каким образом глобализация сказалась на изучении РКИ в этой стране. Подробно рассматриваются результаты проведенной в 2011 г. переписи населения, данные по владению иностранными языками коренным населением и бум на рынке недвижимости, который привел к значимому демографическому сдвигу, соответственно отразившемуся на языковой среде этой балканской страны.

Распад Социалистической Федеративной Республики Югославия и внутригосударственная дезинтеграция сказались не только на языковой ситуации, дивергентном развитии и функционировании языка сербов, хорватов, черногорцев и боснийцев, но и на изучении РКИ в новых сформировавшихся государствах. Спад интереса к русскому языку, наблюдавшийся во время постсоветского кризиса, преодолен; начался процесс возвращения к русскому языку, связанный с активным развитием бизнеса и увеличением числа туристов из России, которые приезжают в нашу страну, с увеличением количества людей, использующих русский язык в общении.

В начале 1990-х гг. в Черногорию стали прибывать выходцы из России, это были преимущественно трудовые мигранты и представители бизнеса. В настоящее время русская диаспора существенно увеличивается, все больше русских покупают здесь недвижимость, туристическая индустрия и вовсе переживает небывалый бум (по некоторым оценкам, страну ежегодно посещают более 200 тыс. россиян и жителей бывших республик Советского

Союза). С начала XXI в. граждане РФ и иные носители русского языка интенсивно покупают недвижимость в Черногории, в первую очередь на побережье, что в стране с населением в 620 тыс. чел. привело к значимому демографическому сдвигу, соответственно отразившемуся на языковой обстановке.

Сегодня в Черногории на каждом шагу заметны явления новой языковой реальности, связанные с прибытием новых мигрантов: салоны мебели, рестораны, склады строительного материала, супермаркеты, аптеки, автомобильные магазины предлагают обслуживание на русском языке, агентства недвижимости печатают свои предложения в русскоязычных СМИ «Русская газета» и «Русский журнал – Ядран». (Кроме этих изданий с 2008 г. на русском языке публикуются «Юридические известия» и «Комсомольская правда».)

С целью лучшего понимания сложившегося положения, рассмотрим данные, полученные в ходе анализа состоявшейся в 2011 г. переписи населения страны [3]. Это явление, как известно, в каждой стране представляет, с одной стороны, самое попу-

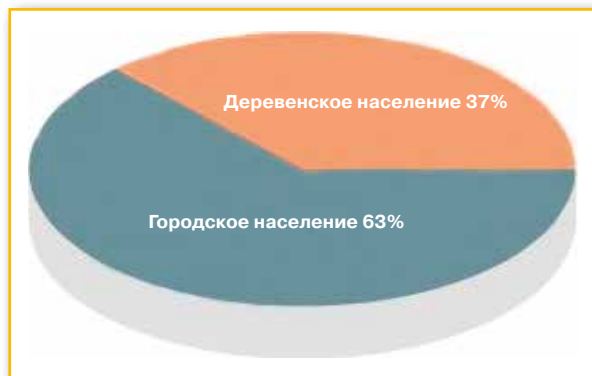


Рис. 1. Распределение населения Черногории по типу поселения

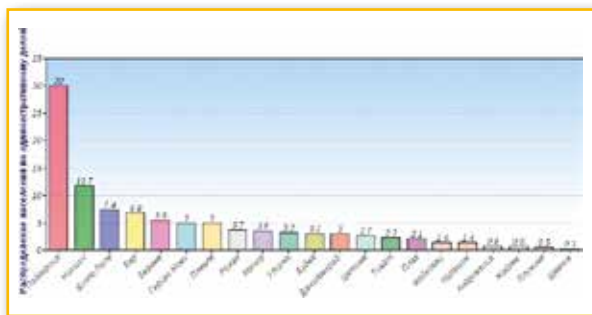


Рис. 2. Распределение населения Черногории по административному делению

лярное, а с другой — самое объемное и самое сложное статистическое исследование как в плане содержания и методологических решений, так и по специфике его проведения. На рисунках 1 и 2 представлено распределение населения Черногории по типу поселения и административному делению.

В перепись, проведенную в апреле 2011 г., «Бюро по статистике» впервые включило данные о владении иностранными языками, представляющие для нас особый интерес. Владение языком было определено как способность индивида понимать, говорить, читать и писать на каком-либо иностранном языке. Данные собирались максимум по трем языкам. Приведем сведения, относящиеся к иностранным языкам, которыми владеет более чем 1% населения: английский, русский, итальянский, немецкий и французский языки.

В Черногории больше всего — 26% жителей (от 15 лет и старше) владеет англий-

ским языком. Русский язык знает 9%, итальянский — 5%, немецкий — 3% и французский — 3% населения. Самый большой процент — 19% — населения, владеющего русским языком, отмечен в г. Шавник, Жабляк и Мойковац, а самый маленький — всего 2% — в г. Улцинь. Неравномерное распределение владения рассматриваемыми языками показательно и на региональном уровне, что позволяет выделить три основные группы языковых общин: юг (Бар, Будва, Герцег Нови, Котор, Тиват и Улцинь), где преобладает знание английского; север (Андриевица, Беране, Биело Поле, Колашин, Мойковац, Плав, Плевля, Плужине, Рожае, Шавник и Жабляк) и центр (Цетине, Даниловград, Никшич и Подгорица), население которых преимущественно знает русский.

Возрастной критерий показывает, что иностранными языками в основном владеют жители Черногории в возрасте 20–29 лет, хотя знание русского преобладает у населения в возрасте 50–59 лет.

Согласно действующему черногорскому законодательству, «Закон о начальной школе» предписывает наличие выбора и возможности изучения 5 иностранных языков: английского, французского, русского, итальянского и немецкого. Первый иностранный язык изучается с 4-го класса, а второй — с 5-го, причем по объему полученных знаний они, по сути, равноправны [4]. На сегодняшний день из 249 начальных и средних школ Черногории русский в качестве первого и второго иностранного языка изучают в 135, общее количество преподавателей русского языка составляет почти 250 чел. [1: 34–36]. Но при этом школы с изучением русского языка концентрируются на севере и в центральной части страны, где русскоговорящих мало и где русский язык практически не востребован. С другой стороны, на Адриатическом побережье Черногории, т.е. в зонах концентрации русскоязычного населения, русский язык в школах не преподается и даже не фигурирует как факультативный предмет.

Что касается позиции русского языка в высших учебных заведениях, во втором крупнейшем городе страны, Никшиче, с 1977 г. существует факультет филосо-

фии Университета Черногории, на котором функционирует кафедра русского языка и литературы. Сегодня на кафедре русский язык изучают 3 года, а студентам других

специальностей предлагается предмет «Деловой русский» [2]. Для наглядности представим программу данной учебной дисциплины.

	Название предмета	ДЕЛОВОЙ РУССКИЙ ЯЗЫК		
Код предмета	Статус предмета	Семестр	Число ECTS кредитов	Фонд уроков
		III	4	0+4
Программы обучения, для которых организуется: основная академическая специальность МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО И ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК, 6 семестров, 180 ECTS кредитов				
Зависимость от других предметов: посещение лекций не обусловлено другими предметами				
Цель обучения предмету: подготовка студентов к профессиональной устной и письменной коммуникации на русском языке, а также обучение устному и письменному переводу с / на русский язык. Программа включает разные аспекты экономической деятельности: экономику, коммерческую, финансовую, банковскую и рыночную сферы, маркетинг, таможенную, терминологию валютного рынка и ценных бумаг и т.д.				
Метод преподавания и овладения материалом: лекции, практические занятия, домашние задания, тестирование, заключительный экзамен.				
Содержание предмета				
Подготовительная неделя				
I неделя	Вступительная лекция. Ознакомление с тематикой предмета и учебной программой. Указания по участию в учебном процессе			
II неделя	Аэропорт			
III неделя	Абревиатуры. Глаголы движения			
IV неделя	Таможня			
V неделя	Действительное причастие настоящего времени. Склонение причастий			
VI неделя	Гостиницы. Типы склонения имен существительных			
VII неделя	Свободная от занятий неделя			
VIII неделя	В ресторане. ТЕСТ			
IX неделя	Повелительное наклонение			
X неделя	Москва			
XI неделя	Действительное причастие прошедшего времени. Количественные числительные			
XII неделя	Поездка по железной дороге. Путешествие на теплоходе			
XIII неделя	Будущее время. Глаголы движения с приставками			
XIV неделя	Санкт-Петербург. ТЕСТ			
XV неделя	Страдательное причастие прошедшего времени			
XVI неделя	Заключительный экзамен			
XVII неделя, заключительная	Заключение семестра и выставление оценок			
XVIII–XXI недели	Дополнительная программа и повторная сессия			
Занятость студентов				
В неделю		За семестр		
4 кредита x 40 / 30 = 5 ч. 20 мин. Структура: 0 ч. лекций, 4 ч. семинаров, 1 ч. 20 мин. самостоятельной работы студента (подготовка к лабораторным занятиям, к зачетам,		Уч. программа и заключительный экзамен: 5 ч. 20 мин. x 16 = 85 ч. 20 мин. Необходимая подготовка до начала семестра (административная процедура, поступление, заверение): 2 x 5 ч. 20 мин. = 10 ч. 40 мин.		

написание домашнего задания) включая и консультации	Полная занятость по предмету: 4 x 30 = 120 ч. Дополнительные занятия для сдачи экзамена в повторную сессию включая и сдачу повторного экзамена 0–30 ч. Структура занятости: 85 ч. 20 мин. (обучение) + 10 ч. 40 мин. (подготовка) + 24 ч. (дополнительные занятия)
Студент обязан регулярно посещать лекции и семинары, выполнять домашние задания, проходить тестирование, сдать заключительный экзамен	
Литература 1. Маројевић Милена. Руски пословни језик. Уџбеник за више пословне школе и економске факултете. Београд, 1996. 2. Стойкович Смиљка. Русский язык для бизнесменов со словарем. Белград, 2007. 3. Водина Н.С. и др. Культура устной и письменной речи делового человека. Справочник-практикум. М., 2008. 4. Рахманин Л.В. Стилистика деловой речи и редактирование служебных документов. М., 1988. 5. Мароевич Р. Русская грамматика. Сопоставительная грамматика русского и сербского языков с историческими комментариями. Белград – М., 2001.	
Метод проверки знания и оценивания: посещение занятий – 5 баллов; 2 теста по 15 баллов; домашние задания – 15 баллов. Заключительный экзамен – 50 баллов. Удовлетворительная оценка ставится при наборе студентом свыше 51 балла.	
Особые примечания по предмету: весь процесс обучения проводится на русском языке	
Имя и фамилия преподавателя, составившего данные: доц. д-р Ана Пеянович	

ECTS (англ. European Credit Transfer and Accumulation System – Европейская система перевода и накопления кредитов) – общеевропейская система учета учебной работы студентов при освоении образовательной программы или курса. Система ECTS используется при переходе студентов из одного учебного заведения в другое на всей территории Европейского союза и других принявших эту систему европейских стран. Один учебный год соответствует 60 ECTS-кредитам, что составляет около 1500–1800 уч. ч. Для получения степени бакалавра нужно набрать от 180 до 240 ECTS-кредитов, а для магистра добрать недостающие до 300 (т.е. еще от 60 до 120 ECTS-кредитов).

В качестве примера удавшегося образовательного проекта может быть представлена концепция образовательной программы «Русский язык для начального образования», утвержденной постановлением Министерства просвещения и науки Черногории 23 марта 2004 г., в рамках которой при поддержке фонда «Русский мир» и Министерства образования и спорта Черногории

был выпущен учебник «Русский язык», соответствующий европейскому уровню A1 и предназначенный для учащихся начальных школ Черногории, изучающих русский как первый, второй или третий иностранный язык. Учебник является результатом нескольких лет плодотворной совместной работы Л.Л. Вохминой и Н.И. Смирновой, сотрудниц Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, и В. Йоксимович, учительницы русского языка, имеющей большой опыт преподавания в начальной школе «Ристо Раткович» (г. Биэло Поле).

Данное издание – новинка среди учебников по русскому языку на рынке Черногории; на его обложке – два герба: русский и черногорский, которые символически указывают на родство двух языков и культур. В рецензии на учебник, составленной экспертами, назначенными правительством Черногории, указывается, что этот учебник хорошо согласуется с ожидаемыми целями обучения – получением знаний о функционировании русского и родного языков, изучением русской культуры, связей русской и черногорских культур.

Литература

1. Зайцева О.Ю. К истории изучения русского языка в Черногории // Сборник докладов на Неделе русского языка. Подгорица, 2007.
2. Официальный сайт Университета Черногории // www.ff.ucg.ac.me.
3. Montenegro / Statistical office / Release No 83, Podgorica, 12.07.2011; Census of Population, Households and Dwellings in Montenegro 2011.
4. Opšti zakon o obrazovanju i vaspitanju (Sl. list RCG br. 64/02, 31/05, 49/07 i Sl. list CG 54/02).

