

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

Уже несколько лет 6 июня, в день рождения великого русского поэта А.С. Пушкина, по всему миру отмечается День русского языка. Он появился в международном календаре в 2010 г., когда департамент ООН по связям с общественностью предложил учредить праздники, посвященные шести официальным языкам организации. В России День русского языка был установлен в 2011 г. Указом Президента РФ.

В разных странах любители и знатоки русского языка всех возрастов собираются в этот день, чтобы обсудить интересные их вопросы на конференциях, посоревноваться в знании русского в рамках конкурсов, посетить лекции известных русистов, посмотреть кинофильмы на русском языке или просто пообщаться и обменяться опытом. Эти мероприятия в очередной раз подчеркивают значимость русского языка не только для России, но и за ее пределами, ту роль, которую русский язык вот уже несколько веков играет на мировой арене.

При изучении русского языка важное значение имеют обогащение лексического запаса учащихся, соблюдение ими правильности русской речи. Добиться этого можно, в том числе, обращаясь к словарям: многоязычным, толковым, этимологическим, орфографическим и т.д. Именно в словарях отражена языковая норма, владение которой приближает знание русского языка иностранцем к уровню носителя этого языка.

Одним из самых известных толковых словарей русского языка является «Толковый словарь живого великорусского языка», составленный Владимиром Ивановичем Далем. Он начал выходить в свет ровно 150 лет назад, в 1863 г. Это замечательное издание содержит около 200 тыс. слов и 30 тыс. словиц, поговорок, загадок, поясняющих смысл приводимых лексических единиц.

Отец В.И. Даля был датчанином, российским подданным, мать – обрусевшей француженкой. Однако сам В.И. Даль ощущал себя русским человеком. «Я думаю по-русски», – говорил он. На своем жизненном пути он был морским офицером, военным врачом, хирургом-окулистом, ученым-натуралистом, писателем, собирателем слов. Но именно с деятельностью по созданию словаря русского языка в итоге оказались связаны и его судьба, и его посмертная слава.

В основу своего словаря В.И. Даль положил живой народный язык с его областными особенностями, а также слова книжно-письменной речи XIX в., терминологию и фразеологию различных ремесел, профессий, промыслов. В словаре отражено все разнообразие и величие русского языка. До сегодняшнего дня это лексикографическое издание сохраняет свое значение и актуальность. Как и другие труды ученого, оно оцифровано и доступно в сети Интернет.

С уважением,

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

Международный редакционный совет Р. Беленчикова (Германия), Е. Бразаускаене (Литва), Ду Гуйчжи (Китай), Р. Гусман-Тирадо (Испания), К.С. Дхингра (Индия), М. Лекич (США), С. Почеканска (Болгария), Н. Райан (Австралия), М.Л. Ремнева (Россия), М. Рогаль (Словакия), Э. Эндерлейн (Франция)

Редакционная коллегия Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, Ю.Л. Воротников, А.В. Голубева, Т.В. Кортава, В.Г. Костомаров, Н.А. Купина, И.П. Лысакова, В.В. Молчановский, В.В. Морковкин, С.А. Небольсин, А.П. Сквородников, М.Ю. Федосюк, Н.И. Формановская, С.А. Хавронина

Главный редактор Ю.Е. Прохоров

Ответственный секретарь Т.К. Будовская

Выпускающий редактор А.А. Соломонова

Редакторы А.А. Шараторова, А.А. Соломонова, Г.В. Хруслов

Секретарь Е.А. Орежев

Корректор О.В. Кропоткина

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 Менеджер ООО «Агентство подписки и продвижения «Алеф Принт»
Залогина 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

Отпечатано в типографии ООО «Еврострой» «EUROCONSTRUCTION»

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 84x108 1/16
Объем 8 п.л.

Тираж 1500 экз.

1-я с. обложки: В.Г. Перов. Портрет В.И. Даля (1872 г.)
2-я с. обложки: День русского языка в Монголии (Монголия, Улан-Батор, 29 мая – 6 июня 2013 г.) (с. 125–126).
© Фото Николая Грудинина
3-я с. обложки: Международный форум «Русский язык и русская культура – пути укрепления их позиций в современном мире» (Болгария, София, 6–10 июля 2013 г.) (с.127–128)
4-я с. обложки: I методический семинар русистов русских центров зарубежных вузов (Россия, Москва, 27 мая – 6 июня 2013 г.) (с. 123–124)

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.

УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

Обучение в среде Интернет

А.А. Шубина, Н.В. Чуйкина (Эстония) Сетевой дневник на уроках РКИ	4
В.Д. Горбенко, И.Р. Куралева, Е.М. Кацман, А.В. Сухова (Россия) Обучаем поисковому чтению	12

МЕТОДИКА

Статус языка

Маханбет Джусупов (Узбекистан) Взаимопроницаемость внутрироссийских и международных образовательных статусов русского языка	17
---	----

Сказки на уроках РКИ

О.М. Барсукова-Сергеева (Россия) Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся	28
---	----

Подходы в обучении

Л.С. Метликина (Россия) Гендерный подход в обучении РКИ	36
---	----

Современные средства обучения

Е.Ю. Николенко, О.В. Иванова (Россия) Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ	43
--	----

ЛИНГВИСТИКА

Русский язык за рубежом

Е.Ю. Протасова (Финляндия) Русский язык в туристическом ландшафте зарубежья ...	53
---	----

Когнитивная лингвистика

И.Е. Фадеева (Россия) Ступени концептуализации	62
--	----

Лексикография

Фатимех Мохаммади, Мохаммад Реза Мохаммади (Иран) Базовые синтаксические термины и их эквиваленты в персидском языке	68
---	----

Сопоставительная фразеология

Н.А. Сабурова, А.Е. Федорчук (Россия) Острый язык – дарование, длинный язык – наказание. Представления о болтливости в языковом сознании русских и китайцев	73
---	----

ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

Современный городской фольклор

Д.Н. Фатеев (Россия) Образ судьи в кричалках футбольных болельщиков ...	82
---	----

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ

Т.В. Аннушкина (Великобритания) «Ну а девочки, а девочки потом...». Об особенностях обучения русскому языку в Manchester Grammar School	89
---	----

М.Н. Кожевникова (Россия) Адаптационный курс русского языка для иностранных учащихся подготовительного факультета	96
--	----

НАМ ПИШУТ

Сами Бен Ромдан (Тунис) Перспективы использования социальных сетей в обучении РКИ	101
--	-----

А.В. Шипилов (Россия) Русский язык как важнейший фактор межкультурной коммуникации в Киргизии во второй половине XIX – начале XX вв. (исторический аспект)	106
--	-----

Е.Л. Кудрявцева (Германия) «Давайте говорить на русском языке...»	112
---	-----

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

.....	114
-------	-----

ЮБИЛЕЙ

Юбилей профессора Майи Владимировны Всеволодовой	121
---	-----

ХРОНИКА

.....	123
-------	-----

НОВОСТИ



А.А. Шубина

anastassia.rezepova@gmail.com

магистр, учитель русского языка
Таллинского Французского лицея
Таллин, Эстония



Н.В. Чуйкина

natalia.tshuikina@tlu.ee

канд. филол. наук, лектор
Института славянских языков и культур
Таллинского университета
Таллин, Эстония

Сетевой дневник на уроках РКИ

Сетевой дневник (блог), текстовая компетенция, лично ориентированное обучение, окружающая среда, погода, защита природы.

Преподавателям РКИ предлагается разработка цикла уроков для проведения занятий в среде Интернет. Задания ориентированы на учащихся, владеющих русским языком в объеме уровня В2 и выше. Целью курса является развитие текстовой компетенции учащихся в рамках программных тем. В представленном цикле обсуждается тема природы, погоды и защиты окружающей среды. В основе разработки материала лежит лично ориентированный подход к обучению.

Данный цикл уроков посвящен теме «Природа, погода, защита окружающей среды» и является одним из четырех циклов для студентов-иностранцев продвинутого этапа обучения РКИ в Таллинском университете.

Уроки циклов строятся следующим образом: первые 6 уроков содержат текст-стимулы с заданием написать комментарий к ним. На уроке 6 студентам также даются темы для написания текстов на их индивидуальных страницах в «Живом журнале» (www.livejournal.com). Задание урока 7 – прочитать и прокомментировать тексты участников курса. На уроке 8 студенты проводят работу над ошибками, отмеченными преподавателем.

Первый урок («Знакомство») проходит в компьютерном классе, где учащиеся реги-

стрируются на одном из интернет-ресурсов, предлагающих ведение сетевого дневника.

На доску выводится экран для отображения порядка действий. Ученики создают свой блог: придумывают ник, оформляют персональную страницу, подключаются к сообществу, предложенному учителем для ведения курса, настраивают фильтры, исследуют возможности для публикации фотографий, использования личных сообщений, а также для просмотра статистики журнала – благодаря которой учитель может видеть, как часто и какой именно ученик посещает учебную среду. Преподаватель также знакомит учащихся с системой оценивания.

Материал адресован студентам, владеющим русским языком в объеме уровня В2 и выше.

ПРИРОДА, ПОГОДА, ЗАЩИТА ОКРУЖАЮЩЕЙ СРЕДЫ

Урок 1

Не люблю я осень! Холод пронизывает до костей! Кажется, что солнце ещё греет, и ты в надежде, что на улице тепло, выходишь из дома в лёгкой куртке нараспашку. Встречает же тебя порывистый ветер. Он срывает шарф и уносит его, а ты бежишь, стараешься догнать, но не можешь.

День не задался с утра, а виною всему осень. Так за что же её любить? Неужели за дождь, который не выпускает тебя все выходные из дома? Но если у тебя нет желания поплакать, то вряд ли будешь в восторге от барабанной дробы по подоконнику. Может, любить её за переменчивое настроение, когда по дороге до остановки ты то расстёгиваешь молнию куртки, то застёгиваешь? Конечно, если бы я жила в деревне, то радовалась бы буйству красок осенней листвы, но в городе сплошное расстройство: грязь, скользко, ДТП. Я уже молчу о вечных лужах, по которым, не думая о пешеходах, с визгом проносятся BMW.

В своей нелюбви я совсем не одинока. Птицам осень тоже не по душе. Я им даже завидую. Взять бы да и улететь отсюда в вечное лето! Мечты, пожалуй, единственное, что может согреть в это время года. И я действительно не понимаю, как можно восхищаться порой, которая крадёт яркость звёздного неба, сокращает день, отдаляет солнце, убивает всё живое. Да-да, убивает, замораживает всё то, чему мы радовались летом. Так что с солнцем русской поэзии А.С. Пушкиным я соглашусь ровно на 2 слова: «Унылая пора!».



1. Найдите и прочитайте стихотворение А.С. Пушкина «Унылая пора! Очей очарованье!..» Согласны ли вы с поэтом до последнего слова? Объясните почему.
2. Какие ассоциации и чувства вызывает у вас осень? Можно ли её полюбить, за что?
3. Опишите вчерашнюю погоду.

Урок 2

Интересно, раньше художники свои приёмы скрывали, теперь же наоборот. Посмотрите, мне понравилось: <http://www.youtube.com/watch?v=z2JWBu5ILs0>.



1. Если бы вы были художником, какой была бы ваша картина? Попробуйте описать краски, колорит (сочетание цветовых оттенков) и сюжет. При написании своего текста используйте следующие слова.

На первом плане; на заднем плане; в центре картины; здесь изображены; только наступила осень; осень уже вступила в свои права; я вижу / представляю себе силуэт;

вдали виднеются; я чувствую дыхание ветра / осени; слышен шум дождя / листвы; если рассмотреть внимательнее, то можно заметить; общее настроение картины; вдалеке открывается вид на...

2. Ознакомьтесь с материалами следующих слайдов, которые помогут вам в описании картины.

1. <http://900igr.net/kartinki/literatura/Sochinenie-po-kartine/011-Znachenie-izobrazitelno-vyrazitelnykh-sredstv.html>.
2. <http://900igr.net/kartinki/literatura/Sochinenie-po-kartine/012-Sochinenija-po-kartinam.html>.
3. <http://900igr.net/kartinki/literatura/Sochinenie-po-kartine/013-Slovar-nastroenij-i-chuvstv.html>.

Урок 3

Каждое время года накладывает свои ограничения на деятельность человека и досуг. Так, **например**, осенью приходится отказаться от всех подвижных видов спорта, которые были доступны летом на спортплощадках. **К тому же** прогулки по берегу реки или моря отменяются из-за высокой вероятности заболеть. **На мой взгляд**, не остается ничего другого, как гулять в лесопарковой зоне. Чем она так хороша? **Во-первых**, там намного теплее, деревья словно высокий забор защищают от ветра, **во-вторых**, всегда найдётся скамейка, чтобы посидеть и перевести дух. **В-третьих**, вам обязательно попадётся небольшое кафе. **И, наконец**, даже с передвижением проблем не будет: и остановки общественного транспорта у любого парка есть, и даже парковки.

Казалось бы, такую прогулку трудно чем-то испортить, но ничто не портит так впечатление от отдыха, как следы веселья какой-то другой компании. **Между прочим**, и бутылка в траве, и брошенный мимо урны окурок, и шелуха от семечек – всё это не то чтобы раздражает, но явно мешает спокойному отдыху. Невольно спотыкаешься о такие находки, мысленно ругаешь преступника. А как же ещё назвать человека, который не способен донести до урны мусор? Интересно, почему дома мы мусор даже сортируем, а вне дома забываем о своём долге. Речь даже не о гражданском, а о человеческом долге перед природой, которая нас породила, кормит, поит и даёт возможность жить всему человечеству.

Но вот что интересно, многие склонны обвинять не конкретного человека, оставившего после себя мусор, а органы самоуправления. **С одной стороны**, я соглашусь, порой не найти во всем парке урны, и что делать со злополучным фантиком от конфеты непонятно. **С другой стороны**, есть карман. Тот самый карман, откуда я достала эту конфету. Почему же мне не положить фантик туда? Выбросить его можно и дома. **Кстати**, точно так же можно поступить и после пикника: собрать тарелки и отходы в пакет и унести с собой.



Да, конечно, можно во всём обвинять городское хозяйство, которое, **как обычно**, не позаботилось об

удобстве для тебя. Словом, ведь ты, и никто иной, потом будешь прогуливаться в этом же парке и мысленно ругать нарушителей порядка. А потом и сам не донесёшь фантик.

Кто больше виноват в загрязнении окружающей среды: человек или государство? Считаете ли вы, что проблема загрязнения природы существенна? Как вы думаете, какие меры нужно предпринять, чтобы город и парки стали чище? Обратите внимание на слова, которые выделены в тексте. Используйте их в своих высказываниях.

Урок 4

Когда-то прочитала интересную статью в журнале «Наука и жизнь», в которой описывалось приключение одной капли...

Начало пути

Вот эта капля, чистая и прозрачная, попала на тарелку, которую мама мыла после обеда. Захватив с собой мыльный раствор с остатками пищи, капля через сливное отверстие стекла в трубу канализации. Оттуда, смешавшись с потоком грязной воды, влилась в трубу побольше. Трубы соединялись, расширялись, и наконец капля оказалась в широком подземном канале.

Вода здесь совершенно мутная. По соседству с нашей каплей в потоке движется другая, выжатая из тряпки, которой мыли пол, — она несёт пыль и песок. Рядом ещё одна, полная грязи и микробов с вымытых рук. А на поверхности плавают пластиковые бутылки, ветки, листья деревьев. К сожалению, это нерадивые дворники сбрасывают мусор в люки канализации. Этот поток воды вышел из-под земли и попал на территорию очистной станции.

Грязь видимая

Вот и первое препятствие — грубые решётки из вертикальных металлических стержней, они расположены в нескольких сантиметрах один от другого. Крупный мусор задерживается на них и специальными скребками сбрасывается в бункер. Наша капля легко преодолела решётку. Далее вода поступает в цех тонких решёток. На них остаются плавающие предметы и твёрдые кусочки грязи размером более 5 мм.