Lena Ruth Stefanovic

GLOBALIZATION, MIGRATION AND RUSSIAN LANGUAGE IN MODERN MONTENEGRO

Russian as a foreign language, Montenegro, census, migration, Russian diaspora.

The article analyses Russian speaking population's migration into the geographical borders of Montenegro by the end of 20th and beginning of 21st century and effects of globalization on Russian studies in the country; besides, an in-depth analyzes of studies of Russian as a foreign language is included, as well as the results of 2011 census of the Population, data on foreign languages spoken by local population and data on real estate boom which resulted in significant demographical switch in the Balkan country.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

2 апреля 2014 г. в Русском центре в г. Печ (Венгрия) состоялась интерактивная лекция профессора Сегедского университета Валерия Лепяхина, посвященная иконам и иконописи. С нее начались Дни русской культуры, посвященные Году культуры в РФ и организуемые русскими центрами в Мариборе и г. Печ при поддержке фонда «Русский мир».

В.В. Лепяхин является автором многочисленных книг и монографий, изданных как в Венгрии, так и в России и посвященных иконописи и роли иконы в произведениях русских писателей («Икона в русской словесности и литературе», «Образ иконописца в русской литературе XI–XX вв.», «Паломник» и др.). В своей лекции докладчик познакомил собравшихся с иконописью и символикой икон, подробно остановился на симметрии в иконе, призванной выражать соборное единство людей и ангелов, а также обратил внимание на аскетичные лики святых, свидетельствующие не только о скорби, но и о приготовлении к радости. Само учение о православии легче понять, почувствовать и принять через красоту иконную, ибо, как отмечает В.В. Лепяхин в своих трудах, «с проповедником можно спорить, можно мысленно ему возразить, но, когда видишь такую красоту, как «Троица» Рублева, не поспоришь и не возразишь. Ты это принимаешь или нет».

В Русском центре были представлены книги и альбомы о русских иконах, несколько православных старинных и современных икон.

Валентина Вегвари, русский центр в г. Печ

По материалам пресс-службы фонда «Русский мир» (russkiymir.ru)



В апреле 2014 г. в Лондоне был представлен проект «Читай Россию / Read Russia» — часть программы перекрестного года культуры России и Великобритании. Цель проекта — знакомство международной читательской аудитории с современной русской литературой.

По материалам сайта РИА Новости <http://ria.ru/culture>.

Ахмад Негаби

ahmad.neghabi@gmail.com

аспирант Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Тегеран, Иран



Изучение фразеологии русского языка в иранских языковых вузах:

недостатки обучения и способы улучшения программы преподавания

Система обучения, Иран, учебник, фразеология.

В статье рассматривается частный аспект преподавания РКИ в иранских языковых университетах — изучение русских фразеологизмов. Автор указывает на существующие проблемы преподавания русской фразеологии с точки зрения методики, программы обучения и используемых учебных пособий. Для доказательства своей точки зрения автор опирается на результаты тестирования студентов, изучающих русский язык в языковых вузах. Отдельно рассматриваются средства обучения и предлагаются способы оптимизации курса «Фразеологизмы русского языка».

Обучение по специальности «Перевод с русского языка» (бакалавриат) в иранских вузах включает 8 семестров. При необходимости к этому добавляется еще один семестр обучения русскому языку на подготовительном факультете. Преподаваемые дисциплины подразделяются на профилирующие предметы первоначального этапа, специальные профилирующие предметы и непрофилирующие предметы [6: 37–41]. В 5-м и 6-м семестрах предполагается введение спецкурса по фразеологии русского языка, на который отводится по 2 акад. ч. в неделю. Иными словами, в высших учебных заведениях Ирана на изучение фразеологии русского языка тратится не более 68 акад. ч. за 3 семестра.

Важнейшим средством обучения в иранских языковых вузах является учебник. При этом его выбор зависит от желания и воли самих преподавателей, которые предпочитают работать либо по авторским посо-

биям, написанным на персидском языке и изданным в Иране, либо по учебникам универсального характера (например, «Русский язык для всех», «Старт» «Практический курс русского языка» и др.). К сожалению, эти материалы во многом утратили свою актуальность в страноведческом и методическом планах, поскольку их тексты не соответствуют в настоящее время целям обучения и коммуникативным потребностям учащихся. Фразеологизмы, в свою очередь, имеют свойство быстро «обновляться» и изменяться, и в этом смысле «устаревшие» фразеологизмы смотрятся в речи студентов нелепо или звучат ошибочно.

Большинство иранских вузов при работе над фразеологией русского языка основным считают учебник Д.Г. Баба-заде «Фразеологические единицы русского языка» (1999). Считаю целесообразным представить краткий реферат некоторых уроков из данного учебника и примеры упражнений.

Важной особенностью рассматриваемого издания является особый подход к отбору материала и сопоставление русских и персидских фразеологических оборотов. Как отмечает сам автор, актуальность «данного учебного пособия обусловлена тем, что оно является первой попыткой отбора и организации учебного фразеологического материала в учебник, адресованный заданному контингенту учащихся, а именно — иранским студентам. Вот почему в заданиях на закрепление пройденного материала особое внимание уделяется сопоставлению русских фразеологических оборотов с фразеологическими оборотами персидского языка. Другой особенностью данного пособия является ориентированность на живую, естественную речь русских людей» [1: 2]. С первых страниц учебника становится ясно, что автор обращается к студентам, которые уже достаточно хорошо владеют русским языком, умеют читать, писать и говорить на нем, знакомы с русской грамматикой, литературой, языкознанием.

В уроке 1 «Что представляет собой русская фразеология» автор отмечает, что в практике студентов уже вполне могли встречаться слова, которые в отдельности были им знакомы, а в сочетании с другими словами казались не только непонятными, но и абсурдными, нелепыми. Далее разъясняется, что из себя представляют фразеологизмы — при помощи сравнения с аналогичными выражениями персидского языка, даются определения фразеологии и фразеологической единицы, рассказывается о функции фразеологизмов в языке. Приводится подробная классификация фразеологических единиц на основе трудов академика В.В. Виноградова. Также даны определенные грамматические понятия, без которых понимание роли фразеологизма в русском языке было бы неполным. Например, разъяснено, чем свободное словосочетание отличается от несвободного, рассказывается о фразеологической синонимии и антонимии и т.п. Упор сделан и на то, что фразеологизмы могут быть как исконно русскими, так и заимствованными.

В начале второй части урока 13 «К некоторым особенностям русской фразеологии» автор вновь возвращается к определению

фразеологизма. Далее подробно рассказывается о критериях, согласно которым то или иное словосочетание принято относить к данным единицам (устойчивость и воспроизводимость в речи). Автор подробно останавливается на классификации фразеологизмов (4 группы, согласно академику В.В. Виноградову), приводит примеры и разъяснения. Подчеркивается, что В.В. Виноградов классифицировал фразеологические единицы на основе семантического (смыслового) признака. Вот почему фразеологические сращения (1-я группа) и фразеологические единства (2-я группа), в которых наблюдается тесная семантическая спаянность или семантическая неделимость компонентов, принято называть фразеологизмами. Фразеологические сочетания же (3-я группа), которые могут состоять из слов как со свободным, так и с несвободным смысловым значением, и фразеологические выражения (4-я группа), состоящие из слов со свободными значениями, но воспроизводимыми в речи как готовые речевые единицы, называют устойчивыми словосочетаниями [2: 109–114].

Для того чтобы выяснить, насколько эффективно ведется преподавание фразеологии в Иране сегодня, нами был проведен опрос среди преподавателей нескольких университетов и других учебных заведений страны, а также экспериментальное исследование по опознанию фразеологизмов среди студентов факультета русского языка и литературы Тегеранского университета.

Исследование проводилось в двух группах.

1. Студенты 2–3-го года обучения (бакалавриат, специальность «Перевод с русского языка», «Русский язык и литература»), в программе которых есть спецкурс, посвященный фразеологизмам русского языка (11 чел.), — далее бакалавры.

2. Студенты последнего года обучения или выпускники (магистратура, специальность «Преподавание русского языка», «Русский язык и литература»), прошедшие соответствующий курс по фразеологизмам русского языка (11 чел.), — далее магистры.

Всем представителям вышеуказанных групп была предложена контрольная работа

по теме «Знание и распознавание фразеологизмов», включавшая 2 письменных задания:

1) ознакомиться с перечисленными фразеологизмами и дать их толкование (на русском или персидском языках): *Сколько лет, сколько зим; В гостях хорошо, а дома лучше; идти на поводу; как две капли воды; вешать / повесить нос; вводить / ввести в заблуждение; На Бога надейся, а сам не плошай; действовать на нервы; Поживем – увидим;*

2) ознакомиться с перечисленными фразеологизмами и предложить синонимичное выражение, а также антоним для каждого из них (на русском или персидском языках): *засучив рукава; рукой подать; быть на верху блаженства; в мгновение ока; вставлять палки в колеса; жить своим умом; на ночь глядя.*

Каждый фразеологизм (а также синонимы и антонимы во втором задании) студенты могли описать как развернуто, так и «афористично», при желании с использованием аналогичного выражения на фарси. Возможен был и отказ от ответа.

На выполнение заданий студентам было отведено около 1 ч. Далее ответы сравнивались с заранее заготовленной матрицей.

Поскольку программа подготовки бакалавров и магистров в области фразеологизмов заметно различается, работы двух групп стоит проанализировать отдельно. Важно отметить и следующее различие: хотя бакалавры не занимаются фразеологизмами столь же подробно, как магистры, тест про-

водился практически сразу по окончании ими соответствующего курса. Поэтому для большинства студентов данный материал был еще свежим, недавно освоенным.

Прежде чем непосредственно оценивать результаты теста в группе бакалавров, был проведен общий анализ уровня знания русского языка студентами (по результатам предшествовавших контрольных работ, а также основываясь на мнениях преподавателей). Уровень успеваемости оценивался по шкале, принятой в российских вузах. «Неудовлетворительно» (плохое или практически отсутствующее знание программы) русский язык знали 2 студента, «удовлетворительно» (знание программы на среднем уровне) – 2, «хорошо» (высокая успеваемость, хорошее знание программы) – 5, «отлично» (хорошее знание программы, дополнительная самостоятельная работа, неизменно высокие результаты тестов) – 2 студента.

В целом подготовка у бакалавров оказалась неплохой, большая часть студентов на занятиях и во время тестов стабильно демонстрировала хорошее и очень хорошее знание программы.

Анализ ответов учащихся на первое задание представлен в табл. 1.

Мы отметили, что студенты хорошо знакомы с традиционными фразеологизмами, включая *Сколько лет, сколько зим; В гостях хорошо, а дома лучше; Поживем – увидим; На Бога надейся, а сам не плошай.* Однако

Таблица 1

Ответы студентов (бакалавры) на задание 1

Фразеологизм	Ответ на персидском языке	Ответ на русском языке	Отказ от ответа	Ошибочный ответ
Сколько лет, сколько зим	5	6	0	0
В гостях хорошо, а дома лучше	6	5	0	0
Идти на поводу	4	3	3	1
Как две капли воды	3	2	2	4
Вешать / повесить нос	2	0	3	6
Вводить / ввести в заблуждение	1	1	7	2
На Бога надейся, а сам не плошай	4	5	2	0
Действовать на нервы	2	1	4	4
Поживем – увидим	4	1	3	3
Итого	31	24	24	20

Таблица 2

Ответы студентов (бакалавры) на задание 2

Фразеологизм	Ответ на персидском языке	Ответ на русском языке	Отказ от ответа	Ошибочный ответ
Засучив рукава	0	4	3	4
Рукой подать	0	5	3	3
Быть на верху блаженства	0	1	5	5
В мгновение ока	0	8	0	3
Вставлять палки в колеса	2	3	0	6
Жить своим умом	0	3	1	7
На ночь глядя	0	5	2	4
Итого	2	29	14	32

следует сказать, что лексика такого рода превалирует в книжной речи и не так уж часто используется в разговорной. При этом столь распространенные выражения, как *вешать / повесить нос* или *вводить / ввести в заблуждение*, вызвали у учащихся серьезные затруднения (не более 2 правильных ответов из всей выборки). *Действовать на нервы* – выражение, регулярно употребляющееся в современном русском языке, тем не менее верно идентифицировать смогли лишь 3 из 11 студентов. Несмотря на перевес верных ответов, подобное соотношение (55 правильных и 44 ошибочных ответа) можно считать в лучшем случае удовлетворительным.

Анализ ответов студентов на второе задание представлен в табл. 2.

Несомненно, данное задание было заметно сложнее предыдущего. Интересен тот факт, что в поисках антонимов и синонимов иранские учащиеся обращались непосредственно к русскому языку, во многих случаях используя синонимичные / антонимичные русские фразеологизмы. И все же затруднения вызвали даже достаточно распространенные выражения *быть на верху блаженства* и *жить своим умом*. Зато выражение *в мгновение ока*, по сути содержащее в себе собственный синоним, безошибочно поняли (и легко выполнили соответствующее задание) практически все студенты. Тем не менее соотношение верных и ошибочных ответов (31 к 46) говорит само за себя: студенты-бакалавры далеко не в полной мере владеют методикой подбора антонимичных и синонимичных выражений к фразеологиз-

мам, а в каких-то ситуациях не до конца понимают и значение самого фразеологизма.

Для группы магистров так же и по тем же критериям был проведен общий анализ уровня знания русского языка. «Неудовлетворительно» русский язык знал 1 студент, «удовлетворительно» – 5, «хорошо» – 4, «отлично» – 1 студент.

Таким образом, магистры демонстрировали, скорее, средние, чем хорошие результаты. Тем не менее почти половина группы усвоила программу на достаточно высоком уровне.

Анализ ответов учащихся на первое задание представлен в табл. 3.

Тест продемонстрировал уверенное владение фразеологией (как минимум, значениями фразеологизмов) в данной группе. Число верных ответов вдвое превышает количество ошибочных (65 против 34). Однако стоит отметить, что и здесь большая часть ошибок связана с такими выражениями, как *вешать / повесить нос*, *вводить / ввести в заблуждение* и (абсолютный рекордсмен!) *идти на поводу*.

Анализ ответов студентов данной группы на второе задание представлен в табл. 4.

Выбирая антонимичные и синонимичные выражения, все студенты-магистры стремились использовать исключительно русскую лексику. Возможно, этим и объясняется достаточно высокий процент ошибок в данной группе – вернее, большое количество отказов от ответов. Число ошибочных ответов (отказов от ответов) вдвое превышает число верных (53 против 24). Ранее уже было сказано, что данное задание является сложным,

Таблица 3

Ответы студентов (магистры) на задание 1

Фразеологизм	Ответ на персидском языке	Ответа на русском языке	Отказ от ответа	Ошибочный ответ
Сколько лет, сколько зим	1	10	0	0
В гостях хорошо, а дома лучше	1	10	0	0
Идти на поводу	0	2	9	0
Как две капли воды	1	10	0	0
Вешать / повесить нос	0	2	5	4
Вводить / ввести в заблуждение	1	3	4	3
На Бога надейся, а сам не плошай	2	5	1	3
Действовать на нервы	3	5	2	1
Поживем – увидим	1	8	1	1
Итого	10	55	22	12

Таблица 4

Ответы студентов (магистры) на задание 2

Фразеологизм	Ответ на персидском языке	Ответ на русском языке	Отказ от ответа	Ошибочный ответ
Засучив рукава	0	2	7	2
Рукой подать	0	4	6	1
Быть на верху блаженства	0	5	4	2
В мгновение ока	0	7	3	1
Вставлять палки в колеса	0	3	6	2
Жить своим умом	0	2	6	3
На ночь глядя	0	1	10	0
Итого	0	24	42	11

и иранские студенты не вполне владеют методикой подбора синонимов / антонимов к фразеологизмам. В данном случае, вероятно, тестируемым, стремившимся показать хорошие результаты, просто не хватило времени. Вновь по числу верных ответов лидировало выражение *в мгновение ока*, а вот с такими простыми фразеологизмами, как *на ночь глядя*, *жить своим умом* и *засучив рукава*, студенты практически не справились.

Приведенные данные и тот факт, что выполнение задания на подбор синонимов и антонимов было, по сути, провалено большей частью тестируемых, говорит о том, что методика преподавания фразеологии в иранских языковых вузах сегодня недостаточно эффективна. Чтобы повысить качество обучения РКИ в Иране, следовало бы научить студентов применять эти

выражения на практике с учетом русских национальных традиций, в рамках диалога культур. Мирейла Ахмади, ныне преподаватель русского языка в университете Тарбият-Модарес, защитившая диссертацию на тему «Национально-культурная специфика русской фразеологии с позиции носителя персидского языка», считает, что иранским студентам, изучающим русский язык, давно необходим систематизированный и последовательный учебник по страноведению. Фразеология – не просто часть языка, но и часть культуры, и не зная определенных культурных аспектов жизни народа, говорящего на данном языке, научиться верно применять и интерпретировать фразеологизмы невозможно. К преподавателю русского языка в Иране также должен предъявляться ряд дополнительных требований: умение отбирать

и интерпретировать актуальный учебный материал по фразеологической тематике, а также способность проводить сравнение

фразеологии, характерной для русского языка и культуры, с фразеологией, характерной для культуры персидской.

Литература

1. Баба-заде Д.Г. Русская фразеология в иранской аудитории. Тегеран, 2009.
2. Персидские пословицы и поговорки / Под ред. Х. Короглы. М., 1973.
3. Персидско-русский словарь: В 2 т. / Под ред. Ю.А. Рубинчика. М., 1985.
4. Пермяков Г.Л. Основы структурной паремиологии. М., 1988.
5. Резаи А. Современная система обучения РКИ в иранских языковых университетах: проблемы и перспективы // Русский язык за рубежом. 2012. № 4.
6. Фарсадманеш С.А., Ежова Л. Русско-персидский словарь пословиц и поговорок. Тегеран, 2006.
7. Фразеологический словарь русского языка / Под ред. А.И. Молоткова. М., 1986.

Ahmad Neghabi

STUDYING RUSSIAN PHRASEOLOGY IN IRAN: A RESEARCH TO IDENTIFY THE GAPS AND IMPROVE THE TEACHING PROGRAM

Teaching system, Iran, textbook, phraseology.

This article covers one of the aspects of teaching Russian as a foreign language at foreign language faculties in Iran: teaching Russian phraseology. Author highlights the existing problem in teaching Russian phraseology, when it comes to methods, teaching program and textbooks used. To prove his point of view the author issuing the results of the research: a test for students who were studying Russian at foreign language universities. Lack of attention towards cultural and regional studies (including usage of phraseology) makes even those students who know language well uncomfortable during communication with the native-speakers. The teaching methods and the ways of "Russian phraseology" course improvement are reviewed as well.



ЖУРНАЛ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛОВ!
РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ
 УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ

ПОДПИСАТЬСЯ НА ЖУРНАЛ ВЫ МОЖЕТЕ:

В РЕДАКЦИИ
 8-800-200-11-12 (бесплатный звонок из любого региона России)
 8 (499) 277-11-12, факс: (499) 267-40-10, доб. 196
 Сайт: www.russianedu.ru E-mail: podpiska@vedomost.ru
 Периодичность выхода журнала – 6 номеров в год.
 Стоимость редакционной подписки – 3300 руб. (с НДС)
НАШИ ПРЕИМУЩЕСТВА – ВАШИ ВЫГОДЫ!
 ☑ Стоимость подписки в редакции на 20 % дешевле, чем на почте
 ☑ Удобный документооборот ☑ Оформление с любого номера и на любой период ☑ В стоимость включена доставка

ЧЕРЕЗ ДИСТРИБЬЮТОРОВ
 (для читателей из стран СНГ и дальнего зарубежья):
ООО «Информнаука»
 тел.: +7 (495) 787-38-73
<http://www.informnauka.com>
 e-mail: Afilimov@vniit.ru
ЗАО «МК-Периодика»
 тел.: +7 (495) 672-70-89, ф. 306-37-57
<http://www.periodicals.ru>
 e-mail: guseva@periodicals.ru
 Читатели, проживающие в странах Европы и других странах зарубежья, могут подписаться в режиме online на сайте: www.nasha-pressa.de

В ЛЮБОМ ОТДЕЛЕНИИ СВЯЗИ ПО КАТАЛОГУ: «Роспечать» — 18382

ЖУРНАЛ РАСПРОСТРАНЯЕТСЯ ТОЛЬКО ПО ПОДПИСКЕ

ПОДПИШИТЕСЬ, ЧТОБЫ БЫТЬ В КУРСЕ ВСЕХ ИЗМЕНЕНИЙ!

ПОДПИСКА НА 2014 ГОД

Дмитрий Драгилёв
dmitridragilew@gmail.com

доцент
Европейского университета Viadrina,
поэт, журналист, зам. председателя
Содружества русскоязычных писателей Германии
Франкфурт-на-Одере, Германия



Проект и ассоциация VIA LIGHT: педагогика третьего тысячелетия

Билингвальное воспитание и образование, институциональная поддержка многоязычия, опыт общественных организаций и европейских проектов, повышение квалификации педагогических кадров, профессиональная интеграция педагогов-мигрантов, международное сотрудничество в области сохранения русского языка в диаспоре.

Европейский образовательный проект VIA LIGHT объединил участников из 8 стран (Германия, Болгария, Кипр, Финляндия, Латвия, Эстония, Молдова, Россия): были разработаны, испытаны и внедрены учебные программы профессиональной переподготовки в области образования для педагогических кадров двуязычных детских садов и школ. Создание Европейской ассоциации VIA LIGHT как профессиональной организации работников образования гарантирует продолжение и продвижение главной идеи: наше будущее в Европе — многоязычие.

Всем известно, что с конца XX в. миграционные потоки в Европе значительно возросли. Упростившиеся возможности передвижения из страны в страну привлекают внимание тех, кто ищет новые возможности самореализации, наиболее оптимальные условия работы и образования. Национальное разнообразие и мультиэтничность отличают сегодняшний облик европейских столиц. Так, среди жителей Берлина насчитывается около 460 тыс. выходцев из различных стран. Это граждане почти 190 государств: турки, поляки, сербы, итальянцы, французы, русские... Число мигрантов из стран бывшего Советского Союза составляет примерно 15 тыс. чел.

В Германии интеграция подразумевает уважение к ценностям и обычаям принимающей стороны без необходимости поступаться собственными. В ряде стран Восточной Европы и бывших советских республиках этот вопрос по-прежнему сопряжен с болезненной темой лояльности государству, которая зачастую выходит на первый план. Призывы к

защите языка титульной нации подогреваются политическими предрассудками и не учитывают демографический фактор: исторически сложившееся присутствие иноязычного населения, использующего русский язык в качестве языка семьи. При правильном понимании ситуации семей и конструктивном диалоге с государственными структурами вопрос языков легко переносится из политической в иную плоскость — сферу образования и воспитания, в практику педагогических систем. Наш опыт показывает, что концепция билингвального развития детей — путь к преодолению недоразумений и напряженности. Ситуация, в которой за ребенком сохраняется право развиваться в среде доминирующего родного языка, положительно влияет на отношение родителей и детей к вопросу освоения языка страны проживания.

Сегодня, наверное, ни для кого не секрет, что билингвальный ребенок — ребенок особенный. Идентифицируя себя с двумя культурами, он овладевает языками в до-

школьном возрасте, приобретая тем самым основополагающий инструмент будущего успеха в области личной, учебной, профессиональной и социальной интеграции. 20-летний опыт работы Общества русскоязычных родителей и педагогов МИТРА — это опыт поддержки и воспитания таких детей, опыт бесценный и беспрецедентный.

Все начиналось в Берлине 1990-х гг., когда инициативная группа мигрантов из бывшего СССР решила прояснить ситуацию для самих себя, мечтая о кружковой работе, о поддержке собственных детей, попавших в чужую страну. Шло время, и группа превратилась в мощную организацию. Переломным моментом стало начало нового тысячелетия. Назрела потребность переосмыслить ситуацию в актуальных условиях глобализации. Именно тогда члены общества МИТРА всерьез заинтересовались темой билингвизма. Подвижники из Берлина стали «подсматривать» и изучать опыт соотечественников — в Израиле, США. Ответ на пушкинский вопрос «Куда ж нам плыть?» был найден в Финляндии, где состоялось знакомство с наработками, навыками и успехами детского сада «Калинка» и Общества поддержки финско-русской школы. Вскоре появилась концепция, адаптированная к немецкой действительности, которой МИТРА теперь охотно делится с коллегами из разных стран: концепция двуязычных детских садов и школ. «Десять миллионов русскоязычной диаспоры в мире — огромный потенциал для развития, — отмечает исполнительный директор Общества русскоязычных родителей и педагогов МИТРА, канд. пед. наук Марина Бурд. — Раньше в разных странах говорилось о том, что детей нужно воспитывать полиглотами, однако такая установка находила отклик в основном в высокообеспеченных семьях при помощи приглашенных педагогов, фактически — гувернеров. Мы вышли на другой этап педагогической задачи. Теперь в мультилингвальном развитии нет ничего элитарного и эксклюзивного, доступного лишь для избранных. Таковы нормальные условия жизни в современной Европе. За этим стоят творческие, смелые, готовые к эксперименту педагоги».

Обычно, когда речь заходит об обучении языкам, подразумевается именно обучение:

изучаются грамматика — морфология и синтаксис, пунктуация и орфография, зазубривается словарный запас. В десяти детских садах общества МИТРА дети не обучаются языку, они овладевают языком — на уровне родного — в игре, в повседневности, на коммуникационно-интерактивных основах, постоянно общаясь с немецкими и русскими воспитателями. При этом последние уделяют внимание естественному расширению словаря, вовлекая детей в знакомство с окружающим миром. В школах общества МИТРА дети на двух языках овладевают грамотой и обучаются по различным дисциплинам. Весь процесс воспитания и образования нацелен на всестороннее развитие детей-билингвов, предполагая комплексный подход — с использованием культурного потенциала. Коллективы высокопрофессиональных специалистов позволяют детям развиваться, знакомясь с многовековыми культурными традициями двух народов — русского и немецкого, получать знания на двух языках.