Из цеха — вновь на открытый воздух, в песколовки. Здесь вода очищается от песка. Песколовка — это обычный канал, в самом начале которого в воду опущены металлические стержни, висящие на гибких тросиках. Их задача — немного затормозить поток, сделать течение более плавным. В спокойном, без вихрей потоке песчинки под действием силы тяжести постепенно опускаются на дно.

Из песколовки поток воды отправляется в первичный отстойник. Это огромный резервуар глубиной 4 м и диаметром 40 м. Грязная вода поступает снизу в центр отстойника и медленно движется к его краям. Каждая капля добирается до стенки в среднем за 2 ч. Даже самой мелкой мути достаточно времени, чтобы достичь дна.



Грязь невидимая

Показалось нашей капле, что пора бы уже и на волю. Но её ожиданиям не суждено сбыться так быстро. Ведь в воде остались растворённые органические вещества. Их отфильтровать сложно, а иногда и невозможно. Но оказалось, что этой органикой охотно питаются многие мелкие водные обитатели – различные червячки, рачки, например, известные любителям аквариумов дафнии. Огромное количество этих крошечных представителей водной фауны в виде густой липкой массы серого цвета, которая называется активным илом, вливают в воду. Тут же со дна под давлением подают воздух, так что вода как будто кипит. Пузырьки воздуха перемешивают воду с илом.

По каналу, который называется аэротенком (от греч. аэро – *воздушный* и англ. tank – *резервуар*), смесь должна течь долго, пока ил не съест всю органику. С этой целью канал делают очень длинным. Чтобы сэкономить площадь, канал аэротенка построен в форме лабиринта с несколькими крутыми поворотами. Пройдя его, и наша капля избавилась от растворённых в ней остатков мыла и пищи.

После выхода из аэротенка «сытый ил» надо отделить от чистой воды. Для этого служат вторичные отстойники, которые очень похожи на первичные и работают так же.

Помощники

За чистотой воды следят необычные работники станции. Это несколько стерлядок, живущих в аквариуме с водой из отстойника. Стерлядь выбрали потому, что она не выносит даже ничтожных загрязнений. Если у рыб замечено недомогание, надо проверить состояние органов или сделать анализ крови и выяснить, чем они отравились.

И всё же то, что безвредно для рыб, может оказаться опасным для человека. В той капле, что попала в канализацию с грязных рук, остались болезнетворные бактерии.

Последний этап

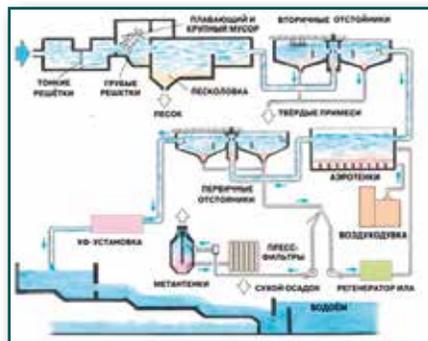
На станции построили блок ультрафиолетового обеззараживания. Вода протекает по туннелям, в которых установлены наборы специальных ламп. Их ультрафиолетовые лучи смертоносны для микроорганизмов.

После такой обработки вода оказывается гораздо чище, чем в реке, куда её сбрасывают. И наша капля отправилась в новое путешествие, в конце которого она, может быть, утолит чью-то жажду, или станет соком сладкого яблока, или сделает ещё что-нибудь полезное.

1. Сравните текст со схемой. Есть ли в схеме ошибки, какие?

(ициниольсо ечнниярп и ечннйора и икльшп ечлудл и эишнол иивльсэм чльнэмоп онжлн :свэл)

2. Можно ли поменять местами абзацы в этом тексте? Если можно, то какие, если нельзя, то почему?
3. Что такое песколовка? Как вы думаете, почему она так называется?
4. Если бы для написания текста автор использовал план, каким бы был этот план? Составьте подробный план текста.



Урок 5

У природы нет плохой погоды?

Сегодня опять попала под дождь. Вот уж действительно, не везёт мне этой осенью. Теперь остаётся надеяться, что не заболею. Знаете, что самое обидное? Я ведь специально вчера смотрела прогноз погоды. Сумка у меня большая и тяжёлая, поэтому лишний раз брать зонт нет желания.

Так вот, синоптики обещали ясную погоду без осадков. На деле же получилось совершенно иначе. И в том, что я промокла, надо бы винить только себя за невнимательность. У меня на рабочем столе стоит горшок с каллой. Цветок не только красивый, но и полезный: если утром на его листьях висят капельки, значит будет дождь. Каюсь, калла плакала утром, да только я была склонна верить в желаемое, в прогноз профессионалов.

В результате промокла до нитки. Люди с древних времён обращали своё внимание на приметы и знаки, которые им подавала природа. Может, и нам надо так поступать? По растениям, облакам и животным определить приближение дождя достаточно просто. Нужно быть более наблюдательным, отмечать мелочи, и тогда вероятность оказаться под дождём без зонта будет минимальной. Так, если обычно драчливые воробьи нахохлились, значит будет дождь. Если же они зимой стали активно собирать пух и веточки, следует ожидать сильных холодов – птицы не зря утепляют гнёзда. Медведи в зоопарках перестают купаться за несколько дней до наступления холодов, а в преддверии весны с удовольствием отправляются в бассейны.

Что же касается метеорологических станций, где синоптики составляют свои прогнозы, то на них работают и наземные системы, и спутники в космосе, и метеорологические корабли в море, а в результате приближение зимы (в середине декабря) каждый год для всех полная неожиданность. Между тем для предсказания погоды существует огромное множество приборов. С их помощью можно измерить температуру, атмосферное давление, скорость и силу ветра. Говорят, что достаточно достоверным можно считать прогноз на ближайшие 4 ч., а самим синоптикам ещё потребуется немало времени и сил, чтобы изучать природные явления и определять погоду с большей точностью.

Единственное, в чём преуспели синоптики, так это во влиянии на осадки. Так, можно избежать града, который наносит значительный ущерб сельскому хозяйству, а порой уносит и человеческие жизни. Для борьбы с этими осадками используют ракетные установки, распыляющие особые вещества в воздухе, которые способствуют превращению града в дождь.

Но речь-то не о посадках, побитых градом, а обо мне, утратившей доверие к синоптикам.



1. За чем мне теперь следить: за прогнозом погоды или за цветами? Что посоветуете и почему?
2. Посетите YouTube, найдите песни о погоде на русском языке, послушайте их. Перечислите все песни, которые вы нашли. Назовите ту, которая понравилась больше всего. Объясните свой выбор.

Урок 6

Не руби сук, на котором сидишь

Знаете ли вы, отчего **погибают** морские черепахи? Они проглатывают полиэтиленовые пакеты, принимая их за медуз. Знаете ли вы, почему в Германии повсюду чисто? Дело в том, что в 1970-х гг. река Рейн была настолько загрязнена **химическими веществами**, что в ней можно было частично проявлять фотоснимки. Самый грязный в мире город Бенхи в Китае невозможно увидеть на аэрофотоснимках. Копоть и туман от **420 фабрик** полностью покрывают этот город.



День за днём мы **рубим сук**, на котором сидим. Казалось бы, что страшного, если я не закрываю кран, пока 3 минуты чищу зубы, но из всех запасов воды на земле **пресная вода составляет только 2,5%**. В Африке, по последним данным, около 340 млн человек лишены доступа к безопасной питьевой воде. Кажется, что это так далеко от нас, но **чужой беды не бывает**. С учётом масштабов потребления человечеством пресной воды и постоянных выбросов **сточных вод и химических отходов** в водоёмы, можно представить, как скоро эта беда коснётся и нас. Я уже не говорю о том вреде, который наносит человечество обитателям рек, озёр, морей и океанов.

Кто-то скажет, что можно использовать систему, благодаря которой морская вода станет пригодной для употребления. Охотно верю в дистилляцию. Однако как быть с почвой? За год каждый человек производит порядка **1 тонны мусора**. Не секрет, что и **токсичные отходы** зачастую даже не закапывают, а оставляют стоять в контейнерах. Пока же мы с вами поглощены разговорами о вреде, наносимом экологии, фабрика полиэтиленовых пакетов и пластмассовых изделий работает без выходных. Ведь как лень порой бывает, отправляясь в магазин, взять из дома **многоцветную тряпичную сумку!**

До сих пор я помню один из уроков в своей школе. Мы все пытались придумать, что может каждый из нас сделать, чтобы сократить использование ресурсов Земли. Так, днём можно открыть жалюзи и шторы, а не спешить включить **свет**. Человек может сделать выбор в пользу природы и отправиться на пикник с **бумажной посудой**, а может оставить после себя гору **пластиковых тарелок**. Мы все действительно творцы своей жизни, более того, от нас зависит жизнь последующих поколений. Так есть ли у нас право **безответственно** относиться к будущему своих детей?

Вот вспомнила эту песню: http://www.metacafe.com/watch/233723/earth_song_michael_jackson/.

Всё это время мы обсуждали с вами тему природы, погоды, охраны окружающей среды, рисовали пейзажи. Думаю, каждому из вас найдётся что сказать о мире, который нас окружает. Предлагаю список тем, выберите любую.

Объём написанного текста – не меньше 200 слов. Пожалуйста, используйте все те навыки, которые вы приобрели в процессе написания комментариев: обратите внимание на трехчастную структуру вашего эссе, на вводные слова и конструкции, на тезисы и аргументацию, на примеры. Пользуйтесь орфографическими словарями и справочниками по пунктуации и грамматике.



1. Хочешь изменить мир – начни с себя.
2. Что мне снег, что мне зной...
3. Человек и природа.
4. Экологическая ситуация в современном мире.
5. Я пишу картину осени (зимы, весны, лета).

Урок 7

С интересом прочитала ваши работы. Предлагаю и вам ознакомиться с размышлениями своих коллег. Выберите, пожалуйста, 5 текстов и прокомментируйте их. Вопросы к авторам и конструктивная критика (её правила см. по ссылке <http://www.advertology.ru/article39979.htm>) приветствуются.

Удачи!

Урок 8

Мы завершаем работу над нашим циклом. Надеюсь, вы узнали много нового и вам было интересно. Теперь же предстоит выполнить работу над ошибками.

Прошу вернуться ко всем вашим комментариям и текстам. Посмотрите, я отметила ошибки, которые были допущены в работах. Вы увидите, что ошибки выделены четырьмя цветами: красным – орфографические, зелёным – грамматические, жёлтым – речевые, синим – пунктуационные.

Эта система поможет вам в исправлении своих ошибок. Так, если ошибка орфографическая, то написание слова нужно проверить по словарю и / или подобрать проверочные слова. Если же ошибка грамматическая, то стоит проверить у глагола спряжение, у существительного падеж, наличие предлогов и т.п. При исправлении речевой ошибки нужно перефразировать отмеченное выражение. Исправление пунктуационной ошибки заключается в том, чтобы определить, в каком месте в предложении пропущен знак препинания (предложение полностью выделено синим цветом).

Таким образом, вам следует переписать заново свой комментарий и разместить его в той же ленте сообщений.

В работе над ошибками вам будет полезен сайт www.gramota.ru.

Если будет необходима моя помощь, разъяснения, то помните о возможности общения по системе личных сообщений.

A.A. Shubina, N.V. Tshuikina

BLOG AT RFL LESSONS

Web blog, competence of text production, learner-centered approach, environment, weather, nature protection.

A cycle of lessons which are meant for conducting in the Internet is introduced to the teachers of RFL. Tasks are oriented to the students of B2 level in Russian and higher. The goal of the course is to develop the competence of text production within the curricular topics. The given cycle presents topics on environment, weather and nature protection. It is the learner-oriented approach, which lies in the basis of the developed material.



В.Д. Горбенко

tory82@rambler.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры лингвистики, литературы и культуры
Института международных образовательных программ
Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета
Санкт-Петербург, Россия



Е.М. Кацман

eugeniakazman@gmail.com

канд. филол. наук, доцент
кафедры лингвистики, литературы и культуры
Института международных образовательных программ
Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета
Санкт-Петербург, Россия



И.Р. Куралева

vkspb58@mail.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры русского языка
Института международных образовательных программ
Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета
Санкт-Петербург, Россия



А.В. Сухова

suhova-av@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры РКИ
Ивановской государственной
текстильной академии
Иваново, Россия

Обучаем поисковому чтению

Поисковое чтение, текст СМИ, информационное сообщение, минимальный набор продуктов питания, изменение стоимости, период времени.

Предлагаемая разработка урока посвящена обучению поисковому чтению текста информационно-сообщения, содержащего сведения об изменении стоимости минимального продуктового набора в разных регионах России за определенные периоды времени. Материал направлен на отработку умений быстро находить необходимые сведения в тексте информационного сообщения, выбирать данные по конкретной проблеме из разных источников и сравнивать их. Система заданий, представленная в уроке, поможет научиться (как учащимся, так и преподавателям) отбирать сведения методического и грамматического характера для комплексного анализа одной из экономических проблем. Разработка рассчитана на иностранных учащихся, владеющих русским языком в объеме уровня В1.

1 Обратите внимание на словообразовательные модели в рамках. Образуйте сложные слова (*) и объясните, от каких слов образованы сложные слова (#).

(#) маслодел = масл(о) + о + дел(ать)
 (*) вод(а) + о + пад(ать) = водопад

(#) маслозавод = масл(о) + о + завод
 (*) вод(а) + о + лечение = водолечение

(#) паровоз = _____
 (*) газ + провод(ить) = _____
 (#) землемер = _____
 (*) снег + ход(ить) = _____

(#) морепродукт = _____
 (*) лес + парк = _____
 (#) зерносклад = _____
 (*) бенз(ин) + заправка = _____

(#) водомасляный = вод(а) + о + масляный

(#) маслосыромоломолочный = масл(о) + о + сыр + о + молок(о)//ч + н + ый

(#) законопослушный = _____
 (#) овощеуборочный = _____
 (#) сыромятный = _____
 (#) табакосушильный = _____

(#) жиромолочный = _____
 (#) хлебобулочный = _____
 (#) плодоовощной = _____
 (#) мясоконсервный = _____

2 Подберите к словам / словосочетаниям соответствующие картинки.

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| 1) хлебобулочные изделия – И | 7) морепродукты – |
| 2) крупа – | 8) молочная продукция – |
| 3) бобовые – | 9) сливочное масло – |
| 4) мясо – | 10) плодоовощная продукция – |
| 5) птица – | 11) сахар – |
| 6) рыба – | 12) алкогольные напитки – |



А



Б



В



Г



Д



Е



Ж



З



И



К



Л



М

3 Найдите для каждого термина (слева) подходящее определение (справа)

Российские регионы

Минимальное количество денег, необходимое для того, чтобы человек мог жить

Федеральная служба государственной статистики

Районы России

Прожиточный минимум

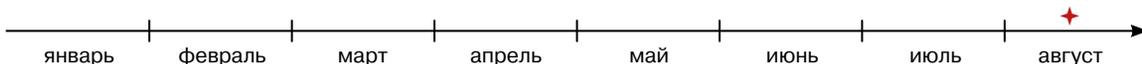
Минимальное количество продуктов питания, необходимое для того, чтобы человек мог жить

Минимальный продуктовый набор

Государственная организация, которая анализирует информацию об экономической и социальной ситуации в стране

4 Покажите на схеме следующие временные интервалы (вы сейчас находитесь в августе +).

- в июле
- в конце июля
- за июль
- за январь – июль
- за минувший месяц
- к концу июля
- с начала года



5 А. Заполните таблицу.

весёлый	веселее	повеселее	повеселеть	самый весёлый
.....	холоднее	.....	похолодать	.....
дорогой	.....	подороже	.....	самый дорогой
.....	дешевле	.....	подешеветь	.....

Б. Используя слова из таблицы, составьте и запишите предложения по образцу.

Образец. Эта песня грустная. Другая была *повеселее*. Сейчас зазвучит *самая весёлая*, и все *повеселеют*.

- 6 Прочитайте первый абзац информационного сообщения. Как изменилась стоимость минимального набора продуктов питания в среднем по России?

Минимальный набор продуктов питания в России продолжает дорожать

Стоимость минимального набора продуктов питания, входящих в прожиточный минимум россиян, увеличилась в среднем по России за июль 2007 г. на 3,6% и составила к концу месяца 1726 руб. 50 коп. на человека в месяц, – сообщила сегодня Федеральная служба государственной статистики.

За январь – июль продуктовый набор подорожал на 17,1%. Самым дорогим минимальный продуктовый набор среди российских регионов был в июле на Чукотке (4879 руб.), в Камчатской области (2877 руб.), в Якутии (2675 руб.), на Сахалине (2663 руб.), в Магаданской области (2609 руб.). Самым дешёвым – в Оренбургской области (1441 руб.), Татарстане (1450 руб.), Омской области (1454 руб.), Липецкой области (1457 руб.), Марий Эл (1458 руб.). Стоимость набора в Москве в конце июля составила 2121 руб. и за месяц увеличилась на 5% (с начала года – на 19,9%), в Санкт-Петербурге – 1893 руб. и выросла на 6,1% (с начала года – на 19,1%).

Цены на хлеб и хлебобулочные изделия в среднем по России в июле повысились на 7,2% (за январь – июль – на 12,2%), на крупу и бобовые – на 2,8% (на 10,3%). Мясо и птица подорожали за минувший месяц на 0,8% (3,1%), рыба и морепродукты – на 0,4% (4,8%).

Цены на молоко и молочную продукцию в июле выросли на 0,5% (с начала года – рост на 2,6%), сливочное масло подорожало на 1,1% (3,8%), плодоовощная продукция – на 1,9% (41,2%). Цена на сахар в июле возросла на 1,3% (с начала года – снижение на 3,3%). Стоимость алкогольных напитков в июле повысилась на 0,6% (за январь – июль – на 4%), – сообщает «Интерфакс».

- 7 Прочитайте второй абзац информационного сообщения и напишите стоимость продуктового набора в каждом регионе.



8 Прочитайте 3-й и 4-й абзацы текста. Заполните таблицу. Используйте знак ↑, если цены увеличились, и знак ↓, если цены уменьшились.

Продукты	Изменение стоимости за июль	Изменение стоимости за январь – июль
Хлеб / хлебобулочные изделия	↑ 7,2%	↑ 12,2%
Крупа / бобовые
Мясо / птица
Рыба / морепродукты
Молоко / молочные продукты
Сливочное масло
Флодоовощная продукция
Сахар
Алкогoльные напитки

9

А. Прочитайте словосочетания. Обратите внимание на сочетаемость.

- продукт **подорожал**
- цена, стоимость **увеличилась**

Б. Выпишите из текста синонимы глагола *увеличилась*.

10 Вас пригласили на научную конференцию, на которой будут обсуждаться вопросы ценовой политики в России. Составьте текст вашего выступления об особенностях изменения стоимости разных категорий продуктов в России на основе таблицы из задания 8 и глаголов из задания 9.

Образец. За июль хлебобулочные изделия *подорожали* на 7,2%. За январь – июль цены на хлеб *увеличились* на 12,2%.

11 **Домашнее задание.** Найдите информацию о составе минимального набора продуктов питания в вашей стране и сравните его с набором в России.

12 **Домашнее задание.** Найдите информацию об изменениях цен на основные продукты питания в вашей стране с начала года (за январь – июль / за минувший год) и сравните её с изменениями цен на основные продукты питания в РФ. Для поиска изменений цен в России вы можете использовать материалы сайта Федеральной службы государственной статистики (www.gks.ru, раздел «Цены»).



V.D. Gorbenko, E.M. Katsman, I.R. Kuraleva, A.V. Suhova

TEACHING TO READ FOR SPECIFIC INFORMATION

Reading for specific information, MSM text, informational message, minimum grocery basket, change in value, period.

The material is aimed at practicing skills to find quickly the necessary information in the text of an informational message, select information on a specific issue from different sources and compare it. The system of assignments presented in the lesson will help students as well as teachers to select data of methodological and grammar character for a complex analysis of one of the economical problems. The material is aimed at foreign students mastering Russian in the volume of B1 level.

Маханбет Джусупов

mah.dzhusupov@mail.ru

д-р филол. наук, профессор, заслуженный профессор,
почетный заведующий кафедрой русского языка
Узбекского государственного
университета мировых языков
Ташкент, Узбекистан



Взаимопроницаемость внутрироссийских и международных образовательных статусов русского языка

Русский язык, образовательный статус, внутрироссийский образовательный статус, международный образовательный статус.

В статье определяются и исследуются внутрироссийские и международные образовательные статусы русского языка, обосновываются социолингвистические, лингводидактические и методические основы их формирования; выявляются сходства и различия.

В процессе анализа и описания особенностей функционирования русского языка в системе школы и вуза России, СНГ и стран дальнего зарубежья нами были определены 7 типов его образовательных статусов.

Именно образовательные (а не официальные) статусы языка обеспечивают его функционирование в других (инофонных) государствах [6], что во многом зависит от социокультурного аспекта изучения языка, который включает в себя новые условия, новые потребности, новые модели [8].

Образовательные статусы русского языка в современном мире графически представлены в схеме (см. ниже).

Из семи образовательных статусов русского языка в современном мире 3 – внутрироссийские, 4 – международные.

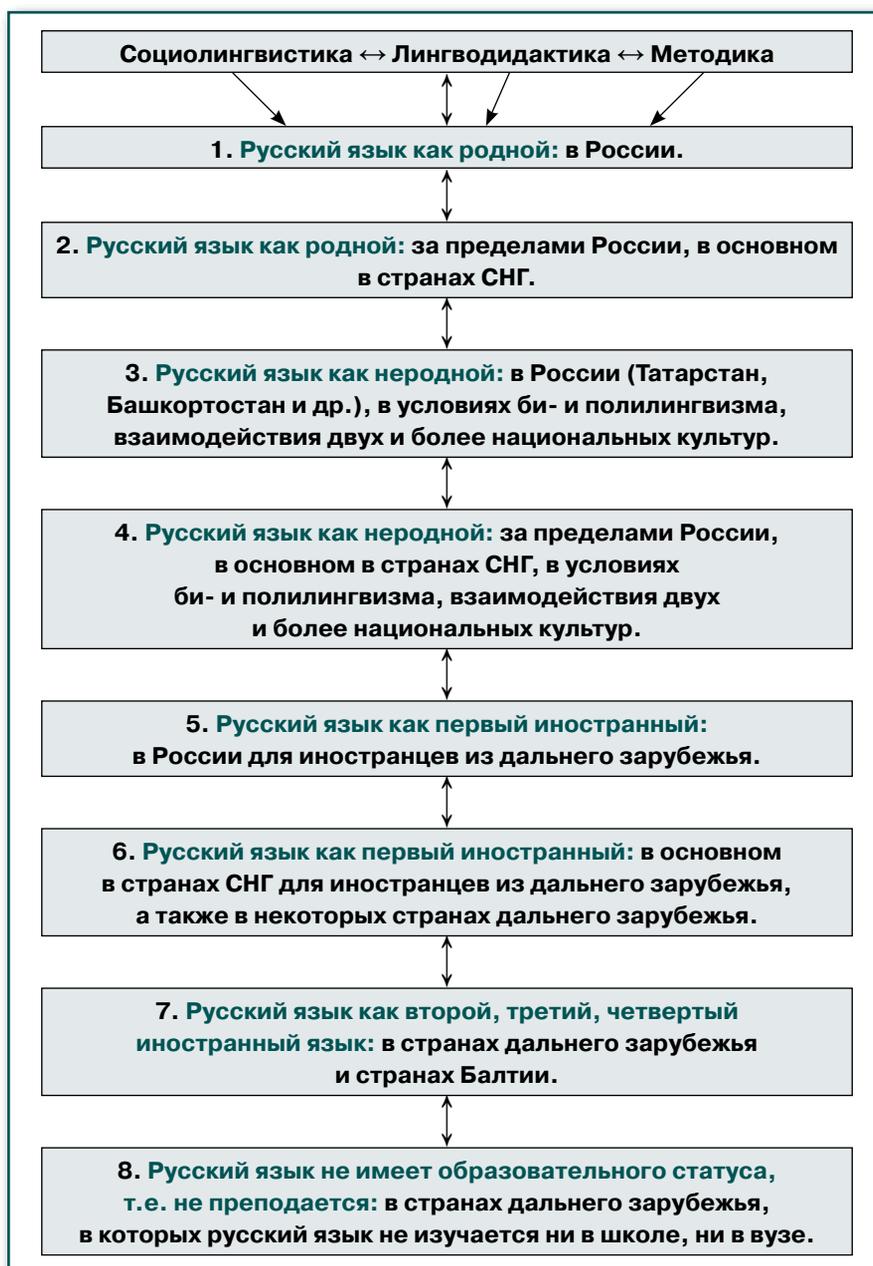
Анализ и описание образовательных статусов русского языка в современном мире, согласно содержанию предложенной нами схемы, можно осуществлять по горизонтали и по вертикали. В данной статье анализ и описание образовательных статусов русско-

го языка в современном мире будут осуществлены по вертикали.

По вертикали в схеме определяются разновидности образовательных статусов русского языка как внутри России, так и на международном уровне. Стрелки по вертикали также имеют 2 направления – сверху вниз и снизу вверх. Это указывает на взаимосвязь и взаимопроницаемость содержания разновидностей образовательных статусов русского языка: каждая последующая разновидность образовательного статуса русского языка исходит из предыдущей, потому что в предыдущей уже заложены основы последующей. Так, четвертый статус (русский язык как неродной за пределами России) исходит из третьего статуса (русский язык как неродной в России).

Эта пара разновидностей образовательных статусов имеет больше общего, чем различий как в характере лингводидактического описания русского языка для целей обучения, так и в методике его внедрения в учебный процесс. Главная разница заключается в том, что и в первом, и во втором случае учет

Образовательные статусы русского языка в современном мире
как дисциплины изучения в школе и вузе



лингвистических и экстралингвистических реалий характеризуется определенной специфичностью. Последнее касается прежде всего содержания понятия русский язык как родной в школах и вузах с русским языком обучения в России и, скажем, в Казахстане, в Узбекистане и т.д. За пределами Рос-

сии выражение «русский язык как родной» определенной частью учащихся и студентов понимается как основной язык обучения, как основной язык получения образования, а не как генетический родной язык. Такие учащиеся – это представители нерусской (не-европейской) национальности, как правило,

владеющие еще и генетическим родным (казахским, узбекским и т.д.) языком, который они и считают своим родным языком.

Кроме того, русский язык как родной за пределами России имеет некоторые региональные особенности в плане лексического состава, что вполне может быть отражено и в учебниках. Так, в тексте о Казахстане в учебнике русского языка для школ с русским языком обучения могут быть такие предложения: «Казахстан – большое государство. В Казахстане много гор, рек, лесов, степей, красивых жайлау». Казахское слово *жайлау* обозначает пастбище. В учебнике русского языка для школ с русским языком обучения в России такое слово не может присутствовать. В учебник по русской литературе для школ с русским языком обучения за пределами России могут быть включены стихи, рассказы нероссийских писателей, поэтов, пишущих на русском языке, например, в Казахстане – стихи Олжаса Сулейменова, что также не является характерным для учебников по русской литературе для школ с русским языком обучения в России.

Таким образом, учет лингвистических и экстралингвистических реалий в процессе обучения русскому языку как родному за пределами России налицо. Другое дело, что таких особенностей в учебниках не должно быть много. Основной материал для преподавания (изучения) в подавляющем большинстве должен быть российский.

Может произойти и обратное: русский язык как родной язык за пределами России (прежде всего в СНГ) может исчезнуть. Это может произойти в том случае, если русское и русскоязычное население в странах СНГ будет резко уменьшаться (за счет отъезда на историческую родину), а у коренных народов упадет интерес к русскому языку, к русскому миру, что будет связано с содержанием внешней и внутренней политики стран СНГ и, конечно же, самой России.

Все образовательные статусы русского языка (кроме первого) – категории непостоянные. В том числе и второй образовательный статус – русский язык как родной за пределами России. Так, содержание этого образовательного статуса русского язы-

ка может обогащаться, объем его распространности может увеличиваться, если русское, русскоязычное население в республиках СНГ не будет уменьшаться, а будет увеличиваться, и если у представителей коренных народов интерес к русскому языку, к русскому миру не будет падать, а будет повышаться, что зависит от внешней политики конкретного государства, его внутренней языковой политики и т.д. Однако при любых изменениях в эту сторону международный образовательный статус русского языка как родного за пределами России не сольется (не будет точно таким же, как образовательный статус русского языка как родного в самой России), потому что социолингвистические реалии в России и за ее пределами неодинаковые, неравномерные.

В целом взаимосвязь и взаимообусловленность разновидностей образовательных статусов русского языка базируется на следующих основных понятиях и положениях.

- Русский язык и его широкие и глубокие социальные функции как внутри России, так и за пределами России.
- Русский язык как дисциплина изучения в системе школьного и вузовского образования.
- Образовательные статусы русского языка:
 - а) внутрироссийский образовательный статус русского языка;
 - б) международный образовательный статус русского языка (за пределами России).
- Двуплановая реализация образовательного статуса русского языка:
 - 1а) изучение (преподавание) русского языка как родного в России;
 - 1б) изучение (преподавание) русского языка как родного за пределами России;
 - 2а) изучение (преподавание) русского языка как неродного в России;
 - 2б) изучение (преподавание) русского языка как неродного за пределами России; и т.д.

За пределами этого парного (двупланового) функционирования содержания образовательных статусов русского языка стоят седьмой образовательный статус («русский язык как второй, третий, четвертый иностранный язык») и восьмой пункт данной схемы – «русский язык не обладает образовательным статусом в определенном государстве, т.е. не изучается» (бесстатусное положение русского языка). Восьмой пункт в представленной схеме также является непостоянной категорией (т.е. это приходяще-уходящее явление). В том или ином географическом пространстве (государстве) русский язык может стать предметом изучения в школе и в вузе, т.е. получить образовательный статус. Это зависит от уровня повышения международного авторитета России, русского языка, а прежде всего от международной и языковой политики данного государства.

Седьмой образовательный статус («русский язык как второй, третий, четвертый иностранный язык») в системе образования России или же в системе образования стран СНГ не функционирует. Он функционирует в системе образования только некоторых стран дальнего зарубежья и государств Балтии. Именно поэтому он выпадает из системы двуплановой реализации образовательных статусов русского языка. Седьмой образовательный статус русского языка так же как и второй, четвертый, пятый, шестой образовательные статусы русского языка – категория непостоянная. Объясняется это тем, что русский язык как второй, третий, четвертый иностранный может не функционировать, если интерес к нему в соответствующих государствах исчезнет. Или же этот статус может слиться с шестым статусом («русский язык как первый иностранный за пределами России»), если в этих государствах интерес к русскому языку и России будет повышаться. Такое, на наш взгляд, в будущем может произойти прежде всего в таких странах, как Польша, Монголия, а также в республиках Балтии, т.е. в этих государствах возможен обратный процесс: не отход от русского языка (как это было совсем недавно и есть сейчас), а приход (возвращение) к русскому языку.

Третий и четвертый образовательные статусы русского языка также тесно взаимосвязаны. Это русский язык как неродной в России и русский язык как неродной за пределами России, в основном в странах СНГ. Эти образовательные статусы русского языка имеют сходства и различия. Сходства связаны с тем, что в обоих случаях русский язык рассматривается как неродной, т.е. как язык, статические и динамические свойства которого можно сформировать в сознании инофона в виде психообразов и их комбинаций. Различия же связаны с тем, что русский язык как неродной преподается, с одной стороны, внутри России и, с другой стороны, за пределами России. Во втором случае очень много лингвистических и экстралингвистических реалий, которые способствуют несколько иному наполнению содержания языко-речевого материала и объема обучающей системы при обязательном сохранении доминантных сходств методики – русский язык как неродной.