Опыт Общества русскоязычных родителей и педагогов МИТРА продемонстрировал невероятную актуальность и востребованность разработанной концепции не только в Германии. Он был высоко оценен в Европе, что позволило успешно реализовать два крупных европейских проекта, целью которых стало распространение опыта институциональной поддержки детского билингвизма. О первом проекте, получившем емкое название LIGHT (Language for Integration and Global Human Tolerance), журнал «Русский язык за рубежом» уже писал в 2009 г. Он преследовал цель поддержки языковой компетентности и становления языкового разнообразия путем внедрения модели билингвальных детских садов. Новый проект — VIA LIGHT — явился логическим продолжением предыдущего, о чем говорит уже само название. В его задачу входили разработка и внедрение концепций подготовки и переподготовки специалистов для детских билингвальных учреждений, улучшение самого качества педагогической деятельности.

Первая международная конференция участников проекта VIA LIGHT состоялась в Таллине 15–18 января 2012 г. В эти дни дет-

ский сад «Лийкури» принимал представителей 11 организаций из 8 стран-партнеров, а ими были, кроме самой Эстонии, Финляндия и Латвия, Молдавия, Болгария и Кипр, Германия и Россия. Всего в ходе проекта прошло 5 международных конференций: после Таллина участники обменивались мнениями и обсуждали текущие вопросы в Кишиневе, Пловдиве, Риге и Берлине. На международных конференциях определялись задачи и очерчивались рамки их воплощения. Партнерские организации знакомились с опытом и образовательными учреждениями местных коллег. Постепенно происходило определение степени личной ответственности; согласование аспектов разработки и апробации общеевропейских учебных модулей повышения квалификации педагогов между представителями транснациональных и национальных рабочих групп, которые формировались с целью конкретизации и адаптации модулей к региональным особенностям и потребностям. Ход проекта, его промежуточные результаты и предварительные итоги освещались в СМИ и на интернет-сайте проекта с использованием современных технологий, таких, например, как видеоконференции, позволявшими оптимально осуществлять периодический обмен информацией между странами. Помимо 6 «внутренних» видеоконференций следует особо выделить телемост Кишинев – Брюссель «От поддержки многоязычия к европейскому партнерству» с участием депутата Европарламента Татьяны Жданок, состоявшийся при поддержке РИА Новости в апреле 2012 г. в рамках II международной конференции проекта в Кишиневе. В этой связи необходимо отметить, что команда РИА Новости во главе с заместителем главного редактора Владимиром Левченко и советником Ольгой Семеновой как полноправный партнер занималась информационной поддержкой проекта на всех его этапах.

Другому агентству – берлинскому, работающему в области сетевого дизайна и онлайн-программирования (руководитель – Михаил Шлейхер), были поручены создание сайта проекта и выпуск печатной продукции. Сайт запустили в июне 2012 г. на трех языках. Вместе с ним формировалась

виртуальная учебная платформа, с помощью которой стало возможным архивирование материалов и дистанционное обучение.

Партнерскими организациями проводился тщательный и многоцелевой анализ существующих учебных программ и профессиональной подготовки педагогических кадров для работы с билингвами, а также имеющихся критериев оценки качества работы педагогов, включавший в себя мониторинг ситуации, выборочное тестирование коллег и др. В ходе встреч с будущими партнерами в регионах обсуждались темы межнациональной, национальной и региональной практики. Проходили круглые столы с региональными экспертами по вопросам образования, мультикультурности, многоязычия и языковой политики – представителями различных образовательных учреждений, административных органов и СМИ. Встречи с политиками и чиновниками, участие в общественных мероприятиях, а также научных форумах в Варшаве, Праге и других европейских столицах привлекли широкое внимание к проекту, способствовали росту интереса к нему в разных странах.

Существом работы, важнейшим проектным звеном, которым участники гордятся особенно, стали сами методики – учебные модули переподготовки, прошедшие все необходимые этапы развития и внедрения: разработку, апробацию, сертификацию и пилотное включение в регулярные курсы или программы повышения квалификации трех университетов – Таллинского, Славянского в Кишиневе и Пловдивского. Большой и дружный коллектив преподавателей во главе с Надей Черновой и Кристиной Таневой в Болгарии, Татьяной Млечко и Надеждой Овчаренко в Молдавии, Ириной Бирюковой и Мариной Ванник в Эстонии трудился над их созданием и реализацией рука об руку с руководителями детских школьных и дошкольных учреждений. В Риге, Таллине, Берлине и Никосии процесс не проходил на базе вузов, но к нему тоже удалось привлечь местные университетские силы, известных доцентов и профессоров, специалистов в области педагогики и лингвистики, филологов и психологов, таких как Екатерина Протасова, Зента Анспока, Елена Иоанниду, Наталья Султанян.

Комплекс задач решался на разных уровнях. В одной только Болгарии в проекте было задействовано 6 кооперационных партнеров, 6 учебных групп, 6 местных референтов и 2 немецких референта, проведено 18 семинаров (86 участников) и 2 выездных семинара. Ректор Славянского университета Кишинева, профессор Татьяна Млечко сделала 10 докладов на научных конференциях, опубликовала 7 научных статей.

Среди учебных модулей и семинаров проекта можно назвать следующие: «Двухязычный ребенок: особенности развития», «Особенности разрешения межкультурных конфликтов в педагогическом коллективе», «Введение в межкультурную коммуникацию», «Психологические особенности детей-билингвов и закономерности усвоения второго языка», «Билингвизм и родной язык», «Государственная политика — законы, документы и практика частных образовательных учреждений», «Поддержка раннего многоязычия в детских садах общества МИТРА», «Работа с родителями», «Семья и детский сад в XXI в.». С большой отдачей работали эксперты и референты, тренеры и координаторы: Виктория Иванова и Елена Лофицкая, Марина Бурд и Наталья Шкестере, Ирина Чонгарова и Стоянка По-

чеканска, Анита Новицкая и Софи Кох, Латура Либерте и Светлана Шибко-Шипковская, Светлана Мардапитта и Елени Теодору.

«Молодежь становится конкурентоспособной. Создание мультикультурной среды в школе, как один из плюсов билингвального образования, дает возможность сохранить свою культуру и интегрироваться в местную культуру и быт», — отметила Нила Зайцева, учитель биологии Валмиерской средней школы № 2 (Латвия).

Проект завершился созданием осенью 2013 г. Европейской ассоциации VIA LIGHT — профессиональной организации педагогов по содействию многоязычному образованию. По меткому определению консультанта проекта Ренаты Эрас, в этом видится «многообещающий задел на будущее. Ассоциация VIA LIGHT является гарантией продолжения и расширения общеевропейской и международной содержательной кооперации в целях системной поддержки многоязычия в Европе».

Приглашаем всех желающих стать членами новой ассоциации. Для этого необходимо выслать заполненный регистрационный формуляр по адресу: VIA LIGHT Association, Friedrichstrasse 176-179, D-10117 Berlin или по факсу: 0049 (0)30 / 28 50 98 23.

Регистрационный формуляр для желающих вступить в VIA LIGHT Association

Имя, фамилия (для индивидуального членства)	
Наименование организации (для коллективного членства)	
Дата создания организации	
Направление деятельности	
Страна, город (почтовый адрес)	
Электронная связь (телефон, e-mail)	
Цели вступления в ассоциацию	
Дата	

Dmitri Dragilew

EUROPEAN EDUCATIONAL PROJECT VIA LIGHT & EUROPEAN ASSOCIATION VIA LIGHT: EDUCATION OF THE THIRD MILLENNIUM

Bilingual education and training, institutional multilingualism support, the experience of social organizations and European projects, improving training of teachers, the professional integration of migrant educators, international cooperation in the field of preservation of the Russian language in the Diaspora.

The European educational project VIA LIGHT united participants from eight countries (Germany, Bulgaria, Cyprus, Finland, Latvia, Estonia, Moldova, Russia): professional re-education training programmes for pedagogical staff of bilingual kindergartens and schools were developed, tested and implemented.

Creation of European Association VIA LIGHT as a professional organization of educators guarantees the continuation and promotion of the main idea: our future in Europe is multilingualism, it must be supported.

Акишина Т.Е., Скорикова Т.П.
Деловые контакты: бизнес-курс по русскому языку.

М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 376 с.



Устная и письменная деловая коммуникация, деловая поездка в Россию, комплекс коммуникативных ситуаций, аутентичные диалоги, образцы деловых документов, типичные речевые модели, тренировочные упражнения, советы по межкультурной коммуникации.

В статье рецензируется учебное пособие Т.Е. Акишиной, Т.П. Скориковой, цель которого – обучение иностранцев активной устной и письменной деловой коммуникации на русском языке во время деловой поездки в Россию. Обучающий материал в пособии представлен как комплекс ситуативных интенций; грамматика – как средство обеспечения такой коммуникации. Содержание пособия организовано в виде коммуникативных ситуаций, представленных в диалогах, упражнениях, текстах для развития речевых навыков. В пособии, рассчитанном на 200–250 ч., приводятся аутентичные диалоги, записанные на CD, типичные речевые модели, образцы деловых документов, тренировочные упражнения, советы по межкультурной коммуникации.

Учебники и учебные пособия для иностранцев по деловому общению разнообразны по целям обучения, используемым подходам и методам. В настоящее время особое внимание уделяется формированию социокультурной компетенции на уроках русского языка в сфере как повседневного, так и делового общения. От понимания основных законов делового дискурса, знания его лингвистических и культурологических особенностей зависит успешность устной и письменной деловой коммуникации. Социокультурный подход к изучению особенностей делового общения актуален не только для иностранных студентов гуманитарных специальностей (лингвистов-переводчиков), но и для специалистов по туризму и менеджменту, а также для широкого круга лиц, изучающих русский язык с целью деловой поездки и профессиональных деловых контактов с Россией (будущих бизнесменов, например).

Рассматриваемое учебное пособие по обучению деловой коммуникации, в котором авторами достаточно полно реализованы принципы социокультурного подхода, вышло в 2013 г. Книга предназначена для англоговорящих учащихся начального этапа

обучения (A1, A2), желающих получить навыки делового общения на русском языке. Она может быть использована как в аудиторной, так и во внеаудиторных формах групповых и индивидуальных занятий в рамках курсового обучения. Пособие учит разным формам делового общения в актуальных для этой сферы ситуациях (деловые контакты по телефону, интервью, деловые переговоры, переписка, подготовка документов и др.).

Яркая коммуникативная направленность издания, его обучающий потенциал проявляются в том, что авторы представляют языковой материал как комплекс ситуативных интенций, а грамматику – как средство обеспечения такой коммуникации.

Актуальность данного пособия заключается в том, что содержание уроков в нем организовано в виде коммуникативных ситуаций, представленных в диалогах, упражнениях, текстах для развития речевых навыков. Тем самым авторам удалось реализовать оригинальную методическую концепцию построения учебного курса, включающего аутентичные диалоги, созданные на базе лингвистического анализа ситуаций делового общения во время визита в Россию.

Пособие снабжено компакт-диском (CD) с записью диалогов, содержит богатый иллюстративный материал (особенно в первой части), актуальные для устной деловой коммуникации речевые модели, а также образцы деловых документов, разнообразные тренировочные упражнения и советы в области межкультурной коммуникации.

Данное издание, имеющее хорошо продуманную структуру, состоит из двух частей. Часть 1 «Контакты в деловой поездке» посвящена обучению общению в коммуникативно значимых ситуациях (в самолете, аэропорту, обмен валюты, в гостинице, номере, официальное и неофициальное знакомство и др.). Эта часть рассчитана на 100 уч. ч., включает 5 тем, в каждой из которых представлено по 3 урока. Словарь каждого урока содержит ситуативно обусловленную лексику, а также лексику, типичную для официальной деловой речи (рубрики «Лексическая группа» и «Так мы говорим»). Первые два урока каждой темы содержат преимущественно ситуативно закреплённую лексику, актуальную для повседневных социальных контактов, третий урок каждой темы знакомит с лексическими единицами деловой сферы общения (обмен валюты, банк, разговор о компании, интервью кандидата во время собеседования и др.).

Важно отметить, что все диалоги последовательно связаны друг с другом и объединены действующими лицами. Наличие общей сюжетной линии помогает учащимся наглядно следить за развитием речевых действий героев в диалогах, способствует лучшему усвоению и запоминанию учебного материала.

Чтобы успешно работать с пособием, студенты должны знать систему падежей и спряжение глагола. В связи с этим грамматический материал представлен как повторение правил вводного курса (раздел пособия «Введение»), по мере знакомства с новой лексикой происходит расширение грамматического материала.

Целям коммуникации служит и структура урока. Каждый урок пособия содержит:

- 1) обучающий диалог;
- 2) микродиалоги и упражнения для развития навыков аудирования и говорения;

3) упражнения на расширение словарного запаса;

4) повторение или объяснение грамматики, использованной в диалоге, и упражнения для ее усвоения (рубрика урока «Почему мы так говорим»);

5) советы по аспектам межкультурной коммуникации в предложенных ситуациях;

6) краткие комментарии в области межкультурной коммуникации.

Вторая часть пособия («Контакты деловых партнеров»), рассчитанная также на 100 уч. ч., наряду с разделами урока, представленными выше, содержит раздел по обучению деловой переписке, включающий образцы коммерческих писем и задания по развитию навыков делового письма.

Первая часть пособия предназначена для учащихся уровня A1–A2, вторая сложнее по лексике и в языковой среде может быть ориентирована на уровень A2–B1 (основные обучающие диалоги и грамматика в них достаточно простые, например, деловые диалоги по телефону), материал уроков раздела «Деловые контакты на фирме» постепенно усложняется за счет лексического содержания.

Таким образом, в структуре и содержании уроков рецензируемого пособия заложена система по развитию необходимых навыков делового общения в результате формирования следующих компетенций:

1) речевой (владение языковым материалом для использования в устной и письменной коммуникации деловой направленности);

2) дискурсивной (умение продуцировать высказывания разных типов в зависимости от ситуации делового общения);

3) социолингвистической (способность адекватно употреблять языковые средства и модели речевого этикета в социально и профессионально значимых ситуациях делового общения).

Использование кратких комментариев в области межкультурной коммуникации в пособии Т.Е. Акишиной, Т.П. Скориковой направлено на формирование корректного вербального и невербального поведения учащихся в типичных ситуациях. Отметим, что

возможность адекватного участия в межкультурной деловой коммуникации — необходимое условие успешной речевой деятельности студента или специалиста.

Аппарат упражнений в пособии «Деловые контакты: бизнес-курс по русскому языку» наряду с разнообразными языковыми (лексическими и грамматическими) заданиями включает задания, развивающие дискурсивную и социолингвистическую компетенции, а именно:

1) различные виды упражнений с использованием аутентичного материала (например, прослушивание деловых и коммерческих новостей);

2) упражнения с текстами рекламного характера, в том числе с микротекстами из Интернета, активизирующие навыки чтения и аудирования;

3) упражнения, призванные к формированию навыков правильного употребления в устной и письменной деловой речи личных номинаций, номинаций деловых изданий, профессий, компаний, документов, платежей и др. (например, работа с визитными карточками);

4) ролевые игры и проблемно-коммуникативные задания.

Итак, достоинство и новизна рецензируемого пособия состоят в том, что в его содержание и структуру методически емко «вписана» социокультурная составляющая, ориентированная на развитие коммуникативно-речевых и языковых навыков учащихся — всех тех, кто готовится к деловой поездке в Россию и заинтересован в установлении межкультурного делового сотрудничества с ней.

Katarina Strelkova

AKISHINA T., SKORIKOVA T. BUSINESS CONTACTS: RUSSIAN LANGUAGE COURSE

Oral and written business communication, business trip to Russia, set of communicative situations, authentic dialogues, business documents samples, expressions typically encountered in everyday communication on business matters, conversation training, advice on intercultural communication.

The paper presents an overview of the text book by T.E. Akishina and T.P. Skorikova. The purpose of the book is enabling the foreigners to talk actively in Russian when being on business trip in Russia. The necessary material is presented as the set of situational intentions and the grammar as a tool that organizes that communication. The textbook is structured into the communicative situations within the dialogs, exercises and texts to develop the communicative skills. The textbook is to be used in 200–250 hours and contains authentic dialogs, document samples, exercises and advice on intercultural communication.

В заключение хотелось бы высказать несколько пожеланий. Как показывает наш опыт преподавания РКИ, целесообразно проставлять в текстах пособий ударение, так как оно представляет серьезную трудность для усвоения учащимися, особенно на начальном этапе обучения русскому языку в неязыковой среде. Необходимым видится также включение раздела «Проверьте себя» и в первую часть пособия. Во второй части курса систематизация стереотипов устного и письменного делового общения (т.е. отрабатываемых интенций обучающих диалогов) в виде конечного списка в приложении к пособию способствовало бы лучшему усвоению учебного материала книги и ее более эффективному использованию в практике обучения.

Несмотря на то что пособие предназначено для англоговорящих учащихся начального этапа обучения (A1, A2), нам представляется возможным работать с ним и в славянской аудитории (в частности со словацкими студентами), подготовив совместно с авторами национальный вариант. На наш взгляд, он может быть составлен при условии общих отправных точек обучения, общей предметно-содержательной основы курса и общих методических приемов обучения.

Катарина Стрелкова

strelkat@gmail.com

д-р философии, ст. преподаватель
кафедры романских и славянских языков
факультета прикладных языков
экономического университета в Братиславе
Братислава, Словакия



Московкин Л.В., Щукин А.Н.

История методики обучения русскому языку как иностранному.

М.: Русский язык. Курсы, 2013. – 400 с.

История науки, методы преподавания, русский язык как иностранный.

Рецензируемая монография открывает перед читателем историю развития методики преподавания РКИ в России с XVI в. и до настоящего времени. На основании анализа первоисточников авторы выделяют 9 этапов развития методики, устанавливая их характерные черты. Предложенная последовательность смены систем преподавания позволяет более четко представить логику совершенствования методов и приемов обучения, а также перспективу дальнейшего развития методики как науки.

Монография Л.В. Московкина и А.Н. Щукина открывает перед читателем историю развития методики преподавания РКИ в России с древнерусского периода и до настоящего времени. Эта книга необходима для обеспечения преемственности в поступательном развитии методики. Она не позволяет забыть то ценное, что было «наработано» предыдущими поколениями педагогов и, несомненно, поможет начинающему преподавателю сформировать свою профессиональную позицию.

Авторы выделяют 9 этапов развития методики, включая последний этап 1991–2011 гг., и устанавливают их характерные черты. Соответственно, в книге 9 глав. Все главы построены по единому образцу, имеют четкую структуру. Так, в первом параграфе рассматривается положение русского языка в мире в определенный исторический период. Приводятся данные о преподавании русского языка в учебных заведениях тех или иных типов. Во втором параграфе анализируются научные основы преподавания русского языка – лингвистические, психологические, педагогические и методические идеи, а также выдающиеся научные труды, оказавшие влияние на развитие методики. В третьем параграфе

описываются общие черты систем обучения РКИ, существовавших в тот или иной период, – цели и содержание, методы и приемы, средства обучения. Заканчивается каждая глава разделом «Итоги развития методики», в котором дается обобщенное описание основных методических идей рассматриваемого периода развития методики.

Самой большой по объему является последняя глава, освещающая период с 1991 г. Включенный в нее материал носит больше описательный, чем аналитический характер. Возможно, эта осторожная авторская позиция исходит из признания того, что большое видится на расстоянии и только через несколько лет можно будет дать объективную оценку данного этапа.

В книгу включено много нового, неопи-санного ранее материала: источников (учебников и методических трудов), исторических фактов. Современному преподавателю будет интересно узнать, что первым методическим трудом по РКИ можно считать предисловие к учебнику Я.М. Родде «Russische Sprachlehre» (1773), в котором предложены рекомендации по работе с русскими глаголами. Интерес представляет и содержание анонимной статьи «О сократическом способе

учения» (1784), в которой впервые в российской научной литературе было дано разграничение педагогики и методики, а также описан «сократический метод обучения», основанный на идеях, не потерявших своей актуальности и в наше время:

1) учитель должен быть соучеником или человеком, который вместе с учениками ищет истину;

2) учитель должен использовать «мудрые» вопросы, для того чтобы заставить учеников думать, развивать их чувства, учитывать уже сформированные знания, обучать сравнению уже известных понятий и выведению новых;

3) учитель должен принимать любые ответы и направлять учеников к нахождению правильных ответов, он не должен наказывать учеников за неправильные ответы;

4) учитель должен быть ироничным, остроумным;

5) учитель не должен принуждать учеников к учению, он должен возбуждать у них внимание, любопытство.

Нельзя обойти вниманием и «Руководство учителям первого и второго классов народных училищ Российской империи» (1783), которое содержит не только описание рекомендуемых методов обучения, но и подробные указания по учету индивидуально-типологических особенностей учащихся. Несомненно, что уже в конце XVIII в. методика в нашей стране находилась на высоком уровне.

Книга знакомит нас, хотя и кратко, с наследием методистов, оказавших существенное влияние на развитие методики преподавания РКИ в разные периоды ее развития: И.М. Николича (первая половина XIX в.), К.Э. Шельцеля (вторая половина XIX в.), И.И. Дависа (начало XX в.), Г.К. Данилова (1920–30-е гг.), И.М. Пулькиной (Вульфус) (1920–60-е гг.) и др.

Одна из важнейших идей монографии – идея о трех методах: разговорном, текстовом и грамматическом, которые явились базовыми методами обучения языкам и отражены в большей части современных учебников. Эта классификация, восходящая к ранним трудам профессора Ж.Л. Витлина, почти никогда не используется в современной методической литературе.

В книге дан исчерпывающий список методических монографий, но список учебников, к сожалению, неполный.

В заключение необходимо отметить, что авторы провели большую исследовательскую работу по изучению и анализу первоисточников, позволившую им представить читателю оригинальную интерпретацию становления и развития методической мысли в России.

Н.А. Любимова

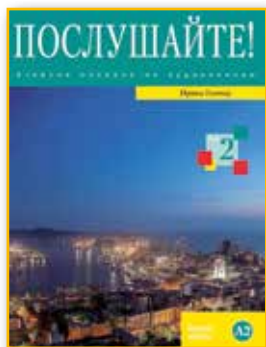
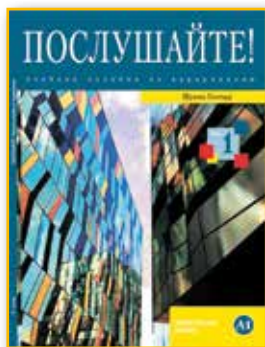
д-р филол. наук, профессор
Санкт-Петербургского
государственного университета
Санкт-Петербург, Россия

N.A. Lubimova

MOSKOVKIN L.V., SHCHUKIN A.N. HISTORY OF THE METHODOLOGY FOR TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

History of science, methods of teaching, Russian as a foreign language.

The reviewed monograph reveals the history of Russian as foreign language methodology in Russia since the 16th century till 2011. On the basis of the analysis of primary sources authors describe nine stages of the methodology development and define their characteristics. The description of stage-by-stage changes in the system of teaching allows to understand the logic of improvement of teaching methods and prospect of further development of this science.



Гончар И.А.

Послушайте!: Учебное пособие по аудированию для иностранных учащихся, изучающих русский язык.

Вып. 1. Элементарный уровень (A1): Общее владение РКИ. – СПб.: Златоуст, 2013. – 111 с.

Вып. 2. Базовый уровень (A2): Общее владение РКИ. – СПб.: Златоуст, 2013. – 154 с.

Вып. 3. Первый уровень (B1): Общее владение РКИ. – СПб.: Златоуст, 2013. – 165 с.

Комплекс учебных пособий нового типа, стадияльная модель обучения аудированию, аутентичный звучащий текст, типы и жанры аудиотекстов, взаимосвязанное обучение разным видам речевой деятельности, поликультурная языковая личность инофона.

Публикация посвящена рецензированию комплекса учебных пособий нового типа, предназначенных для обучения аудированию иностранных учащихся разных уровней общего владения РКИ (A1–B1 в европейской системе координат). Особо подчеркивается научно-методическая значимость предложенной автором и успешно реализованной в пособиях стадияльной модели работы со звучащими аутентичными текстами (видеосюжетами). В качестве несомненного достоинства комплекса отмечается возможность использования входящих в него учебных пособий с разными методическими целями: как основы для проведения самостоятельного, системно организованного курса обучения аудированию, как дополнительного учебного материала в рамках того или иного тематико-ситуативного фрагмента, как эффективного средства формирования поликультурной языковой личности инофона и др.

Учебное пособие И.А. Гончар «Послушайте!..» представляет собой современное комплексное средство обучения, состоящее из книги для учащегося в формате pdf с DVD-приложениями (всего 76 видеофайлов) и материалов для преподавателя (синхронные письменные тексты и ключи к заданиям и тестам), также в формате pdf. Пособие предназначено для работы в группах иностранных учащихся, изучающих русский язык с ориентацией на программы элементарного, базового и I сертификационного уровней в рамках системы ТРКИ (уровни A1–B1 в европейской системе координат). Пособие выпущено на цифровых носителях в виде трех комплектов в соответствии с уровнями.

Рецензируемая работа представляет собой учебный комплекс нового типа, появление которого следует признать весьма своевременным и нужным, поскольку аудирование, будучи наиболее сложным для инофонов видом речевой деятельности, в настоящее время в наименьшей степени обеспечено учебно-методическими материалами, которые соответствовали бы требованиям современной теории и практики преподавания РКИ.