Сходства образовательных статусов русского языка как неродного в самой России и за ее пределами заключаются в следующем.

1. В обоих случаях русский язык преподается (изучается) в нерусской (инофонной) аудитории, например в татарской, башкирской, с одной стороны, и в казахской, узбекской, с другой стороны.

2. В обоих случаях русский язык для учащихся инофонной аудитории не является иностранным, так как в пределах этих государственных образований он функционирует во всех пяти основных социальных сферах деятельности индивида и общества в целом (в быту, в официально-деловых отношениях, в СМИ, в научной деятельности, в художественной деятельности).

3. В обоих случаях русский язык как неродной преподается в условиях функционирования естественного билингвизма и даже полилингвизма: а) татарско-русский, башкирско-русский, башкирско-татарско-русский;

б) казахско-русский; узбекско-русский; казахско-узбекско-русский, узбекско-таджикско-русский и т.д. Обучающиеся в той или иной степени уже являются носителями этих типов билингвизма или полилингвизма.

4. В обоих случаях должна быть использована методика обучения русскому языку как неродному (а не как иностранному), т.е. русский язык преподается не как язык государства и народа дальнего зарубежья, а как язык государства и народа, который с родным языком находятся в состоянии близкого и долговременного взаимодействия и взаимовлияния, результатом чего является факт наличия широкой межкультурной коммуникации, которую не нужно создавать с нуля, а нужно дальше углублять и расширять через систему обучения русскому языку как неродному.

Третий и четвертый образовательные статусы русского языка, как было отмечено выше, наряду со сходствами в своем содержании имеют и серьезные различия.

1. Третий образовательный статус («русский язык как неродной в России») – это статус образовательной системы России, т.е. это внутривоспитательный статус.

2. Четвертый образовательный статус («русский язык как неродной за пределами России», в основном, в странах СНГ) – это международный образовательный статус русского языка, что накладывает своеобразный динамический отпечаток на содержание, объем, цель и задачи обучения русскому языку как неродному в Казахстане, в Узбекистане или в Армении. Первым этот аспект обучения русскому языку инофоннов за пределами России, но в составе бывшего СССР, с позиции современной лингвистики, лингводидактики и ме-

тодики широко и глубоко представил Е.Д. Поливанов в своей фундаментальной работе, опубликованной в 1935 г. в Самарканде, «Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам», в которой он описал не только собственно методическую проблему, но и социолингвистическую, фонологическую, межъязыковую (фацилитация, интерференция) проблемы [7].

3. Билингвизм и полилингвизм, функционирующие в условиях преподавания русского языка как неродного в России и за ее пределами, имеют отличия как по происхождению, так и по объему распространенности.

Так, билингвизм с участием русского языка, сопровождающий его преподавание как неродного в России (например, в Татарстане), формируется прежде всего за счет того, что русский язык является государственным языком РФ, что предполагает обязательное владение им всеми гражданами России. Этот билингвизм, как правило, односторонний, т.е. инофонно-русский.

Билингвизм с участием русского языка в странах СНГ, который сопровождает процесс обучения русскому языку как неродному, «необязательный», так как русский язык в этих государствах, как правило, не имеет статуса государственного или же официального. Поэтому билингвизм с участием русского языка, который есть и формируется в странах СНГ, «добровольный» и создается в основном за счет обучения русскому языку как неродному. Этот билингвизм, так же как и в России, почти всегда односторонний, т.е. инофонно-русский (подробно об этом см. [10, 11]).

В отличие от России, в странах СНГ обучение русскому языку как неродному может сопровождаться билингвизмом и даже полилингвизмом без участия русского языка: казахско-узбекский, узбекско-казахский, узбекско-таджикский, таджикско-узбекский, казахско-каракалпакско-узбекский, узбекско-каракалпакско-казахский.

Функционирование би- и полилингвизма в национальных республиках России и особенно в странах СНГ ставит перед методикой преподавания русского языка как неродного и такую серьезную проблему, как учет лингвокультурологических особенностей каждого языка – члена би- и полилингвизма. Это исключительно важно в процессе преподавания русского языка как неродного в странах СНГ, так как в этих республиках функционируют типы билингвизма и полилингвизма как с участием русского языка, так и без участия русского языка. В тех случаях, когда функционирует билингвизм без участия русского языка, следовательно, внедрение русского языка уже будет формировать полилингвизм, модель – один мост и две национальные лингвокультуремы и модель – два моста и три национальные лингвокультуремы приобретают новые общие лингвотипологическое, лингвокультурологическое, лингводидактическое и методическое значения, которые должны учитываться по степени необходимости в процессе обучения русскому языку как неродному в странах СНГ.

4. Объем функционирования русского языка в основных социальных сферах деятельности индивида и общества в условиях, когда он преподается как неродной в России и за ее пределами (в основном, в странах СНГ), неодинаковый. Так, например, даже внутри России функционирование русского языка в Москве или в Санкт-Петербурге (с одной стороны) и в Татарстане или в Башкортостане (с другой стороны) имеет различия. Объясняется это тем, что в Татарстане или в Башкортостане наряду с русским языком как государственным языком РФ функционирует и государственный язык республики (татарский, башкирский и т.д.), что создает свои (несколько иные) лингвистические и экстралингвистические особенности, которые должны учитываться при преподавании русского языка как неродного в соответствующих республиках России.

Функционирование же русского языка в странах СНГ имеет свою специфику, которая прежде всего связана с тем, что, например в Узбекистане или в Туркменистане, русский язык не обладает статусом государственно-

го или же официального языка, но имеет образовательный статус, т.е. русский язык является обязательной общеобразовательной дисциплиной школьного и вузовского образования. Таким образом, в республиках Центральной Азии, в отличие от РФ, государственными языками являются казахский, узбекский, туркменский, киргизский, таджикский. Это обстоятельство накладывает серьезный отпечаток на систему обучения русскому языку как неродному в данном регионе по причине присутствия отличительных социолингвистических и экстралингвистических реалий как в регионе, так и внутри каждого государства.

Итак, главные отличия методики преподавания русского языка как неродного в России и в странах СНГ диктуются следующим социолингвистическим обстоятельством: 1) в России русский язык имеет 2 статуса: а) государственный язык РФ; б) обязательная школьная и вузовская дисциплина изучения; 2) в странах СНГ русский язык имеет международный образовательный статус – обязательная общеобразовательная школьная и вузовская дисциплина. Именно эти различия и создают те лингвистические и экстралингвистические реалии, которые необходимо учитывать в процессе преподавания русского языка как неродного в России и за ее пределами.

Международный образовательный статус русского языка («русский язык как неродной за пределами России») – непостоянная категория. Объясняется это тем, что если русский язык в странах СНГ (или в одной из стран СНГ) не будет преподаваться как обязательная школьная и вузовская дисциплина, то на этом географическом пространстве, в этом конкретном государстве международный образовательный статус русского языка как неродного исчезнет.

В этом случае в странах СНГ статус русского языка как неродного может слиться со статусом русского как иностранного языка за пределами России (это, в целом, шестой и пятый международные образовательные статусы русского языка). Тогда русский язык станет дисциплиной изучения по выбору, что может привести к резкому сужению со-

циальных функций русского языка в странах СНГ.

С другой стороны, международный образовательный статус «русский язык как неродной за пределами России» может социолингвистически, лингводидактически и методически все больше и больше сближаться с внутрироссийским образовательным статусом «русский язык как неродной в России». Однако слияние их невозможно, так как государства Центральной Азии постсоветского пространства – это самостоятельные республики, каждая из которых характеризуется внутренними и внешними политическими особенностями. (О проблемах языковой политики и социолингвистической ситуации бывшего СССР и республик СНГ см. [2, 4]).

Изменение типа образовательного статуса в методике преподавания русского языка как неродного в СНГ как в сторону слияния с разновидностями статусов русского языка как иностранного (что произошло в странах Балтии), так и в сторону сближения со статусом «русский язык как неродной в России» полностью зависит от содержания языковой, образовательной, национальной и интернациональной политики государства, в котором в настоящее время русский язык преподается как неродной и является обязательным предметом школьного и вузовского образования.

Пятый и шестой образовательные статусы русского языка также находятся в тесной взаимосвязи. Это следующие международные образовательные статусы русского языка: русский язык как первый иностранный в России для иностранцев из дальнего зарубежья; русский язык как первый иностранный для иностранцев, обучающихся в странах СНГ, а также в некоторых государствах дальнего зарубежья.

Эти международные образовательные статусы русского языка характеризуются сходствами и различиями. Сходства и различия диктуются их внутренним содержанием. Главное сходство заключается в том, что в обоих случаях для обучающихся русский язык является иностранным как по административно-географическому признаку, так и по социолингвистическому признаку

(по очень малому объему социальных функций русского языка в государствах, в которых постоянно проживают обучающиеся). В обоих случаях для обучающихся иностранцев русский язык – полностью незнакомый язык. Они им не владеют даже на уровне понимания отдельных слов, предложений. Обучение русскому языку на основе пятого и шестого международных образовательных статусов русского языка как первого иностранного, в отличие от обучения русскому языку как неродному, начинается с нуля.

Пятый и шестой международные образовательные статусы русского языка (русский язык как первый иностранный) функционируют в трех социолингвистических условиях.

1. Русский язык как первый иностранный для иностранцев в России, где полностью присутствуют русская языко-речевая среда, русская культура поведения в официальных и неофициальных взаимоотношениях.

2. Русский язык как первый иностранный для иностранцев за пределами России, в основном в странах СНГ, где присутствует полноценная русская языко-речевая среда, русская культура поведения в официальных и неофициальных взаимоотношениях, а также местная национальная (например казахская, узбекская) языко-речевая среда и культура взаимоотношений.

3. Русский язык как первый иностранный для иностранцев за пределами России, в странах дальнего зарубежья, где отсутствует русская языко-речевая среда, русская культура поведения в официальных и неофициальных взаимоотношениях. Обучающийся русскому языку находится в условиях родной языковой стихии, родной культуры поведения.

Обучение русскому языку как первому иностранному в этих трех социолингвистических условиях сопровождается серьезными лингвокультурологическими, психолингвистическими и лингводидактическими

реалиями, которые характеризуются существенными различиями при наличии одного сходства – русский язык как первый иностранный язык.

Сходства пятого и шестого образовательных статусов русского языка как первого иностранного в трех условиях его преподавания в основном заключаются в следующем.

1. Во всех трех социолингвистических условиях русский язык как первый иностранный внутри России и за ее пределами изучается не как неродной, а как иностранный.

2. Во всех трех социолингвистических условиях обучения русскому языку как первому иностранному в инофонной аудитории русский язык первоначально не является членом билингвизма или полилингвизма, которыми уже владеет определенная часть обучающихся (китайско-английский, японско-английский, арабско-французский, арабско-французско-английский и т.д.).

3. Во всех трех условиях обучения русскому языку как первому иностранному он преподается не как язык ближнего зарубежья, а как язык дальнего зарубежья, с которым родной язык обучающихся (арабский, японский, китайский и т.п.) не был в состоянии близкого и длительного взаимодействия и взаимовлияния, следовательно, у обучающихся отсутствуют как умения и навыки собственно языко-речевой, так и межкультурной коммуникации, которые нужно формировать с самого начала, т.е. с нуля.

Русский язык как первый иностранный может преподаваться не только коренным представителям народов дальнего зарубежья, но и, например, коренным представителям казахского народа, родившимся и живущим в Китае, Монголии, Афганистане, Турции, но приехавшим на историческую родину – в Казахстан для получения образования или же для постоянного проживания

ния. В последние годы таких казахоязычных групп на подготовительных отделениях вузов Казахстана достаточно много.

Пятый и шестой международные образовательные статусы русского языка как первого иностранного языка наряду со сходствами имеют и существенные различия, которые заключаются в следующем.

1. Количество иностранцев, изучающих русский язык как первый иностранный в самой России и в странах СНГ (в основном на Украине, в Белоруссии, Казахстане) неодинаковое. Так, в самой России иностранцев, изучающих русский язык как первый иностранный, гораздо больше, чем в других республиках СНГ.

2. В отдельных школах, колледжах и университетах дальнего зарубежья, где русский язык изучается как первый иностранный, количество учащихся гораздо меньше, чем тех иностранцев, которые изучают русский язык как первый иностранный в самой России и в странах СНГ.

3. В процессе преподавания русского языка как первого иностранного иностранным учащимся в России и в странах СНГ существенными социолингвистическими, лингводидактическими и методическими различиями являются те обстоятельства, которые вводят инофонного учащегося в разное качественно-количественное языко-речевое пространство.

Так, в России иностранный учащийся находится в условиях контактирования двух языков и двух культур – родной и русской. В республиках же СНГ, например в Казахстане, иностранец, изучающий русский язык, находится в условиях контактирования трех языков и культур – родной, русской и казахской. Это обстоятельство накладывает свой отпечаток на процесс изучения русского языка как первого иностранного. Это выражается прежде всего в отборе

и презентации учебно-языкового материала, связанного не только с русским языком, с русской миром культуры, но и с казахским миром культуры.

Таким образом, пятый и шестой международные образовательные статусы русского языка связаны с преподаванием его как первого иностранного. При этом условия обучения русскому языку как первому иностранному на основе этих двух его образовательных статусов не совсем одинаковые. Обучение осуществляется в трех социолингвистических условиях: русский язык как первый иностранный для иностранцев в России, когда полностью присутствует русская языко-речевая и культурная среда; русский язык как первый иностранный для иностранцев из дальнего зарубежья в странах СНГ, где также в основном присутствует полностью русская языко-речевая и культурная среда, но с привнесением языко-речевой и культурной среды казахского или украинского и т.д. национального мира; русский язык как первый иностранный в странах дальнего зарубежья, где русская языко-речевая и культурная среда отсутствует, т.е. обучение осуществляется в условиях искусственно созданного аудиторного билингвизма.

Пятый и шестой международные образовательные статусы русского языка, так же как и третий, и четвертый, являются непостоянными категориями. Это касается двух первых условий обучения иностранцев русскому языку как первому иностранному в условиях России и в условиях стран СНГ. Дело в том, что находясь в этих двух социолингвистических условиях, где присутствует русская речевая среда, иностранные учащиеся со временем начинают осознавать русский язык как неродной, а не как иностранный. Поэтому на продвинутом этапе обучения русскому языку можно (и даже нужно) использовать методику обучения русскому языку как неродному. Таким образом, обучение русскому языку как первому иностранному в этих двух социолингвистических условиях со временем (на продвинутом этапе обучения) может слиться с четвертым международным образовательным

статусом русского языка – русский язык как неродной в странах СНГ.

Шестой международный образовательный статус русского языка как первого иностранного в странах СНГ также является непостоянной категорией. Это непостоянство объясняется не только той причиной, о которой было сказано выше. У нее есть и другая (менее положительная) причина. Так, если в период Советской власти русский язык как первый иностранный преподавался иностранным учащимся почти во всех союзных республиках СССР, то в настоящее время данный международный образовательный статус русского языка функционирует в основном в таких странах СНГ, как Украина, Казахстан, Белоруссия, Киргизия и отчасти Узбекистан. Причин такого непостоянства в преподавании русского языка как первого иностранного для иностранцев, приезжающих учиться в республики СНГ, много. Главные из них следующие: в этих республиках оплата за обучение ниже, чем в России (если одинаковая или выше, чем в России, то не будут приезжать); содержание языковой политики государства, которое позволяет получать хорошее русскоязычное образование в СНГ; такой же хороший уровень обучения на русском языке по узким специальностям, которые эти иностранные учащиеся должны получить после учебы в вузе; географическая близость или удаленность от родины иностранного учащегося государства СНГ и России; желание или отсутствие желания изучать русский язык в русскоязычной среде или же в условиях среды другого национального мира и т.д.