Несомненная методическая привлекательность и новизна данного пособия заключаются прежде всего в том, что в качестве учебного материала И.А. Гончар использовала аутентичные видеосюжеты. Как известно, отбор аутентичных текстов, в полной мере

отвечающих целям и задачам формирования и развития аудитивных навыков и умений, традиционно является непростой методической задачей. В ситуации же начального и среднего этапов обучения (уровни А1–В1) решение этой проблемы предполагает огромную и кропотливую работу, которая была успешно проведена автором: корпус обучающих текстов поистине впечатляет.

Структура пособия такова, что в рамках гибкой модели обучения оно может быть использовано преподавателями-практиками двояко. С одной стороны, учебный комплекс может стать основой самостоятельного курса обучения аудированию. С другой – преподаватели могут по своему усмотрению выбирать подходящий для конкретной аудиторной ситуации текст и включать его в учебный процесс. Помочь преподавателю сориентироваться в выборе текста призвана таблица, предваряющая перечень текстов, которая фактически эксплицирует концепцию видеоконспекта, поэтому необходимо остановиться на ней подробнее.

Таблица включает следующие позиции:

- 1) название текста, источник;
- 2) рекомендуемые темы;
- 3) общая лингвистическая характеристика текста;
- 4) языковой материал;
- 5) речевой материал.

Первая графа позволяет сделать выводы как об объеме проделанной автором пособия работы (тексты записывались и отбирались в течение 5 лет, с 2006 по 2011 г.), так и о представительности текстотеки: материал охватывает множество телеканалов, представлены фрагменты из произведений советского и современного российского кинематографа.

Вторая графа позволяет преподавателю отобрать необходимый текстовый материал в соответствии с тематико-ситуативным принципом обучения, хорошо зарекомендовавшим себя в теории и практике преподавания РКИ. Заметим, что такие темы, как «Биография», «Профессия», «Семья», «Увлечения» и др., строго соответствуют программам обучения, на которые ориентировано рецензируемое пособие [3].

Особый интерес для пользователя представляет третья графа, материалы которой свидетельствуют о несомненной научно-методической зрелости автора, его профессионализме. Предлагая здесь общую лингвистическую характеристику каждого учебного текста, И.А. Гончар на практике реализует разрабатываемую ею в последние годы методическую концепцию обучения аудированию как виду речевой деятельности [1].

В четвертой графе дается языковая характеристика представленных в пособии текстов. Здесь внимание пользователей фокусируется на тех актуальных для данного этапа обучения языковых фактах / языковых единицах, которые функционируют в текстах: употребление видов глагола в прошедшем времени, глагольное управление, модальные конструкции, повелительное наклонение глагола, определенно-личные предложения, неопределенно-личные и т.д. Материал данной графы позволяет преподавателю отобрать для текущей учебной работы тот текст, который соответствует языковой программе обучения в каждом конкретном случае.

В рамках пятой позиции автор концентрирует внимание пользователей на речевых параметрах предлагаемых текстов, эксплицирует корреляцию языкового материала и тех или иных актуальных видов, типов и жанров текста. Так, например, здесь наглядно показано, что глаголы СВ – это основной материал, без которого невозможно построение биографического дискурса (*родился, поступил, закончил...*), а Р.п. имени существительного в функции несогласованного определения весьма активен в экскурсионном дискурсе – в рассказе о городе, о его достопримечательностях (*город дворцов и музеев, город нашей славы...*). Ценность такого рода наблюдений для методики обучения инофонов речевой деятельности трудно переоценить.

В заключение отметим тот факт, что в рецензируемом пособии на практике реализована авторская стадияльная модель обучения аудированию иноязычного текста [2], которая прошла серьезную апробацию в аудитории (в том числе в группах иностранных учащихся гуманитарных факультетов МГУ им. М.В. Ломоносова). Последняя стадия

данной модели предполагает возможность «выхода» в говорение, что расширяет возможности использования рецензируемого пособия в рамках конкретного учебного процесса. Можно смело утверждать, что рецензируемая работа – это пособие по обучению преимущественно аудированию с органичным включением работы по формированию и развитию навыков и умений говорения, что вполне соответствует принципу взаимосвязанного обучения разным видам речевой деятельности, в данном случае – устной речи.

Кроме того, предлагаемые в пособии аутентичные тексты, как правило, содержат богатые культурологические и страноведческие сведения, которые расширяют общий кругозор иностранных учащихся, что способствует воспитанию поликультурной языковой личности инофона.

Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о большой практической и научно-методической значимости пособия и заключить, что рецензируемая работа, как не имеющая современных аналогов, заслуживает не только опубликования массовым тиражом, но и присвоения ей грифа УМО по педагогическому образованию.

Л.П. Клобукова

klobukov@list.ru

д-р пед. наук, профессор,
академик Международной академии наук
педагогического образования,
зав. кафедрой русского языка для иностранных
учащихся гуманитарных факультетов
МГУ им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

Литература

1. Гончар И.А. Звучащий текст как объект методики в аспекте РКИ // Русский язык за рубежом. 2011. № 2.
2. Гончар И.А. Модель обучения аудированию иноязычного текста // Мир русского слова. 2010. № 1.
3. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Предвузовское обучение. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень. М., 2001.

L.P. Klobukova

GONCHAR I.A. "LETS LISTEN!": LISTENING COURSE OF THE RUSSIAN LANGUAGE FOR FOREIGNERS

The textbook complex of a new type; step-by-step model to teach listening; authentic audio text; types and genres of audio texts; interrelated teaching of different skills; polycultural language personality of a non-native speaker.

The following article is a review of a listening textbook complex of a new type. These three books are addressed to the foreign students on various language levels (A1, A2, B1 in Common European Framework of Reference for Languages). The author suggests a step-by-step model to work with authentic audio texts. Scientific and methodological significance of this model is emphasized here. The advantage of the complex is the possibility to use it for achieving different goals: as a basis for a separate systematically organized listening course; as supplementary material for related topics; as an effective tool for building polycultural language personality of a non-native speaker, etc.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Церемония открытия памятника М.Ю. Лермонтову прошла 6 апреля 2014 г. в китайском Сямэньском университете (провинция Фуцзянь, Восточный Китай). Бронзовый бюст русского поэта работы скульптора Григория Потоцкого был подарен вузу в честь отмечаемого в этом году 200-летия со дня рождения писателя.

По материалам сайта itar-tass.com/kultura

И.Т. Вепрева

irina_vepreva@mail.ru

д-р филол. наук, профессор кафедры риторики и стилистики
русского языка Уральского государственного университета

Н.А. Купина

natalia_kupina@mail.ru

д-р филол. наук, профессор кафедры риторики и стилистики
русского языка Уральского государственного университета

Екатеринбург, Россия



Резиновая квартира

Переносное значение относительного прилагательного, предикат, определение, культурно-специфическая информация.

В статье рассматриваются причины активизации в речи устойчивого выражения *резиновая квартира*, передающего культурно-специфическую информацию, которая связана с вопросами регистрации и проживания мигрантов в России. Авторы выявляют семантические и грамматические механизмы образования и функционирования актуального словосочетания.

По количеству мигрантов современная Россия занимает второе (после США) место в мире. Естественно, что эта проблема оказалась в фокусе общественного внимания, в частности, вопросы трудоустройства и размещения людей, переезжающих в нашу страну. В Российской Федерации существуют учетные нормы жилплощади на человека, но они не действуют в случае, когда стоит вопрос о регистрации. До декабря 2013 г. законодательно не ограничивалось количество лиц, которые могут быть зарегистрированы в одном жилом помещении. Между тем регистрация является необходимым условием трудоустройства гражданина иностранного государства. Сложившаяся ситуация создает основу для существ-

ования квартир, владельцы которых предоставляют возможность регистрации десяткам, а порой и сотням мигрантов. Такие квартиры стали называть «резиновыми». Активизация устойчивого словосочетания *резиновая квартира* в современной речи требует исследовательского внимания.

Относительное прилагательное *резиновый* образовано от существительного *резина* – ‘мягкое эластичное вещество, представляющее собой вулканизированный каучук’. Производящее слово определяет основные значения прилагательного: ‘связанное с обработкой каучука и с производством изделий из резины’ (*резиновая промышленность*); ‘сделанный из резины’ (*резиновые сапоги, резиновый мяч*). В по-

пулярном стихотворении Агнии Барто для детей рассказывается о кукле, сделанной из резины: *Купили в магазине // Резиновую Зину, // Резиновую Зину // В корзине принесли*. В прямых значениях производящего и производного слов закреплён дифференциальный признак ‘обладающий свойством эластичности’. На основе этого признака возникает фразеологизм *тянуть резину*, т.е. ‘затягивать какое-либо дело’, и формируется синонимический ряд лексем во вторичных переносных значениях: *резиновый* – *растяжимый*. Наблюдения позволили выявить разновидности переносного употребления анализируемого прилагательного, которое в разговорной речи реализуется с оттенком неодобрения.

Прилагательное *резиновый* в переносном значении употребляется в строго закреплённой синтаксической конструкции — в роли характеризующего предиката с отрицанием. Например: *Москва не резиновая, автобус не резиновый, бюджет не резиновый, карман не резиновый* и т.п. Субъект выступает как носитель предикативного качественного признака. В предложении оценочная констатация факта (*X — не резиновый*) нередко сопровождается аргументацией. Например: *Мы, конечно, предложили им билеты на любые следующие сеансы, но график-то у людей не резиновый, время выкроить не всегда удастся; Ведь люди не резиновые — терпение может и лопнуть; Но ведь учебный план не резиновый: если мы где-то прибавляем часы, то где-то должны их убавить; Региональный бюджет не резиновый, и резкое увеличение социальных выплат неминуемо приведет к сокращению других программ.*

Обратим внимание на высказывания, в которых отмечается нерастяжимость пространства, констатируется факт предела вместимости: *Мировой океан не резиновый, и, вероятно, у него есть предел вместимости углерода; Москва не резиновая, всех желающих вместить не сможет.*

Обозначенный предикатом объективный признак нерастяжимости может трактоваться как изменяемый. Возникают утвердительные предложения, в отдельных

случаях включающие сравнительную степень прилагательного: *Статья о мошенничестве становится резиновой и очень субъективной; С 7.30 до 9.00 троллейбусы становятся «резиновыми»: толпы народа пытаются протиснуться в салон; Москва становится все «резиновой»; Джакарта оказалась резинее Москвы.* В приведенных и подобных высказываниях содержится имплицитное суждение: под влиянием внешних обстоятельств нерастяжимое становится растяжимым.

В переносном шутиво-ироническом значении прилагательное *резиновый*, замещая в предложении позицию определения, может обозначать признак, который мыслится как постоянный. Отрицательная частица в таких случаях отсутствует: *Участники заседания приняли резиновую резолюцию, допускающую, по крайней мере, три толкования; Порой можно встретить резиновые автобусы и резиновые электрички, курсирующие по дачным маршрутам в районы области; С 1990 г. наша «резиновая» столица выросла численно на 1 млн 498,5 тыс. граждан, которые в Москве не рождались, но считаются «постоянным населением» Москвы.*

Сказуемое и несказуемое употребления прилагательного *резиновый* выстраиваются в следующую оппозицию: локализованный во времени акт, временный признак — постоянный признак. Приписывание посто-

янного признака растяжимости именному компоненту ограничено. В речевой практике далеко не всегда возможно двойное употребление прилагательного *резиновый* в переносном значении — предикативное (с частицей *не*) и определительное (без частицы *не*). Например: *Опровергнув известную шутку о том, что «газета не резиновая», мы решили сделать подарок вам, дорогие читатели* (сочетание *резиновая газета* не зафиксировано); *Жаль, новый Манеж не резиновый — всего-то 370 экспонатов* (сочетания *резиновый Манеж, резиновая галерея* отсутствуют).

Под влиянием внешних обстоятельств выявленная параллель регулярно возникает при интерпретации смысла «предел вместимости». Ср.: *Москва не резиновая, поэтому нельзя удовлетворить все машины парковочными местами и Сегодня резиновая Москва гостеприимно принимает всех желающих; Пятиэтажный дом не резиновый и По стране ежегодно фиксируются тысячи резиновых домов, в которых регистрируются сотни тысяч граждан.*

Широкое распространение и в устной, и в письменной речи получили атрибутивные сочетания с общим значением 'жилое помещение, имеющее предел вместимости'. Атрибутивный признак в этих сочетаниях неизменно приобретает характер постоянного: *резиновая квартира, резиновая комната, резиновый дом,*

резиновый подвал, резиновая ночлежка, резиновое общежитие, резиновое помещение: В Сибирском округе на одно резиновое помещение в среднем приходится 150 чел., в Южном — 89. Как уже отмечалось, высокую частотность приобрело ставшее устойчивым сочетание резиновая квартира. По данным поисковой системы Интегрум, которая включает свыше 3000 источников СМИ, пик употребительности данного словосочетания приходится на 2012–2013 гг. (270 и 2020 употреблений соответственно).