Однако следует отметить, что шестой международный образовательный статус русского языка – русский язык как первый иностранный в отдельных географических пространствах государств дальнего зарубежья в условиях отсутствия русской языковой среды, с одной стороны, является постоянной категорией, а с другой стороны, не является постоянной категорией.

Русский язык как первый иностранный в условиях стран дальнего зарубежья – категория постоянная, потому что этот аспект международного образовательного стату-

са русского языка практически не может слиться с предыдущим образовательным статусом русского языка или же с пониманием русского языка как первого иностранного в условиях России или стран СНГ. Объясняется это тем, что русский язык как первый иностранный в условиях дальнего зарубежья находится вне русской языковой и культурологической среды, поэтому для обучающихся в этих условиях русский язык как с позиции административно-географической, так и с позиций объема его социальных функций всегда остается иностранным языком.

С другой стороны, русский язык как первый иностранный в условиях государств дальнего зарубежья является категорией непостоянной. Так, например, в какой-то конкретной стране дальнего зарубежья по причине различных политических, экономических и других условий русский язык может перестать изучаться как первый иностранный (что сейчас происходит в странах Восточной Европы, в Монголии). В этом случае в данной стране шестой международный образовательный статус русского языка как первого иностранного может слиться с седьмым международным образовательным статусом русского языка — русский язык как второй, третий, четвертый иностранный язык или же стать бесстатусным, т.е. не изучаться в школе и в вузе (восьмой пункт схемы).

Таким образом, как внутрироссийские, так и международные образовательные статусы русского языка в современном мире базируются на понятиях социолингвистики, лингводидактики и методики.

Согласно предложенной в данной статье классификации (см. схему), методологические основы образовательных статусов русского языка характеризуются горизонтальной направленностью (слева направо и наоборот). Собственно же образовательные статусы русского языка характеризуются вертикальной направленностью (сверху вниз и наоборот).

Движение по горизонтали (слева направо) характеризует языко-речевую ситуацию (социолингвистику) в том или ином реги-

оне земного шара, особенности лингводидактического описания русского языка для конкретной национальной аудитории, для конкретного уровня обучения с учетом лингвистических (монолингвальных, би- и полилингвальных) и экстралингвистических реалий и методику внедрения лингводидактически описанного материала русского языка уже в конкретных учебных условиях, когда нередко на передний план выходят не лингвистические, а экстралингвистические условия, которые и диктуют использование того или иного международного образовательного статуса русского языка, той или иной методики обучения русскому языку как родному, как неродному или как иностранному в соответствующих вариациях применительно к конкретной учебной аудитории.

Движение по горизонтали (справа налево) показывает, что методика исходит из лингводидактики, а лингводидактика исходит из социолингвистики, т.е. социолингвистическая ситуация является главным диагностиком в определении того, на каком образовательном уровне следует преподавать русский язык в том или ином регионе, государстве, что и порождает разные его международные образовательные статусы.

Таким образом, движение в горизонтальном направлении в предложенной нами схеме образовательных статусов русского языка показывает глубокую и широкую взаимосвязь и взаимозависимость трех самостоятельных лингвистических и дидактических наук — социолингвистики, лингводидактики и методики.

Движение по вертикали (сверху вниз) характеризует особенности изучения (или преподавания) русского языка, степень его распространенности в том или ином географическом пространстве, объем его социальных функций. При этом наблюдается такая закономерность: чем ниже по вертикали мы спускаемся, тем шире становится международный образовательный статус русского языка. Это с одной стороны, а с другой стороны, происходит и серьезное сужение его функционирования в том или ином регионе, так как уменьшается объем его социальных

функций, снижается частота употребления языко-речевых средств русского языка, уменьшается количество людей, изучающих русский язык.

Движение по вертикали (снизу вверх) характеризует обратное: чем выше мы поднимаемся по вертикали, тем все больше и больше расширяются и углубляются социальные функции русского языка; частота употребления языко-речевых средств русского языка увеличивается; увеличивается количество людей, изучающих русский язык. При этом все уже становится международным образовательный статус русского языка, и в итоге все восходит к первому образовательному статусу – русский язык как родной в России, без которого не могут формироваться последующие (уже международные) образовательные статусы русского языка.

Итак, каждый образовательный статус русского языка имеет свою специфику и общность с другими образовательными статуса-

ми. Образовательный статус русского языка, как внутрисоссийский, так и международный, предполагает функционирование социолингвистической ситуации, особое поливариантное лингводидактическое описание русского языка для целей обучения в конкретных национально-языковых условиях и особое поливариантное методическое внедрение поливариантного лингводидактического описания русского языка в учебный процесс школы, вуза и т.п. с учетом конкретной национальной, социолингвистической учебно-языковой ситуации. (О дифференциации лингводидактики и методики, о понятии «социолингвистическая ситуация» подробно см. [1, 3, 5, 9]). Такое положение дел предполагает (или порождает) вариантность образовательных статусов русского языка как внутри каждого образовательного статуса, так и в межязыковых образовательных пространствах, в которых осуществляются взаимоотношения между ними.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Алпатов В.М. 150 языков и политика: 1917–2000. Социолингвистические проблемы СССР постсоветского пространства. М., 2000.
3. Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования // Русский язык за рубежом. 2009. № 2.
4. Джусупов М. Социальные функции языков в свете их официальных статусов // Материалы международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация и актуальные проблемы казахской, русской филологии». Алма-Ата, 2004. Т. 1.
5. Джусупов М. Социолингвистические и лингводидактические проблемы языка как средства общения и предмета изучения // Русистика в СНГ. СПб., 2002.
6. Джусупов М. Социолингвистика, лингводидактика, методика (взаимосвязь и взаимообусловленность) // Русский язык за рубежом. 2012. № 1.
7. Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Ташкент; Самарканд, 1935.
8. Прохоров Ю.Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели // Русский язык за рубежом. 2012. № 3.
9. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006.
10. Хасанов Б.Х. Казахско-русское двуязычие (социально-лингвистический аспект). Алма-Ата, 1987.
11. Хасанов Б.Х. Казахско-русское художественно-литературное двуязычие. Алма-Ата, 1990.

Mahanbet Dzhusupov

PERMEABILITY EDUCATIONAL STATUS OF THE RUSSIAN LANGUAGE IN RUSSIA AND ABROAD

Russian language, educational status in Russia and abroad.

The article concentrates on the problem of educational status of Russian in the modern world. The primary attention is given to the linguistic and extralinguistic factors contributing to the formation of educational status of Russian. In addition, the author reveals sociolinguistic and linguodidactic features of educational status of Russian.



О.М. Барсукова-Сергеева

barsom@bk.ru

канд. филол. наук, преподаватель
филологического факультета
Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

Русская народная сказка как инструмент формирования коммуникативной компетенции иностранных учащихся

Сказка, прецедентный текст, учебный материал, коммуникативная компетенция.

В статье рассматриваются возможности многостороннего использования текстов русских сказок для формирования различных компонентов коммуникативной компетенции иностранных учащихся: языковой, речевой, культурно-страноведческой, лингвокультуроведческой. Рекомендуется учебное пособие, разработанное на материале сказок.

Каждый иностранец, изучая русский язык, обязательно знакомится с русской народной сказкой. Но такое знакомство обычно бывает эпизодическим, сказка не играет важной роли в учебном процессе. Богатый потенциал этого фольклорного жанра до сих пор не раскрыт. Цель настоящей публикации – привлечь внимание преподавателей к сказке, показать, что она может оказаться полезной как при изучении русской культуры, так и при проработке самых разнообразных тем в различных аспектах преподавания РКИ.

В культурно-страноведческом плане сказка представляет собой поистине бесценный материал. Являясь продуктом коллективного сознания, она в то же время сама формирует его – ведь сказка проникает в душу каждого человека в самом раннем возрасте и пускает там глубокие корни.

Вспомним введенное Ю.Н. Карауловым понятие прецедентного текста, под которым исследователь понимает тексты, «значимые для той или иной личности в познавательном или эмоциональном отношении, имею-

щие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [3: 216]. Сказка – первая в ряду прецедентных текстов. Иностранцу, изучающему русский язык, она дает возможность получить разностороннее представление о коренных началах национальной жизни. Изучение русских сказок демонстрирует иностранному читателю ряд прецедентных имен, формирует у него представление о тех образах, которые с детства знакомы русскому человеку. Это сказочные персонажи: Баба-яга Костяная нога, Кощей Бессмертный, Змей Горыныч, Жар-птица, три богатыря (Илья Муромец, Добрыня Никитич, Алеша Попович), Емеля на печке, Соловей-разбойник, Василиса Премудрая, Елена Прекрасная, Лихо одноглазое, Лисичка-сестричка, Серый волк, сестрица Аленушка и братец Иванушка, Котофей Иванович, Петушок – золотой

гребешок; это избушка на курьих ножках, живая и мертвая вода и др.

Сказки – источник крылатых выражений и моделей бытовых ситуаций, происхождение которых иностранцу обычно неизвестно. Перечислим ряд таких распространенных выражений, которыми насыщена наша повседневная речь:

Битый небитого везет; в некотором царстве, в некотором государстве; в воде не тонет и в огне не горит; высоко сижу, далеко гляжу; дом уберешь, белье постираешь, обед сварить – и спи, отдыхай (в разных вариантах); жили-были; жить-поживать и добра наживать; за тридевять земель; избушка, избушка, стань к лесу задом, ко мне передом; каша из топора; лягушонка в коробчонке едет; молочные реки и кисельные берега; напои, накорми и спать уложи; направо поедешь – коня потеряешь, налево поедешь – сам погибнешь (в разных вариантах); не пей – козленочком станешь; ни в сказке сказать, ни пером описать; пир на весь мир; поди туда – не знаю куда, принеси то – не знаю что; полцарства и коня в придачу; по сусекам поскребла; по усам текло, а в рот не попало; по щучьему велению, по моему хотению; растет не по дням, а по часам; русским духом пахнет; скоро сказка сказывается, да не скоро дело делается; стань передо мной, как лист перед травой; сядь на пенек, съешь пирожок; тебе вершки, мне – корешки; тут и сказочке конец; что невесел, голову повесил; шемякин суд; я от бабушки ушел, я от дедушки ушел...

Каждое из подобных выражений связано с определенной ситуацией, и эти ситуации часто воспроизводятся в речи носителей языка. Чтобы правильно понимать такие фразы, нужно быть знакомым с контекстами, в которых они встречаются. Почему, например, мы нередко в ответ на обычный вопрос: «Как дела?» – отвечаем: «Как в сказке – чем дальше, тем страшнее»? Иностранец должен

знать, что здесь имеет место скрытая цитата. Например, в широко известном варианте сказки «Финист – ясный сокол» героиня получает от говорящего кота предупреждение и совет: «Не бойся, Марьюшка, иди вперед. Будет еще страшнее, а ты иди и иди, не оглядывайся» [5: 143]¹. Чтение сказок дает ключи к пониманию расхожих образов и выражений и помогает иностранцу встраиваться в русскую культурную среду.



В. Васнецов «Богатыри» (1881–1898)

Сказочные сюжеты и образы находят вторую жизнь в искусстве. Они широко интерпретируются в русской литературе, живописи, скульптуре, музыке и кино. Особенный интерес к сказке возник на рубеже XIX–XX вв. Вспомним хотя бы всем известные картины В. Васнецова «Богатыри», «Аленушка», «Иван-царевич на Сером волке». Без знания сказок иностранцу трудно войти в мир русского искусства. Даже если сказочные сюжеты и образы подвергаются в произведении значительной переработке (как, например, в ультрасовременном мультфильме «Маша и Медведь»), представление о прототипе, исходном материале, послужившем основой для создания художественного образа, поможет глубже понять авторскую концепцию.

На кафедре русского языка для иностранных учащихся филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова регулярно проводится аспектный семинар по русским сказкам. Накоплен значительный опыт общения

¹ Обработка А. Корольковой.

с инфонами, проявляющими интерес к указанной теме.

При чтении русских сказок в иностранной аудитории возникает диалог культур. Учащиеся вспоминают похожие сюжеты своих национальных сказок, проводят аналогии, находят различия. Они нередко демонстрируют критическое отношение к героям, их поступкам и ситуациям, представленным в сказках. Особенно это касается сюжетов, где герой – глупец, лентяй и неряха – незаслуженно получает награду.

Сказки об Иванушке-дурачке и Емеле вызывают множество споров. Кто такой дурак и почему в русских сказках ему отводится такая почетная роль? При обсуждении текстов выясняется, что он не так уж и глуп. Он, скорее, философ, глубоко понимающий законы жизни и следующий им. Он не стяжатель, не завистник, ему чужды суета, погоня за материальными благами. Наверное, не случайно русские часто повторяют: «Дуракам везет», – выражая этим глубокое убеждение, что люди простодушные, бесхитростные и непрактичные находятся под защитой высших сил. Сказочный дурачок обнаруживает большое сходство с юродивым, а к юродивым на Руси всегда относились по-особенному. Их считали Божьими людьми, уважали, к ним прислушивались, полагая, что они духовно превосходят окружающих. Поняв, насколько сложен образ сказочного дурачка и в какой мере он соответствует национальному этическому идеалу, иностранец сможет лучше постичь русскую ментальность.

Говоря об отражении русского характера в сказках, нельзя не обратить внимание иностранцев на одно интересное слово, встречающееся в речи сказочных героев. В наш рациональный век оно постепенно уходит из лексикона носителей языка, однако еще не утратило своей особенной значимости. Это слово *авось*. Оно выражает жизненную установку русского человека, который надеется, что случай, удачное стечение обстоятельств обеспечат успех какого-либо дела. Например, Иван-царевич в сказке «Три царства – медное, серебряное и золотое» говорит отцу: «Батюшка, благослови меня в путь-дорогу, авось разыщу и братьев и матушку» [4: 148]. По-

ложиться на авось значит всецело довериться судьбе, отказавшись от активных действий для достижения желанной цели. Словосочетание *русское авось* обозначает характерную черту русского человека – склонность к риску с надеждой на хороший результат. Можно назвать это беззаботностью, а можно увидеть в этом своеобразную мудрость народа, доверие к высшим силам, управляющим жизнью, и трезвое понимание ограниченности человеческих возможностей. Такой мудростью наделены герои сказок, которые смело действуют на авось и побеждают.

Читая сказки, иностранец встретит и слово *небось*, которое также характеризует русский национальный характер. В наши дни оно полностью утратило свое исконное значение и стало выражать вероятность, предположение. А в сказках оно выступает в своем первоначальном значении – ‘не трусь, не опасайся, действуй смелее’. Этим словом русский человек подбадривал себя и собеседника в трудных жизненных ситуациях. Так, Мартын, герой сказки «Волшебное кольцо», отправляя сваху к своей избраннице, говорит ей: «Ничего, матушка! Небось, коли я посылаю, значит – смело иди» [4: 243].

Два слова – *авось* и *небось* – тесно связаны между собой в сознании русских как два структурообразующих элемента национального характера, и на эту связь необходимо указать иностранцу, вступающему в мир русской сказки.

Без сомнения, полезно установление сходства сюжетов в сказках разных народов. Но прежде всего иностранной аудитории ин-

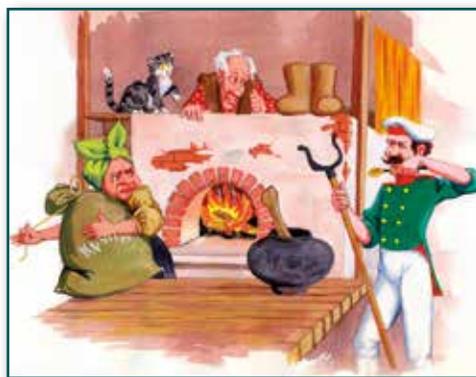


Иллюстрация к сказке «Каша из топора»

тересны тексты, в которых обнаруживается русская национальная специфика. Таковы, например, сказки о солдате: «Находчивый солдат», «Царь Петр и находчивый солдат», «Каша из топора», «Солдат и смерть» [5]. Солдат – это тот же крестьянин, вот почему в его образе собраны все лучшие черты народа, создавшего эти фольклорные произведения. Этот цикл объединяется поговоркой «Русский солдат в воде не тонет и в огне не горит», которая несколько раз повторяется в сказке «Солдат и смерть» [5: 250]².

Живой интерес у иностранных учащихся вызывают сказки о Петре I. В них отражены отдельные события русской истории и представлен народный взгляд на личность и деятельность царя. Как известно, эта фигура неоднозначно оценивается историками. Нередко говорят о том, что народ воспринимал Петра как Антихриста, питал глубокую неприязнь к нему. Сказка же демонстрирует иное отношение к личности царя – искреннюю симпатию. Образ царя в сказках глубоко положителен, на первый план выдвинуты такие черты его личности, как демократизм, близость к простому человеку, умение найти с ним общий язык, чувство справедливости. Именно таким видит русский народ идеального самодержца. Учащиеся должны понимать, что сказки этого цикла демонстрируют не столько реальные черты Петра I, сколько образ «хорошего царя», каким народ хотел его видеть. Вспомним, что мечта о справедливом правителе – заветная мечта русского народа.

Весьма интересны в культурологическом отношении сказки о русских войнах-богатырях, прежде всего о таком популярном герое, как Илья Муромец. Иностранцу полезно узнать, что Илья Муромец – реальное лицо, некоторые факты биографии которого известны. В сознании народа он не просто воин по статусу – он борец со злом, блюститель справедливости, нестяжатель, бескорыстный защитник слабых и обиженных и даже духовный учитель, наставляющий на путь истинный побежденных им разбойников: «Ой, братцы-разбойники, не пойду я к вам в товарищи, да и вы расходитесь

по своим местам, по своим домам, к женам, к деткам, будет вам у дорог стоять, проливать кровь невинную» [5: 229]³. Такой многосторонний образ возникает в сказке «Три поездки Ильи Муромца». Иностранному читателю будет интересно узнать, что Илья Муромец причислен Русской православной церковью к лику святых. Сказка отчасти объясняет, почему он признан святым.

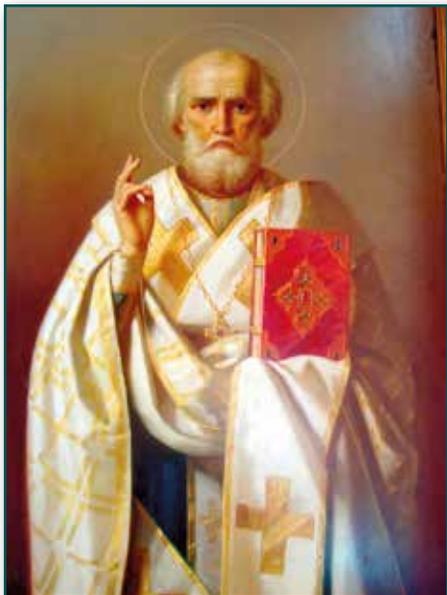
Участники семинара также знакомятся со сказками «Никита Кожемяка» и «Микула Селянинович», которые примыкают к циклу о богатырях. Никита Кожемяка не принадлежит к сословию воинов – это человек из народа, вольный ремесленник. Он борется со злом не по обязанности, а потому что не может спокойно видеть слезы детей, которых гигантский змей-убийца сделал сиротами. Никита действует во имя добра и справедливости, ему неведома корысть. Микула Селянинович – тоже труженик, простой крестьянин, но по духу он равен богатырям. Иностранцу эти сказки интересны прежде всего тем, что в них очерчен национальный этический идеал, в который входят такие черты, как нестяжательство, бескорыстие, чувство справедливости.

Особенности русского религиозного сознания проявляются в сказках, персонажами которых служат святые: Егорий, Илья-пророк, Касьян. Сам факт, что святые становятся персонажами народных сказок, говорит о простоте и детской непосредственности веры русских крестьян.

Из всех святых самым любимым на Руси, самым близким к простому человеку и самым добрым в его представлении всегда был святитель Николай, Мирликийский чудотворец. Он становится героем многочисленных сказаний. Народ называет его запросто – Никола. Вот как пишет о нем А. Синявский: «В отличие от некоторых других святых (например, от Ильи-пророка) и даже в отличие от самого Христа, образ Николы не несет в себе ничего грозного, страшного. Никола – это постоянный милостивец русского народа. Ради проявления милости ему приходится иногда обманывать других святых и самого

² Обработка А. Нечаева.

³ Обработка И. Карнауховой.



Святитель Николай, Мирликийский чудотворец

Христа, настолько в народном сознании Никола живет как воплощенная снисходительность к нашим земным несчастьям и как деятельная, практическая любовь и пособничество в нужде» [7: 215].

Такого рода тексты раскрывают существенные черты русской ментальности. «Мы видим, как просты, как непосредственны и как подчас примитивны взаимоотношения между святыми угодниками и русским народом. Они строятся на взаимной выгоде: ты – мне, я – тебе <...> Мужик как будто подкупает святого, и в этом проявляется здравый смысл и практицизм народа, который и сам живет во многом сугубо практическими, хозяйственными интересами и религию склонен трактовать на свой житейский манер. Потому и святые угодники, сойдя с небес, ведут себя очень «по-земному» [7: 217].

Итак, сказки о святых становятся важным источником страноведческой информации.

Русская сказка тесно связана с другим фольклорным жанром – пословицей, представляющим большую познавательную ценность для изучающих язык и культуру какого-либо народа. Сказка – естественный контекст, в котором пословица достаточно полно раскрывает свое содержание. Неко-

торые пословицы повторяются в различных сказках и благодаря этому обретают широкую популярность: *Семь бед – один ответ; Нет худа без добра; Утро вечера мудренее; Чему быть, того не миновать; Двум смертям не бывать, а одной не миновать.* Двум последним следует уделить особенное внимание. Они демонстрируют фатализм русского человека, его философское отношение к смерти как примечательные черты национального характера.

У каждого народа существует свое представление о магии чисел. В структуре русских волшебных сказок важную роль играет число 3, которое тесно связано с особенностями национального менталитета. Одна из наиболее характерных черт русских волшебных сказок – троекратное повторение важнейших сюжетных эпизодов; число 3 формирует и систему персонажей (три сына, три дочери). Иностранцы узнают русскую пословицу *Бог любит троицу*, которая вербализует свойственное русским представление о каких-то магических свойствах этого числа, возникшее, возможно, еще в дохристианские времена. Число 3 в сознании русского человека ассоциируется с завершенностью сделанного, устойчивостью результата, обладает особой убедительностью, самодостаточностью.

Яркая национальная окрашенность свойственна русским сказкам о животных. Различные человеческие типы у русских ассоциируются с определенными представителями животного мира. Иностранцу полезно узнать, что мы имеем в виду, когда называем кого-либо лисой или говорим, что у человека заячья душа, и в этом ему поможет сказка.

Таким образом, сказке принадлежит немаловажная роль в формировании культурно-страноведческой и лингвокультуроведческой компетенций иностранных учащихся.

Если рассматривать сказку в методическом плане, как материал для практических занятий по русскому языку в иностранной аудитории, то надо признать, что возможности этого фольклорного жанра пока не привлекают внимания профессионалов. Между тем чтение сказок – важный фактор повышения речевой и языковой компетенций иностранных учащихся.

Можно посоветовать преподавателям шире использовать сказку при обучении всем видам речевой деятельности (чтению, письму, аудированию, говорению) на уроках по развитию речи. Работа со сказкой может строиться, например, в такой последовательности: аудирование / чтение, говорение (устный пересказ), письмо (изложение) и наконец обсуждение содержания сказки (дискуссия).

Произведения этого жанра послужат хорошим иллюстративным материалом при изучении тематической лексики. Например, говоря о чертах характера человека, можно почитать русские сказки о животных, где лиса всегда хитрая, волк жадный, глупый и злой, заяц трусливый. Или вспомнить социально-бытовые сказки, персонажи которых тоже являются носителями определенных черт и качеств. Так, солдат – хитрый, находчивый, умный, смелый, предприимчивый, а поп – жадный и глупый. Широкий диапазон человеческих качеств и интеллектуальных способностей демонстрируют женские персонажи сказок. Среди них есть мудрые, глупые, сварливые, болтливые, кроткие, преданные, коварные, злые, добрые, упрямые и т.д. Привлечение такого дополнительного иллюстративного материала способствует лучшему усвоению тематической лексики.

При отработке других разговорных тем также можно обратиться к фольклорным источникам. Например, при обсуждении традиций гостеприимства у разных народов полезным окажется текст «Лиса и журавль». Сюжет о том, как сватался журавль к цапле («Журавль и цапля»), органично связан с темой «Брак и семья». Мягкий юмор этих произведений вызывает улыбку у учащихся, способствует созданию непринужденной атмосферы на уроке.

Сказку можно привлекать на практических занятиях не только для развития речи. Она может стать учебным текстом, помогающим учащимся освоить различные лексико-грамматические темы. Традиционно эти темы отрабатываются на упражнениях, связные тексты используются реже. Между тем компактные тексты нарративного характера с естественно организованным завершенным сюжетом, несложным, доступным содержанием могут

стать прекрасным дополнением к упражнениям, внести разнообразие в учебный процесс.

В языковом отношении народная сказка необычайно пластична, она допускает адаптацию в учебных целях, в нее можно органично, без ущерба для формы и содержания вводить нужные элементы. Полученные таким образом тексты обладают рядом несомненных достоинств.

К преимуществам сказки как учебного материала можно отнести определенную заданность контекста. Странствующие сюжеты и сказочные образы существуют в разных культурах, многие из них уже известны учащимся. Поэтому сказка предсказуема и понятна, и у инофонов не возникает серьезных трудностей в восприятии ее содержания. Это позволяет им быстрее осваивать новые темы, успешнее выполнять задания. Некоторые особенности народной сказки, такие, например, как повторы, жестко обусловленная композиция, способствуют закреплению полученных знаний.

Привлекательность сказки для молодежной аудитории связана прежде всего с ее остро сюжетным характером. Она всегда вызывает у учащихся живой интерес. Сказка – плод коллективного творчества, она интерактивна по своей природе, вызывает сопереживание. Ситуация и герои сказки минимально дистанцированы от читателя или слушателя, которым легко ассоциировать себя с каким-либо персонажем. События сказки учащиеся переживают почти как жизненную ситуацию. Реконструируя текст в соответствии с лексико-грамматическим заданием, они проявляют почти такую же активность, как при порождении собственного текста.

В лингвистическом плане сказки предоставляют преподавателю богатейшие возможности. Будучи изначально устным жанром, народная сказка сохраняет многие особенности разговорной речи, даже в литературной обработке. В сказках немало диалогов, содержащих распространенные речевые структуры, знакомясь с которыми учащиеся осваивают различные способы выражения основных интенций (желание / нежелание, совет, оценка, осуждение, восхищение, согласие / несогласие, просьба,

приказ и т.д.). Сказка – готовый контекст, демонстрирующий употребление этих речевых структур, в котором они существуют органично. Приведем примеры.

И то правда, – говорит волк, – где тебе, кумушка, уж идти; садись на меня, я тебя довезу.

Что ты, Бог с тобой.

Что, бабушка, мало берешь?

Как же нам было не воротиться.

Что ты, несытая кляча, спотыкаешься?

Как мне, доброму молодцу, не плакать и не кручиниться?

Чтоб к завтраму было там как ладонь гладко.

Садись скорей на меня, – сказала Жар-птица, – и полетим, куда надобно.

Говори сейчас, а то худо будет.

Так и так, – отвечает царевич, – задала мне Елена Прекрасная такую задачу, что ни один мудрец в свете не разгадает.

Маловато, да делать нечего.

Что будет, то будет.

Ну, так и быть, прощаю вас.

Куда тебе, дураку, воевать.

Ты бы шел вниз по реке, а не в гору.

Где это видано, чтобы рыба в поле жила и т.п. [4].

В силу своего событийного характера сказка изобилует глаголами, а глагол, как известно, – основа речи. Поэтому все лексико-грамматические темы, связанные с ними, такие как спряжение, образование форм прошедшего и будущего времени, вид, глагольное управление и др., изначально заложены в материале сказок, органически связаны с их сюжетной спецификой и могут изучаться как по отдельности, так и комплексно.

Можно отметить высокую частотность в сказках ряда глаголов с различными приставками. Сказки позволяют без нарушения содержания и структуры исходного материала дополнительно вводить в текст однокорневые глаголы с соответствующими приставками. Например, сюжеты известных сказок

«Журавль и цапля» и «Сестрица Аленушка и братец Иванушка» допускают органичное включение в текст глаголов *думать* и *жить* с приставками. Ценно то, что в этом случае отдельные лексические единицы изучаются в естественном контексте, демонстрирующем их синтагматические и парадигматические связи.

В сказках, особенно в волшебных, нередко встречается сюжет-путешествие, основанный на пространственном перемещении героев. Они идут, едут, бегут, плывут, летят и даже летят, часто вместе с какими-либо предметами, которые они несут, везут, тянут, тащат и т.п. Сказки чрезвычайно насыщены глаголами движения, как приставочными, так и бесприставочными, что позволяет практически в неизменном виде использовать их при изучении этой темы.

Сказки окажутся полезными при изучении синтаксиса простого и сложного предложений. Так, например, в них частотны весьма специфичные предложения инфинитивного типа: «Мне одним ведром не залить жажды»; «Без меня ему не жениться» и т.п. [4: 187, 319].

В сказках часто встречаются глаголы мысли и чувственного восприятия (*думать, догадываться, понимать* и др.; *видеть, слышать, замечать* и др.), глаголы речи и передачи информации (*говорить, рассказывать, спрашивать, отвечать* и др.), глаголы волеизъявления и побуждения (*хотеть, просить, требовать, приказывать* и др.). Все они формируют сложноподчиненные предложения с изъяснительными отношениями и мотивируют выбор союзных средств. На материале сказок можно продемонстрировать учащимся особенности предложений данного типа, например, употребление подчинительных союзов *что* и *чтобы* и частицы *ли* в функции союзного средства.

Встречаются в сказках и различные виды обстоятельственных отношений в простом и сложном предложениях.

С нарративным характером данных произведений связана выраженность в них временных отношений. Повествование представляет собой цепочку событий, которые разворачиваются во времени. В сложных предложениях можно найти как отношения

следования («Только дошли, вор тотчас и украл царевну»; «Поутру, лишь только царь Выслав от сна пробудился, Иван-царевич пошел к нему» [4: 171, 212]), так и отношения одновременности – полной («Пока ведьма карабкалась да лезла, Иван-царевич ехал да ехал» [4: 107]) или частичной («Пока Одноглазка спала, коровушка и наткала и побелила» [4: 117]). Встречаются сложные предложения с союзом *пока не*, употребление которого вызывает трудности у иностранцев: («...ухватил царевну за косы и до тех пор волочил ее по дому, пока не покаялась» [4: 256]). Нередки и простые предложения, в которых временные отношения выражаются существительными с предлогами *через, после*.

В сказках достаточно частотны простые и сложные предложения с целевыми отношениями. В простом предложении это преимущественно инфинитив цели («...пошел в сад караулить Жар-птицу» [4: 212]).

Широко распространены в них сложные предложения с уступительными отношениями, особенно предложения с союзными средствами типа *как ни, сколько ни, куда ни, где ни* и т.п.: «Куда ни ползет, а что-нибудь разобьет или из кувшина прольет»; «Родная что ни сделает, за все ее глядят по

головке»; «Как ни бились, ни метались – ручки изодрали, а достать не могли» и т.п. [4: 71, 110, 118].