Многочисленные тексты СМИ передают культурно-специфическую информацию о точках социального напряжения. Устанавливается взаимозависимость между поисками мигрантами работы и необходимой регистрацией по месту жительства: *Проблема с «резиновыми квартирами» свойственна мегаполисам, где высока вероятность найти работу. Отмечается статистически подтвержденный факт увеличения резиновых квартир: Количество так называемых резиновых квартир за последние два года выросло в полтора раза.*

Тревогу вызывает воспринимаемая как нелегальная ситуация перенаселенности: *В однокомнатной резиновой квартире на улице Металлургов проживают 30 мигрантов из Туркмении; Одновременно сотни приезжих нелегально проживают в резиновых квартирах. Выразительные дета-*

ли объясняют возможность невозможного: Постепенно беспредел превратился в порядок. Стали селить людей столько, сколько кроватей вместится в резиновую квартиру, порой и двухъярусных.

Акцентируется фиктивность регистрации: *Резиновая квартира — это та, в которой фиктивно зарегистрированы десять и более человек без намерения проживать по данному адресу; В резиновых квартирах регистрируются сотни тысяч граждан без намерения вселения, при этом их реальное место жительства неизвестно; В одной резиновой квартире зарегистрировано такое количество приезжих, что они смогли бы разместиться в ней разве что стоя; Многочисленные иностранцы десятками и сотнями регистрируются в так называемых резиновых квартирах, после чего где-то «растворяются». В последнем высказывании выявляется противоречие: мигранты регистрируются в определенной квартире, а проживают неизвестно где.*

Общественное мнение осуждает корыстолюбие собственников квартир: *Владельцы резиновых квартир в корыстных целях прописывают у себя сотни людей, которые не от хорошей жизни приехали в Россию в поисках работы; Владельцы резиновых квартир в Москве бесстыдно зарабатывают на мигрантах. Газеты пестрят сообщениями об уголовном преследовании*

собственников: Полиция начала активную ловлю владельцев резиновых квартир; 75 уголовных дел, из них 28 по резиновым квартирам заведено в столице; 10 августа 2013 г. полиция задержала очередную москвичку, организовавшую резиновую квартиру; Суд вынес первый в столице обвинительный приговор по уголовному делу о резиновых квартирах.

В СМИ обсуждается коррупционная составляющая общей тревожной ситуации: *Сколько участковых в России кормится резиновыми квартирами; Пока прокуратура лишает регистрации жителей одной резиновой квартиры, ничто не мешает паспортной службе тут же регистрировать десятки и сотни человек в соседней развалюхе; Резиновые квартиры с десятками зарегистрированных нелегалов возникают по вине чиновников. Именно они, как можно догадаться, продают нелегалам липовую регистрацию.*

Надежда на справедливое решение проблемы резиновых квартир связывается с разработкой законодательных актов.

Подведем итоги. Функционирование словосочетания *резиновая квартира* зеркально отражает динамический участок картины мира: постоянно увеличивается количество рабочих, приезжающих в Россию из сопредельных стран; возникает необходимость в обеспечении мигрантов жильем; отсутствие свободных жилых помещений и спе-

специализированных общежитий, несовершенство действующего законодательства, финансовая заинтересованность собственников жилья, коррупция – все это создает условия для существования резиновых квартир. Утвержденный Госдумой и подписанный Президентом России 21 декабря 2013 г. Федеральный закон № 376-ФЗ, упорядочивающий правила регистрации иностранных граждан и контроль за процедурой регистрации, должен способствовать ликвидации данного явления.

Актуальное словосочетание *резиновая квартира* вошло в лексикон новейше-

го времени. Выделяются два основных его употребления:

1) *резиновая квартира* (перен. неодобр.) – принадлежащее собственнику жилое помещение, в котором вопреки пределу вместимости нелегально проживает большое количество лиц, преимущественно мигрантов;

2) *резиновая квартира* (перен. неодобр.) – принадлежащее собственнику жилое помещение, в котором фиктивно зарегистрировано большое количество лиц, преимущественно мигрантов, фактически не проживающих в данном помещении.

Возможно, в ближайшем будущем словосочетание *ре-*

зиновая квартира уйдет в пассивный запас словаря, станет хронологически отмеченным. Данный прогноз поддерживается не только использованием кавычек при воспроизведении этого словосочетания в письменной речи, употреблением сопровождаемого так называемый (Цель законопроекта – борьба с так называемыми резиновыми квартирами), но и лежащей в основе сочетания парадоксальностью, эмоционально-оценочной насыщенностью, картинной образностью, свидетельствующими о неприятии обществом негативного явления действительности.

I.T. Vepreva, N.A. Kupina

ELASTIC APARTMENT (REZINOVAYA KVARTIRA)

Figurative meaning of relative adjective, predicate, definition, specific cultural information.

The authors speculate on the sources of speech activation of the set expression the *elastic* that connotes *apartment*, the specific cultural information connected with the issues of registration and the residence of the immigrants in Russia. The authors define the semantic and the grammar mechanisms of forming and functioning of the actual word combination.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Российский литературный критик, литературовед Лев Аннинский отметил 7 апреля 2014 г. 80-летний юбилей. Публицист, в разные годы трудившийся в таких изданиях, как «Знамя», «Литературное обозрение», «Время и мы», «Литературная газета», продолжает активно сотрудничать с журналами «Родина» и «Дружба народов».

«Люди перестали читать так, как их учили читать Белинский, Чернышевский. Они не ищут смысл в чтении. Но и книги перестали им этот смысл предлагать, как предлагали Толстой, Достоевский, советская литература», – считает Л. Аннинский. Но, по его мнению, юные читатели все же начинают обращаться к русской классике, которая помогает в понимании общих истин.

Лев Аннинский (настоящая фамилия – Иванов) родился в Ростове-на-Дону в 1934 г. Окончил филологический факультет МГУ. Сегодня сотрудничает с газетами, ведет циклы передач на телеканале «Культура», преподает в вузах. Является членом Союза российских писателей, членом жюри литературной премии «Ясная Поляна».

По материалам сайта itar-tass.com/kultura

Семинары Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина в Швейцарии

Учебно-образовательный центр «Матрешка» и Международная ассоциация родного языка провели серию встреч в Цюрихе и Женеве с и.о. ректора Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина доктором педагогических наук М.Н. Русецкой.

Преподавателям русского языка в школах дополнительного образования, швейцарских гимназиях, университетах и языковых центрах была предоставлена возможность разобраться в типах сертификатов, понять, какие преимущества получают их обладатели. Выступление М.Н. Русецкой было посвящено истории института русского языка им. А.С. Пушкина и целям и задачам, стоящим перед ним в рамках федеральной целевой программы «Русский язык» Минобрнауки РФ.

Основная задача — создание платформы общего дистанционного образования, где каждый — учитель, родитель или мотивированный ученик — может найти материал, пособия, тесты, литературу для изучения любого предмета школьной программы с 1-го по 11-й класс. Все материалы будут предоставлены бесплатно. Основная сайта — социокультурный контент, в том числе библиотека мультфильмов, фильмов, серий «Ералаша», передач «Радионяня». Ведь важно не только выучить язык, но и знать культуру страны, ее традиции и особенности. Отдельные разделы будут посвящены поддержке изучения и преподавания русского языка жителям России,



соотечественникам за рубежом и иностранцам. Большая часть портала будет посвящена самостоятельной подготовке к сдаче ЕГЭ по всем предметам.

Портал заработает с 1 сентября в общедоступном режиме. Партнерами проекта выступают фонд «Русский мир», федеральное агентство «Россотрудничество», МАПРЯЛ, РОПРЯЛ, педагогические вузы и многие центры и школы русского языка.

Вторая часть выступления М.Н. Русецкой была посвящена сертификационному тестированию.

Тестирование проводится по трем направлениям.

1. Государственный сертификат — тестирование тех, кто приезжает в Россию, чтобы работать, учиться. Наличие такого сертификата обязательно для трудовых мигрантов. Сертификат государственного образца с номером и степенью защиты выдается на русском языке. Тестирование построено в соответствии с европейской шкалой уровней владения иностранными языками А1–С2.

2. Международный сертификат по русскому языку Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Этот сертификат был разработан институтом в соответствии с европейской шкалой уровней владения иностранными языками А1–С2 и выдается на двух языках (русском и английском). Сертификат признается во



многих странах, поэтому студенты, предоставляя его в университеты, получают дополнительные баллы и тем самым освобождают время для учебы по другим предметам. В некоторых странах сертификат является условием для приема на государственную службу в тех сферах, где знание русского языка необходимо, такое требование существует и в крупных коммерческих компаниях.

3. Сертификат Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, разработанный совместно с Торгово-промышленной палатой РФ, создан с учетом требований определенных экономических отраслей. На экзамене присутствует помимо экзаменатора от института представитель Торгово-промышленной палаты, который проверяет профессиональные знания и владение специальной лексикой.

Стоит отметить, что право принимать экзамены на сертификат Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина никому не делегируется и специалисты выезжают на сессии в центры тестирования, где лично принимают экзамены.

Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина – единственный вуз, который занимается тестированием детей. Сейчас идет разработка тестов для детей-билингвов. Для этого создана рабочая группа, в которую вошли российские специалисты, не понаслышке знающие специфику преподавания русского языка в школах дополнительного образования за рубежом. Задача института – интегрировать подготовку к тестированию в программы дополнительного образования.

Наличие сертификата по русскому языку также дает преимущества абитуриентам при поступлении в российский вуз по квотам для соотечественников.

УОЦ «Матрешка» планирует проводить тестирование минимум 1 раз в год в Цюрихе и Женеве. Заявки и вопросы можно присылать по адресу: presse-matrjoschka@gmx.ch.

Людмила Санкова

Швейцария

«Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся»

24–25 января 2014 г. на филологическом факультете Воронежского государственного университета состоялась III международная научно-методическая конференция «Проблемы преподавания



филологических дисциплин иностранным учащимся». Организатором конференции выступило отделение по работе с иностранными студентами филологического факультета ВГУ. В конференции приняли участие представители Белоруссии, Вьетнама, Грузии, Ирака, Италии, Иордании, Казахстана, России, Таиланда, Украины.

С приветственным словом к участникам конференции обратилась заместитель декана филологического факультета ВГУ по работе с иностранными студентами доцент И.В. Назарова.

На пленарном заседании с докладами выступили доктор филологических наук, профессор кафедры зарубежной литературы филологического факультета ВГУ Д.А. Чугунов, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка довузовского этапа обучения иностранных учащихся ИМО ВГУ Е.Ф. Акаткина.



В перерыве гости и участники конференции посетили музей русской культуры и этнографии филологического факультета, где профессор Т.Ф. Пухова рассказала об этнографических особенностях Воронежского края.

В соответствии с программой конференции состоялись заседания секций по следующим направлениям.

- Методология и методика обучения иностранных студентов.
- Инновационные методы и новые технологии в преподавании русского языка как иностранного в специальных целях.
- Текст и дискурс в иностранной аудитории.
- Система русского языка: актуальные проблемы изучения в иностранной аудитории.
- Проблемы межкультурной коммуникации. Лингвокультурология.

Разговор в ходе работы секций шел о сложностях, возникающих, к примеру, при работе иностранных студентов с художественными текстами. В частности, одна из дискуссий касалась допустимости использования в рамках занятия с иностранными студентами текстов, содержащих отступления от языковых и речевых норм русского языка наряду с высокохудожественными.

Большой интерес вызвало сообщение младшего лейтенанта ВУНЦ ВВС «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж) Аль-Саббах Бахи Ахмеда (Иордания), представившего разработанную в соавторстве с преподавателем кафедры русского языка Ю.А. Поповой мультимедийное учебно-методическое пособие по

русскому языку как иностранному «Русский город Воронеж».

Часть сообщений в работе конференции касалась актуальных проблем, связанных с преподаванием русского языка в иностранной аудитории. В частности, изучения иностранцами русской фразеологии и поисков способов эффективного ее преподавания.

Множество вопросов и оживленное обсуждение вызвали сообщения лингвокультурологической направленности, познакомившие слушателей с особенностями менталитета жителей России, США, Таиланда, Вьетнама.

Круг проблем, поднимаемых участниками конференции, свидетельствует о возрастающем интересе преподавателей, работающих в иностранной аудитории, к обмену опытом, совместной работе в русле актуальных проблем преподавания филологических дисциплин иностранцам, к поискам эффективных способов преподавания РКИ.

К началу конференции был выпущен сборник материалов, в который вошли статьи более 80 участников конференции.

С более подробной информацией о конференции и материалами сборника можно ознакомиться на официальном сайте конференции (http://rki-phil-vsu.ucoz.ru/index/konferenciya_2014/0-61).

И.В.Назарова

rki.phil.vsu@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент Воронежского государственного университета
Воронеж, Россия

«Иноязычное образование в современном мире»

X Международная научно-практическая конференция

Современные условия жизни, связанные с процессами глобализации и интеграции, ставят перед обществом проблемы взаимодействия представителей различных культур и цивилизаций, стремительно повышают уровень образовательных запросов учащихся, диктуют необходимость методических поисков и прорывов для адекватного ответа вызовам нашего времени.

Эти и многие другие проблемы стали предметом обсуждения на прошедшей 4–5 февраля 2014 г. X Международной научно-практической конференции «Иноязычное образование в современном мире», организованной и проведенной кафедрой РКИ МПГУ.