Условные отношения нередко выражаются в сказках бессоюзными сложными предложениями различных типов: «Достанешь – златом-серебром награжу, а не достанешь – то мой меч, твоя голова с плеч»; «Ну, не повстречай мы зайца, я б не воротился» [4: 234, 336] и т.п.

Таким образом, сказка на практических занятиях по русскому языку формирует речевую и языковую компетенции учащихся. Всем желающим использовать сказку в качестве учебного материала на уроках РКИ можем рекомендовать разработанное нами пособие «Читая сказки...» (М.: Флинта-Наука, 2009), которое содержит около 100 тренировочных текстов по различным лексико-грамматическим темам.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что сказка – уникальный инструмент для решения целого комплекса методических задач, применение которого способно дать многосторонний эффект в формировании различных составляющих коммуникативной компетенции учащихся: культурно-страноведческой, лингвокультуроведческой, языковой, речевой.

Литература

1. Барсукова-Сергеева О.М. Сказка как учебный материал на уроках РКИ // Слово. Грамматика. Речь: Сборник научно-методических статей, посвященных вопросам преподавания РКИ. М., 2008. Вып. X.
2. Барсукова-Сергеева О.М. Читая сказки...: Учебное пособие. М., 2009.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М., 1987.
4. Народные русские сказки (из сборника А.Н. Афанасьева). М., 1976.
5. Русские народные сказки. М., 1958.
6. Сергеева О.М. Русская сказка в страноведческом аспекте // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного: Материалы V Международной научно-практической конференции 24–26 ноября 2011 г. М., 2011.
7. Сивянский А.Д. Иван-дурак. М., 2001.

O.M. Barsoukova-Sergeeva

RUSSIAN FAIRY-TALE AS AN INSTRUMENT FOR THE COMMUNICATIVE COMPETENCE DEVELOPING IN FOREIGN STUDENTS

Fairy-tale, precedent text, study material, communicative competence.

In the article Russian folk fairy-tale as a precedent text that may be used as a source of important country-specific information is discussed. Russian folk fairy-tales if adapted to the purpose of Russian grammar and vocabulary teaching may be a good additional material. Such an exercise-book written by the author of the paper is recommended to be used at the Russian lessons. So Russian folk fairy-tale is a good instrument for the developing of different components of communicative competence.



Л.С. Метлика

mila-22-79@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

Московского государственного областного
социально-гуманитарного института

Москва, Россия

Гендерный подход в обучении РКИ

Гендерный тип, индивидуальные особенности, гендерный подход, дифференциация, методы и приемы работы.

Статья посвящена организации обучения русскому языку с учетом гендерного подхода. В ней подробно описываются гендерные различия учителей и обучающихся. Автор статьи дает рекомендации по применению гендерного подхода и технологии его внедрения в учебный процесс.

Процессы модернизации в области образования связаны с идеей создания условий для развития личности и раскрытия индивидуальности обучающегося. Перед педагогами стоит задача совершенствования системы форм и методов работы, способствующих продвижению учащихся в учении в соответствии с их индивидуальными способностями.

Современный преподаватель РКИ должен не только дать обучающимся прочные знания, сформировать необходимые умения и навыки, но и уметь построить образовательный процесс таким образом, чтобы раскрыть возможности каждого и удовлетворить его потребности в познании. Все это требует от педагога постоянного поиска эффективных средств воздействия, включения новых форм работы, выработки новых принципов организации учебной деятельности. Возникает реальная необходимость сочетания методики обучения РКИ с методикой преподавания русского языка как родного.

Первый шаг в решении данной задачи – применение дифференцированного подхода. Дифференцированный подход – это общий методический принцип обучения, предполагающий использование различных методов

и приемов в зависимости от целей обучения, вида формируемой речевой деятельности, этапа обучения, осваиваемого языкового материала, возраста учащихся и др. [1: 65] Дифференциация может осуществляться по объему и содержанию работы, степени самостоятельности, с учетом уровня умственного развития учащегося, его обученности и обучаемости, с учетом психофизиологических особенностей личности, с учетом мотивации и др. В любом случае перед обучающимися ставится единая познавательная задача, к решению которой они идут путями, соответствующими их знаниям и реальным возможностям. Методика проведения занятия в целом должна гарантировать реализацию главных целей в обучении русскому языку студентов-инофонов – развитие умения пользоваться языком как средством общения, познания, воздействия; развитие коммуникативной компетенции, предполагающей успешное использование всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма); приобщение к культуре народа – носителя изучаемого языка.

На современном этапе развития индивидуальный подход к обучающимся предусматривает учет гендерных различий в обра-

зовании. Наука при всей очевидности этой проблемы до недавнего времени серьезно ею не занималась, хотя на практике соответствующие попытки предпринимались и эмпирический опыт накоплен немалый. Однако дальше грамматического аспекта проблема гендера в методике обучения РКИ практически не разработана, хотя отдельные попытки имеют место [4, 9].

Между тем педагоги постоянно сталкиваются с вопросами гендера и часто решают их каждый по-своему. Мы обращаемся к этой проблеме, ставшей сегодня актуальной, так как в ее рамках выявляются общие тенденции, которые сказываются прежде всего на уровне обучения и воспитания студентов-инофонов.

Актуальность гендерных исследований определяется еще и тем, что социальная стратегия государства предполагает включение гендерного компонента во все области общественной жизни: политику, экономику, культуру, образование. По определению ООН, именно социальные отношения между полами являются одной из главных проблем XXI в.

Обращение к гендерному подходу в образовании вызвано существованием ряда острейших и взаимосвязанных проблем [3: 6]:

- ломка традиционной системы гендерной стратификации, ослабление женской и мужской поляризации социальных ролей (традиционное гендерное разделение труда потеряло жесткость и нормативность);

- изменение культурных стереотипов маскулинности и феминности, которые становятся менее полярными;

- объективные изменения в брачно-семейных отношениях (наблюдаются позитивные изменения в брачно-семейном статусе мужчины, которые выражаются в утрате функции добытчика, прогрессирующем снижении социализационной роли отцовства);

- повсеместная феминизация образования (домашнего, дошкольного, школьного и вузовского).

В условиях существенных изменений социокультурной жизни наблюдается общая тенденция трансформации культурных сте-

реотипов мужественности и женственности, основой которых становятся индивидуальность человека, свобода выбора путей самореализации вне зависимости от половой принадлежности. Многочисленные исследования показывают, что высокая феминность у женщин и маскулинность у мужчин в современном обществе не являются гарантией социального и психического благополучия [5: 3].

Проблемы гендерного воспитания волнуют сегодня многих исследователей (О.А. Воронина, И.С. Кон, Д.В. Колесов, Л.В. Попова, Т.А. Репина, А.Г. Хрипкова, Т.П. Хризман, Л.В. Штылева, L. Tittle и др.). Интерес обусловлен тем, что современные требования индивидуального подхода к формированию личности не могут игнорировать половые особенности обучающегося, так как это биосоциокультурные характеристики. В настоящее время, по мнению Е.Н. Каменской, современные приоритеты в образовании заключаются не в закреплении жестких стандартов маскулинности и феминности, а в изучении потенциала партнерских взаимоотношений, воспитании человеческого в женщине и мужчине; вариативности в овладении гендерным репертуаром; в искренности, взаимопонимании, взаимодополняемости [6: 17].

Гендерная педагогика, гендерный подход в образовании относятся к одним из наименее разработанных проблем в отечественных исследованиях. Л.В. Штылева отмечает, что гендерные подходы в педагогике воспринимаются пока как научная экзотика [10]. Сейчас становится очевидным тот факт, что внедрение гендерного подхода в обучение целесообразно, однако при его реализации существует возможность столкнуться с рядом проблем, к которым прежде всего относится недостаточная подготовленность и информированность педагогического состава [2: 80].

Анкетирование 100 работников системы образования показало, что 80,5% опрошенных знакомы с понятиями «гендер», «гендерный подход». Однако, пытаясь дать определение понятию «гендер», 41,6% педагогов посчитали гендер явлением, обусловленным

различием между мужчинами и женщинами только по анатомическому полу; 48,8% респондентов отнесли гендерный подход в обучении посредством выбора методов обучения к наиболее предпочтительным; 73% не сочли применение гендерного подхода в процессе обучения необходимым. При этом 65,9% участников анкетирования отметили несоответствие современных учебных пособий требованиям дифференцированного обучения на основе гендерного подхода, 46,3% респондентов заявили о необходимости внедрения гендерного компонента на всех ступенях образования.

Проведенное нами анкетирование в целом продемонстрировало общую ознакомленность педагогов с гендерной проблематикой, однако также указало на недостаточный уровень осведомленности относительно основополагающих аспектов данной проблемы. Опрошенные при этом подчеркивали свое стремление к получению большего объема гендерных знаний (63,4%).

Неоднозначное понимание самих терминов и их содержания приводит к трудностям в общении и деятельности. Именно поэтому важно понять принципиальную новизну и эффективность гендерного подхода, раскрыть его суть и провести четкую дифференциацию с полоролевым подходом в образовании.

С 60–70-х гг. прошлого века в зарубежной психологии стали появляться работы, включающие понятие «гендер». В американской историографии впервые термин «гендер» появился в трудах Джона Мани (1986 г.). Раскроем содержание данного термина более подробно.

Согласно словарям, термин «пол» описывает биологические различия между людьми, определяемые генетическими особенностями строения клеток, анатомо-физиологическими характеристиками и детородными функциями. Термин «гендер» указывает на социальный статус и социально-психологические характеристики личности, которые

Таблица 1

Характеристика гендерного и полоролевого подходов в образовании

Гендерный подход	Полоролевой подход
Подчеркивание различий между полами	
Нейтрализация и смягчение	Подчеркивание
Воспитание	
Воспитание свободного выбора гендерной идентичности	Воспитание жесткого (предопределенного) выбора половой идентичности
Ориентация на особое предназначение мужчины и женщины	
Отсутствует	Присутствует
Поощрение видов деятельности	
Поощрение видов деятельности, соответствующих интересам личности	Поощрение видов деятельности соответствующих полу
Выбор видов поведения	
Выбор видов поведения исходя из конкретной ситуации	Выбор видов поведения исходя из половой принадлежности
Раздельное по полу обучение	
Нецелесообразно	Целесообразно
Культурно сформированные гендерные стереотипы	
Тенденция к размыванию культурно сформированных гендерных стереотипов	Жестко сформированные гендерные стереотипы
Традиционные патриархальные модели устройства общества	
Отступление от традиционных патриархальных моделей устройства общества	Осуждение отступления от традиционных патриархальных моделей устройства общества

Таблица 2

Гендерные особенности педагогов

Мужчины	Женщины
<ul style="list-style-type: none"> • схватывают и оценивают ситуацию в целом; • меньше обращают внимания на отвлекающихся учащихся, сконцентрированы на главной цели занятия; • склонны к анализу и синтезу информации, не любят повторять дважды; • речь более сложная, терминологически и категориально насыщенная; • поднимают планку, стимулируя этим развитие учащихся; • свойственен проблемно-ориентированный стиль преподавания. 	<ul style="list-style-type: none"> • улавливают нюансы отношений, состояние отдельных людей; • чаще нервничают, реагируют более эмоционально; • более терпеливы, чаще возвращаются к сложным для аудитории вопросам; • речь отличается непосредственностью, образностью, эмоциональной окрашенностью; • стремятся вывести контакты за рамки формальных; • свойственно проявление скрупулезности, внимания к тонкостям, глубокий анализ и одновременно интуитивные находки.

Таблица 3

Гендерные особенности обучающихся

Юноши	Девушки
Различия на психологическом уровне	
<ul style="list-style-type: none"> • более развито правое полушарие, отвечающее за распознавание и анализ зрительных образов, форм и структур предметов; • имеют преимущественно кратковременную память; • обладают абстрактным мышлением; • легкая адаптация к окружающей среде; • с трудом переносят стресс; • объективная самооценка. 	<ul style="list-style-type: none"> • более развито левое полушарие, обеспечивающее регуляцию речи и письма; • имеют преимущественно долговременную память; • развито наглядно-образное мышление; • адаптация к среде проходит через переживания, иногда через эмоциональные срывы; • легче переносят эмоциональный стресс; • субъективная самооценка, так как упор делается на испытываемые чувства и переживания.
Различия на физическом уровне	
<ul style="list-style-type: none"> • большая масса тела и физическая сила; • менее развита точность и координация движений; • доминирует визуальный обзор пространственных образов по вертикали. 	<ul style="list-style-type: none"> • меньшая масса тела, но большая грация, гибкость и подвижность; • быстрее развивают точность и координацию движений; • визуальное восприятие информации происходит по горизонтали.
Различия на когнитивном уровне	
<ul style="list-style-type: none"> • доминирует качественный подход к изучению учебного материала; • синтетический подход, умение обобщать на рациональной основе; • высокая скорость концентрации внимания; • склонность к диалогу и дискуссионной деятельности. 	<ul style="list-style-type: none"> • доминирует количественный подход к изучению учебного материала; • стройность и четкость анализа; • склонность к алгоритму, выполнению действия по шаблону; • скорость внимания ниже, чем у юношей; • пристрастие к монологу и повествованию.
Различия на поведенческом уровне	
<ul style="list-style-type: none"> • более оптимистичны, открыты; • выше показатель гуманных отношений в совместной деятельности; • низкая способность демонстрировать социально одобряемые формы поведения; • более четкое визуальное восприятие пространства. 	<ul style="list-style-type: none"> • скрытны, послушнее, приветливее; • раньше понимают, какими их хотят видеть окружающие; • высокий уровень чувствительности и социальной ответственности; • слуховой способ познания действительности.

связаны с полом. Таким образом, понятие «пол» акцентирует биологические основания психологических различий, а «гендер» подчеркивает социокультурное происхождение этих различий [8: 9]. Исходя из этого, в обучении выделяют 2 подхода: полоролевой и гендерный. Оба они связаны друг с другом одним и тем же объектом исследования – полом человека. Однако предмет изучения в них разный. Основные различия гендерного и полоролевого подходов отражены в таблице 1 [7: 56].

Гендерный подход в образовании – это индивидуальный подход к проявлению человеком своей идентичности, что в дальнейшем дает ему большую свободу выбора и самореализации. Такой подход ориентирован на идею равенства независимо от половой принадлежности, что позволяет мужчинам и женщинам по-новому оценивать свои способности и притязания, определять перспективы жизнедеятельности, активизировать личностные ресурсы для выбора субъективных стратегий самореализации и оптимизации межличностных отношений.

Ключевая идея гендерного подхода в образовании заключается в учете специфики воздействия на развитие юношей и девушек всех факторов образовательного процесса (содержание, методы и формы обучения, организация пространства, педагогическое общение и др.). В результате мы имеем возможность рассматривать вопросы их образования не как изначальную от рождения данность, а как явление, вырабатывающееся в результате сложного взаимодействия природных задатков и социализации, а также с учетом индивидуальных особенностей конкретной личности.

В нашем исследовании гендерный подход предполагает знание и учет гендерных особенностей всех участников образовательного процесса. В ходе анализа научных трудов Т.В. Бендас, И.В. Грошева, В.Д. Еремеевой, Е.Н. Каменской, И.С. Клециной, И.С. Кона, Т.П. Хризман, И.П. Шелухиной, Л.В. Штылевой были выделены гендерные особенности педагогов и обучающихся в интеллектуальной, эмоционально-волевой, мотивационной и коммуникативной сферах (см. таблицы 2, 3).

Оптимальным вариантом представляется реализация в преподавании и мужской, и женской составляющих, которые являются двумя сторонами единого процесса, дополняющими друг друга.