Гостей встречали зав. кафедрой РКИ профессор Л.С. Крючкова, преподаватели и сотрудники кафедры.

Участниками конференции стали более 100 чел. из различных городов России (Москва, Санкт-Петербург, Нижний Новгород, Тверь, Калининград, Астрахань, Иваново, Ростов-на-Дону, Архангельск, Чита, Смоленск, Рязань и др.).

В работе конференции приняли участие ученые из Армении, Казахстана, Киргизии, Таджикистана, Казахстана, Германии, Италии, Польши, Словакии, Турции, Туниса, Украины.

Среди участников были как опытейшие специалисты в области преподавания иностранных языков и русского языка как иностранного: С.А. Хавронина, Т.В. Шустикова, Л.П. Клобукова, Е.М. Маркова, Т.А. Дмитренко, Н.В. Мощинская, В.В. Добровольская, Л.С. Крючкова, так и молодые преподаватели и аспиранты.

Было проведено 2 пленарных заседания, на которых обсуждались актуальные проблемы современной методики обучения иностранным языкам и их лингводидактического описания. В частности, Л.П. Клобукова, И.Н. Афанасьева (МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва), С. Менгель (Университет им. М. Лютера, Германия) представили доклад, посвященный серии национально-ориентированных тренировочных тестов по русскому языку, в котором подробно рассматривались способы организации и презентации дидактического материала.

В.В. Добровольская (МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва) затронула важную методическую проблему формирования текстотеки в целях обучения РКИ. В докладе особо подчеркивалась мысль о том, что «текстотека курса в современном понимании этого термина представляет собой не иллюстрацию к изучаемым в курсе языковым



явлениям <...> и не просто перечень используемых текстов, а заранее определенную и продуманную последовательность текстов заданного содержания, вида и жанра, которые составляют основу курса обучения».

Центром внимания в докладе С.А. Хаврониной (РУДН, Москва) стал грамматический аспект в преподавании РКИ. Л.С. Крючкова (МПГУ, Москва) посвятила свое выступление проблеме обучения иностранных студентов в новых условиях, подчеркнув важность и необходимость формирования у учащихся грамматической компетенции.

В докладе Е.М. Марковой (МГОУ, Москва, Университет Св. Кирилла и Мефодия, Словакия) рассматривалась проблема изучения лексики и словообразования в инославянской аудитории; спецификой этой проблемы является то, что «немотивированная с точки зрения носителей русского языка внутренняя форма слова оказывается мотивированной в фокусе иной славянской лингвокультуры».

Т.В. Шустикова, В.А. Кулакова, С.В. Смирнова (РУДН, Москва) осветили проблему использования чтения как эффективной формы самостоятельной работы учащихся, а Е.А. Филатова (МГУ им. М.В. Ломоносова, Москва) заострила внимание слушателей на возможных причинах ошибок в речи иностранных учащихся, обусловленных содержанием словарных статей в переводных словарях.

Ряд докладов на пленарных и секционных заседаниях был посвящен новым подходам и



новым технологиям в обучении иностранным языкам, в том числе с применением современных технических средств, интернет-технологий; обсуждались проблемы тестирования. Во многих докладах рассматривались проблемы профессионально ориентированного обучения. Так, Т.С. Домбровский (Лодзинский университет, Лодзь, Польша) рассказал об обучении русскому языку по специальности (модуль «бизнес») в рамках программ бакалавриата и магистратуры для иностранных студентов-филологов. Участники конференции представляли новые учебные пособия и учебные курсы, созданные как в традиционной форме, так и на основе платформ e-learning.

Большой интерес вызвали доклады о положении русского языка в различных странах и республиках бывшего СССР.

К началу работы конференции был выпущен сборник научных статей ее участников, в двух частях которого содержится 82 статьи общим объемом более 40 печ. л.

Одним из значимых решений прошедшей конференции стало решение о проведении в марте 2014 г. на базе кафедры РКИ научного межвузовского семинара «Стратегии обучения русскому языку как иностранному в новых условиях».



Т.П. Чепкова

профессор кафедры РКИ МПГУ

Международный научно-методический семинар в Северной Греции

Всегреческая ассоциация преподавателей русского языка и литературы (ВАПРЯЛ) в рамках курсов повышения квалификации преподавателей РКИ провела в декабре 2013 г. в г. Салоники международный научно-методический семинар для преподавателей Северной Греции. Семинар явился значимым итогом первого десятилетия деятельности ВАПРЯЛ, плодотворно работающей в области сохранения и пропаганды русского языка и культуры и объединяющей преподавателей-русистов Греции.

Семинар проводился на базе учебного центра — школы по преподаванию русского языка как иностранного «Русское слово» и был посвящен проблемам фонетики и грамматики русского языка в лингводидактическом аспекте. Непосредственные организаторы семинара — председатель Всегреческой ассоциации преподавателей-русистов, доктор филологических наук, профессор Западно-Македонского университета Е.Ф. Журавлева, директор учебного центра — школы «Русское слово», ведущий преподаватель Т.Б. Халкониду, а также их коллеги-преподаватели, под чьим руководством изучают русский язык более 200 учащихся. В работе семинара приняли участие преподаватели РКИ из 10 городов Греции, учащиеся курсов русского языка.

Для участия в работе семинара были приглашены специалисты в области РКИ: автор хорошо известных во всем мире учебников и учебных пособий по русскому языку для иностранцев профессор РУДН С.А. Хавронина, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова Е.Л. Бархударова, профессор Афинского университета Е.С. Стергиопулу, кандидат филологических наук, доцент МГУ О.Ю. Дементьева.

Торжественное открытие семинара собрало около 130 гостей и участников. С приветствиями выступили хозяева семинара и его почетные гости: атташе Генерального консульства РФ в г. Салоники В.В. Потапов, профессор Западно-Македонского университета Е. Пелагидис, директор межкультурной гимназии № 2 г. Салоники

С. Пападопулос, председатель исполкома стран бывшего СССР Всемирного совета греков зарубежья, председатель Федерации греческих общин Грузии К. Иорданов, а также другие официальные лица и представители греческой науки и культуры и, конечно, приглашенные профессора и преподаватели из Афин и Москвы.

После торжественного открытия выступали преподаватели. С.А. Хавронина рассказала о работе по созданию этнометодики преподавания РКИ, основанной на особенностях систем воспитания и образования, присущих разным этносам и определяющих закономерности усвоения знаний и опыта учащимися. Е.С. Стергиопулу поделилась опытом создания славянского отделения в Афинском университете имени И. Каподистрия. Славянское отделение функционирует в Афинском университете с 2007 г., и с момента его создания неуклонно растет интерес учащихся к изучению славянских языков и литератур. В настоящее время отделение насчитывает более 300 студентов. Проблемам исследования и устранения иностранного акцента в русской речи был посвящен доклад Е.Л. Бархударовой. О методах работы с синтаксисом на занятиях по РКИ говорила О.Ю. Дементьева. Она рассказала о богатстве и разнообразии русских синтаксических структур, выделив универсальные и национально специфичные синтаксические модели. Сопоставительный анализ ударения в русском и новогреческом языках представила в своем докладе Е.Ф. Журавлева.

Воскресная программа включала 4 мастер-класса. С.А. Хавронина провела презентацию темы «Особенности употребления глагола ЕСТЬ в русском языке и методика работы над ним в иностранной аудитории», Е.Л. Бархударова дала мастер-класс «Неопределенные местоимения русского языка и методика их преподавания в иностранной аудитории», О.Ю. Дементьева провела мастер-класс на тему «Употребление притяжательного местоимения СВОЙ и методика его преподавания иностранным студентам».

Семинар явился действенным способом объединения на профессиональной основе преподавателей и учителей русского языка Греции, большинство которых являются нашими соотечественниками.

Надеемся, что семинар, прошедший в год 1150-летия создания славянской письменности,

стал еще одним звеном в цепи исторических и культурных связей России и Греции, начало которым было положено деятельностью святых Кирилла и Мефодия.

О.Ю. Дементьева

МГУ имени М.В. Ломоносова

«Спортивные» достижения эстонских учащихся

10–11 марта 2014 г. прошла ежегодная олимпиада по русскому языку как иностранному в Эстонии. Ее постоянные организаторы, преподаватели Института славянских языков и культур Таллинского университета, в этом году предложили тему **«О спорт, ты – мир!»**, которая была приурочена к проведению зимних олимпийских игр в Сочи. Материалы, подготовленные в университете, а также домашние работы учащихся были выполнены в рамках подтем «Олимпийские виды спорта», «Спортивные достижения Эстонии», «Эстонские спортсмены-олимпийцы», «Эстонские спортсмены-паралимпийцы», «Русский / Российский спорт», «Российские спортсмены-олимпийцы», «Спортсмены с мировым именем»).

Ученики 10–12-х классов соревновались в двух группах: в работе первой группы принимали участие ребята, не говорящие дома на русском

языке, в работе второй – ученики, использующие в домашнем общении русский язык.

В первый день гимназисты получили возможность посмотреть художественный фильм «Тройка» (реж. В. Крайнев) и обсудить его. Затем они читали тексты, посвященные спортивной тематике, и выполняли письменные задания на их основе. Большой предварительной подготовки потребовал от ребят культурологический тест. Во второй день ученики представили домашние задания – оригинальные презентации.

Результаты олимпиады следующие.

Первая группа:

1-е место – Кристина Ойамяэ (Кохтла-Ярве, учитель Мария Дербнева).

2-е место – Каролина Орав (Кадринаская средняя школа, учитель Эрика Саарен).

3-е место – Рауль Гросс (Таллинская 21 средняя школа, учитель Алла Кириллова).

Вторая группа:

1-е место – Мирон Сторожев (Локсаская гимназия, учитель Маргит Ярве).

2-е место – Мете Морозов (Таллинский французский лицей, учитель Татьяна Троянова).

3-е место – Макс Шишов (Йыхвиская гимназия, учитель Елена Мануйлович).

Проведение олимпиады стало возможным благодаря поддержке Министерства образования и науки Эстонии.

**Инна Адамсон, Ирина Моисеенко,
Наталия Чуйкина**

члены оргкомитета олимпиады



Международная научно-практическая конференция по актуальным проблемам русистики

28–29 марта 2014 г. в РЦНК в г. Будапеште состоялась XIX международная научно-практическая конференция «Современный русский язык: функционирование и проблемы преподавания».

На пленарном и секционных заседаниях с докладами по вопросам методики преподавания русского языка как иностранного, межкультурной коммуникации, лингвистики, литературоведения выступили вице-президент МАПРЯЛ, главный редактор журнала «Русский язык за рубежом», профессор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Ю.Е. Прохоров, директор секретариата МАПРЯЛ, профессор СПбГУ Л.В. Московкин, главный редактор издательства «Златоуст» А.В. Голубева, главный редактор издательства «Ювента» Ю.И. Веслинский, русисты из стран Европы и СНГ. С большим интересом было встречено выступление профессора РУДН С.А. Хаврониной – автора широко известного учебного пособия «Русский язык в упражнениях».

С венгерской стороны в конференции приняли участие представители 14 вузов, среди них – руководители профильных подразделений и преподаватели основных центров подготовки студентов-филологов (Будапештского университета

им. Л. Этвеша, региональных университетов в городах Сегед, Дебрецен, Печ, Сомбатхей), а также вузов экономического и технического профиля с изучением русского языка.

В рамках конференции, предоставившей широкие возможности для обсуждения актуальных проблем преподавания русского языка как иностранного и вопросов билингвального обучения, была организована выставка учебно-методической литературы российских специализированных издательств «Русский язык. Курсы», «Ювента» (г. Москва) и «Златоуст» (г. Санкт-Петербург).

В целом итоги конференции показали высокую степень востребованности в сообществе венгерских русистов профессионального диалога с российскими коллегами и подтвердили целесообразность проведения такого форума ежегодно.

Доклады, прозвучавшие на конференции, а также полученные от русистов из ряда стран в заочном порядке (42 доклада), будут опубликованы в очередном номере «Вестника» РЦНК.

Е.Е. Захарова

Будапешт, Венгрия

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

Научно-популярное собрание в 20 томах, посвященное русским путешественникам-первооткрывателям, готовится к выходу в свет в издательстве «Слово». Основу издания составят записки и мемуары путешественников. Список открывают Афанасий Никитин и Ерофей Хабаров и замыкают советский академик Владимир Обручев и полярник Иван Папанин. Воспоминания путешественников снабжены богатым редакторским материалом. Собрание будет проиллюстрировано уникальными картами и рисунками из архивных фондов Русского географического общества.

«Увековечить память о людях, которые раздвигали горизонты нашего государства, первыми приходили на неизвестную землю, поднимали флаг российской державы в отдаленных уголках Евразии, прокладывали новые пути по Мировому океану», – так обозначил задачу проекта исполнительный директор РГО Геннадий Олейник.

Все 20 томов будут выпущены одновременно, и 20-томник под названием «Библиотека русских путешествий» появится в книжных магазинах ориентировочно в сентябре-октябре 2014 г.

По материалам сайта itar-tass.com/kultura