Исследования языка в области гендерной лингвистики, по мнению некоторых ученых, свидетельствуют о том, что язык и речь мужчин характеризуется агрессивностью, краткостью, а речевые произведения представительниц женского пола отличаются мягкостью, уступчивостью и эмоциональностью, их речь изобилует оценочными словами и междометиями [1: 47]. Следовательно, и когнитивные стратегии, объяснение и закрепление учебного материала, в частности при обучении русскому языку, способы контроля результатов учебной деятельности также неодинаковы для девушек и юношей (см. таблицы 4–7).

Особое значение при организации учебного процесса, как было отмечено выше, имеет выбор методов, форм и средств обучения на основании гендерного подхода. С нашей точки зрения, при обучении русскому языку преподавателю целесообразно использовать следующие методические рекомендации (см. таблицу 8).

Таблица 4

Когнитивные стратегии

Юноши	Девушки
<ul style="list-style-type: none"> • последовательные; • временные стимулы; • дискретная подача информации; • рациональный, рассудочный подход к выполнению заданий; • информацию расчлняют, детализируют. 	<ul style="list-style-type: none"> • одновременные; • пространственные стимулы; • непрерывная подача информации; • интуитивный, метафорический, активно-действенный подход к выполнению заданий; • информацию синтезируют, воспринимают более общие свойства.

Таблица 5

Объяснение нового материала

Юноши	Девушки
<ul style="list-style-type: none"> • поэтапно; • вербальное толкование правила. 	<ul style="list-style-type: none"> • целостно; • наглядная модель.

Таблица 6

Закрепление материала

Юноши	Девушки
<ul style="list-style-type: none"> • ряд последовательных тренировочных упражнений; • опора на вербальную память, произвольную память; • использование учебных текстов. 	<ul style="list-style-type: none"> • свободное продуцирование с опорой на модель; • опора на смысловую память и другие модальности, организация произвольного запоминания и повторения; • аутентичные тексты, понимание содержания с опорой на догадку.

Таблица 7

Контроль

Юноши	Девушки
<ul style="list-style-type: none"> • возможны внеконтекстные задания с предложением вариантов выбора; • регламентированное время. 	<ul style="list-style-type: none"> • задания в контексте, свободное продуцирование; • нерегламентированное время.

Таблица 8

Методические рекомендации

Юноши	Девушки
<ul style="list-style-type: none"> • широкий спектр разнообразной, нестандартно поданной информации; • развитие навыков самоконтроля; • высокая плотность подачи учебного материала; • работа на уроке в режиме поисковой активности; • акцент на самостоятельность принимаемых решений; • использование групповых форм работы с элементами соревновательности и обязательной сменой лидера; • подход к формулированию правил через практические действия, выявление закономерностей, осмысление на уровне теории после практической работы с материалом; • необходимость конструктивной оценки выполненной работы. 	<ul style="list-style-type: none"> • широкий спектр эмоционально поданной информации; • повторение пройденного материала с использованием вербальных средств обучения и наглядных пособий; • размеренный темп подачи учебного материала; • стимулирование интереса к поисковой деятельности, нахождению собственных решений незнакомых, нетиповых заданий; • опора на предметные наглядные пособия при изучении тем, требующих определенного уровня абстрагирования; • использование групповых форм работы с акцентом на взаимопомощь; • работа по закреплению и обобщению полученных знаний и сформированных умений; • необходимость эмоциональной и конструктивной оценки хода и результатов выполненной работы.

Все это позволяет сделать вывод о том, что преподавателю РКИ при проектировании учебного занятия нельзя полагаться

только на собственные впечатления и выработанные стереотипы. Проект эффективного занятия должен создаваться с учетом раз-

вертывания как минимум двух возможных сценариев (с двух- и трехразовой сменой характера учебных заданий и педагогических приемов), учитывающих как фемининный, так и маскулинный тип обучающихся.

Таким образом, дифференцированное обучение на основе гендерного подхода должно строиться с пониманием того, что анатомические и биологические особенности являются лишь предпосылками, потенциальными возможностями психических различий юношей и девушек. Именно поэтому оно будет иметь практическую значимость для развития индивидуализированных форм

обучения и раскрытия личностных способностей учащихся. Несомненно, реализация гендерного подхода в образовании даст возможность скорректировать и языковую программу в целях более полноценного обучения русскому языку студентов-инофонов. Проведение гендерных исследований также будет способствовать изучению механизмов когнитивных процессов у обучающихся разного пола, изменению типа преподавателя, интеграции гендерных знаний в педагогическую практику и организации образовательного процесса с учетом международного опыта.

Литература

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Баурова Ю.В. Разнополюе обучение: гендерный подход // Директор школы. 2012. № 4.
3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личносно ориентированного образования. Ростов-на-Дону, 2000.
4. Бурвикова Е.В. Создание спецкурса по гендерному аспекту обучения русскому языку иностранцев // Международный аспирантский вестник. 2012. № 1.
5. Евтушенко И.Н. Гендерный подход в образовании // Начальная школа: плюс до и после. 2011. № 9.
6. Каменская Е.Н. Гендерный подход в педагогике: Дис. ... д-ра пед. наук. Ростов-на-Дону, 2006.
7. Липатова С.Д. Использование гендерного подхода в разработке содержания учебной литературы по педагогике: Дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007.
8. Словарь гендерных терминов / Под ред. А.А. Денисовой. М., 2002.
9. Хакимова Г.Ш. Гендерный уровень паремических речений (на материале английского и русского языков). Челябинск, 2007.
10. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании // www.ivanovo.ac.ru/winl251/jornal/jornal3/shtil.htm.

L.S. Metlikina

A GENDER-SENSITIVE APPROACH IN TEACHING RFL

Gender type, individual characteristics, the gender approach, differentiation, methods and techniques of work.

The article is devoted to the organization of learning Russian language with a gender approach. It explains gender differences between teachers and students. The author of the article gives recommendations on the application of the gender approach and the technology of its implementation in the educational process.

23 июля 2013 г. в посольстве России в Китае состоялась церемония вручения медалей им. А.С. Пушкина профессору Пекинского педагогического университета Чжан Байчуну и секретарю партийного комитета, директору Центра исследований истории и географии пограничных районов Академии общественных наук КНР Син Гуанчэну. Заслуженные китайские русисты внесли большой вклад в дело популяризации русского языка в Китае и развитие российско-китайских гуманитарных связей.

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

**Е.Ю. Николенко**

e.yu.nikolenko@rambler.ru

канд. пед. наук, доцент
 Московского государственного университета
 им. М.В. Ломоносова
 Москва, Россия

**О.В. Иванова**

lelicheg1989@yandex.ru

аспирант
 Московского государственного университета
 им. М.В. Ломоносова
 Москва, Россия

Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ

Художественный фильм, киноурок, уровень мотивации, лексический запас, коммуникативные навыки, активная творческая деятельность.

В статье говорится о системе работы с аутентичными художественными фильмами на уроках РКИ с учащимися уровней А2, В1, В2 (базовый, I и II сертификационные уровни по системе ТРКИ). Данная система реализована в пособии по фильму О. Бычковой «Плюс один» (2008). В статье изложены результаты апробации пособия в трех группах разного уровня и разного национального состава на филологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова.

Все преподаватели РКИ знают, какой большой интерес проявляют наши учащиеся к текстам современной литературы, СМИ, отражающим современное состояние общества, современные проблемы. Ведь они хотят понять, чем живет Россия сейчас, что интересует их российских сверстников, чем они похожи и чем отличаются от них. И здесь незаменимым материалом является современное российское кино.

«Одним из способов приобщения иностранных учащихся к национальной культуре является просмотр художественного фильма, который представляет собой сложную систему соединения лингвистического и экстралингвистического...» [1: 57]. Использование кинофильмов на занятиях по

языку значительно повышает мотивацию студентов, способствует усвоению и закреплению нового и ранее изученного лексического, грамматического, фонетического и страноведческого материала, развивает навыки аудирования, стимулирует участие в беседах и дискуссиях, а также делает процесс обучения ярче и увлекательнее.

Многие преподаватели РКИ часто обращаются к художественному кино как ценному источнику лингвистической и экстралингвистической информации. «Аудиовизуальная природа языка фильма как бы приближает учащегося к изначальным устным основам изучаемого языка в различных его стилистических сферах, отображаемых в фильме... их изучение отвечает ком-

муникативным потребностям учащихся» [6: 124]. В аспекте теории речевой деятельности видеовосприятие можно рассматривать как специфическую речевую деятельность, составными элементами которой выступают «осложненные» рецептивные виды речевой деятельности: аудирование «осложнено» зрительно-слуховым, чувственно-образным восприятием – триадой «изображение – звук – речь» (с нашей точки зрения не «осложнено», а поддерживается. – *Е.Н.*), а чтение «осложнено» процессом считывания буквенной графической информации с телеэкрана [2: 72].

Однако, по мнению А.В. Тряпельникова, «прямое включение материалов художественного телефильма в учебный процесс без создания и разработки специальных учебных материалов и приемов их использования на практике оказывается малоэффективным» [6: 121]. Таким образом, следует помнить о том, что работа с художественным кинофильмом должна преследовать конкретные цели и обладать четкой структурой. Другими словами, она должна представлять собой систему и предполагает наличие упражнений на развитие различных навыков и закрепление нового материала.

Но во всех ли группах одна и та же система является эффективной? С какими особенностями может столкнуться преподаватель РКИ при работе с художественным фильмом в разных студенческих аудиториях? На что в первую очередь следует обратить внимание при подготовке киноурока?

Как известно, успех киноурока или цикла киноуроков во многом зависит от грамотно подобранного фильма. Так, Т.В. Страмнова и Г.А. Шантурова относят к основным принципам отбора художественных фильмов [4: 71]:

а) их страноведческую ценность, позволяющую использовать эти киноленты для знакомства с различными сторонами жизни и культуры страны, историческими этапами ее развития;

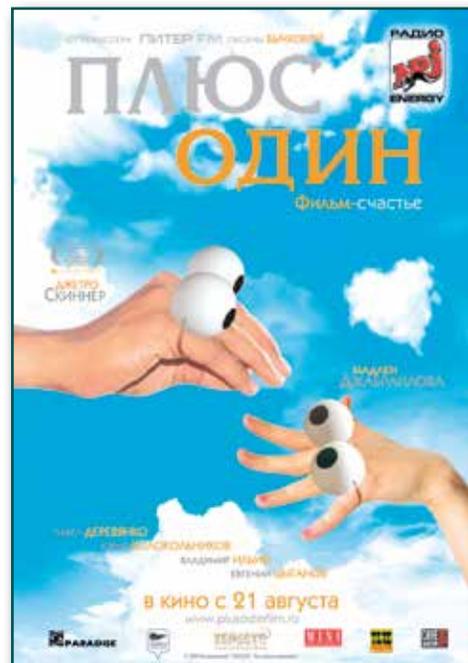
б) актуальность темы, стимулирующей познавательный интерес и творческую активность учащихся;

в) наличие в фильме конфликта, обеспечивающего при дальнейшей работе над ним проблемное обсуждение и дискуссию;

г) учет:

- возрастных особенностей учащихся, определяющих интерес к конкретным общественным, социальным проблемам;
- национальных особенностей учащихся, их различного кинозрительского опыта, опирающегося, главным образом, на произведения национальной кинематографии;
- учебных интересов учащихся, проявляющихся в желании практически проверить свои знания на доступном для их понимания фильме;
- психологических критериев, предъявляемых к фильму, отобранному для просмотра.

Нами было создано пособие по работе с фильмом режиссера О. Бычковой «Плюс один». При выборе материала для работы учитывались такие факторы, как возрастные особенности обучаемых, их интересы, уровень владения русским языком, актуальность и частотность употребляемой в фильме лексики, дикция актеров и т.д.



Афиша фильма О. Бычковой «Плюс один»

Данная кинолента является относительно новой (она была снята в 2008 г.) и отражает современную российскую действительность. В ней рассказывается о любви молодой русской переводчицы к английскому актеру кукольного театра. В фильме прослеживается эволюция личности главной героини. «Плюс один» полон иронии и глубокого философского подтекста. Главные герои близки по возрасту обучаемым, это молодые люди, у них схожие интересы и проблемы, что во многом способствует повышению уровня мотивации студентов при работе с пособием.

Целевой аудиторией данного пособия являются иностранные учащиеся, владеющие русским языком в объеме не ниже I сертификационного уровня (B1). Таким образом, студенты, как правило, уже обладают базовыми знаниями, необходимыми для понимания речи актеров, построения ответов на вопросы по содержанию фильма, выполнения таких несложных речевых упражнений, как, например, описание внешности главных героев, а также обсуждения проблем, затронутых в фильме.

Проанализируем работу с пособием в разных группах. В течение 2011 / 12 уч. г. нам удалось провести цикл занятий в трех смешанных группах, каждая из которых имела свою специфику. Работа с данным пособием проводилась без языка-посредника.

Первая группа характеризовалась наиболее пестрым национальным составом и наиболее высоким уровнем владения языком (B1–B2). В ее состав входили студенты из Болгарии, Венгрии, Италии, Китая, Швейцарии, Швеции, а также дочь русских эмигрантов из Великобритании. Около 50% учащихся составляли итальянские студенты. Главными особенностями данной группы являлись наиболее высокий уровень мотивации, креативность, эмоциональность, высокая активность при работе над лексикой и грамматикой, а также наибольшая успешность при выполнении упражнений на развитие навыков говорения.

Вторая группа характеризовалась менее высоким уровнем владения языком (A2–B1). В ее состав входили студенты из Брази-

лии, Германии, Испании и Южной Кореи. При этом около 50% учащихся составляли корейские студенты. Данная группа также характеризовалась высоким уровнем мотивации, средней эмоциональностью, средней активностью при работе над лексикой и грамматикой, высокой успешностью при выполнении упражнений на развитие навыков говорения. Слабыми сторонами при работе с пособием в данном случае являлись недостаточно развитые навыки чтения и говорения, а также небольшой по сравнению с первой группой активный словарный запас учащихся.

В состав третьей группы входили студенты из Китая и Японии, причем около 80% из них были японцами. Уровень владения языком в данной группе был практически таким же, как и во второй (A2–B1). Эти студенты характеризовались средним уровнем мотивации, наиболее высокой работоспособностью, слабой эмоциональностью, пунктуальностью, а также высокой активностью при работе над лексикой и грамматикой. При этом данная группа испытывала некоторые трудности при выполнении устных речевых упражнений. Слабыми сторонами этих учащихся в процессе работы с рассматриваемым пособием также являлись недостаточно сформированные навыки чтения и говорения и небольшой по сравнению с первой группой активный словарный запас.

Главными целями курса по фильму являются пополнение лексического запаса и развитие коммуникативных навыков и умений обучаемых, а именно развитие навыков грамотного построения устной и письменной речи на русском языке: описание внешности героев, оценка их поступков, выражение собственного мнения по той или иной проблеме, затронутой в фильме, ведение несложных диалогов на бытовые темы (например, разговор между продавцом и покупателем в магазине, беседа по телефону между начальником и подчиненным), умение формулировать свою точку зрения на русском языке, аргументировать ее, учитывать точку зрения собеседника, адекватно реагировать на нее, умение вести дискуссию и т.д.

Важно отметить, что в процессе работы с данным пособием предполагается развитие всех четырех видов речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. «Специфика видеовосприятия, опирающегося на взаимодействие зрительного и слухового каналов, проявляется в том, что зрительно-образное восприятие информации опережает вербальное восприятие. В результате этого зрительно-ситуативная семантизация воспринимаемой лексики опережает усвоение языковой формы, т.е. языковая / речевая форма как бы «накладывается» на уже воспринятый смысл / значение. Это позволяет обеспечивать повторяемость лексико-грамматического материала в новых ситуациях общения и вводить новую лексику, которую не нужно объяснять, так как значения слов понятны из видеоряда» [3].

В пособие также включены грамматические упражнения на виды глагола, так как именно эта тема является одной из сложнейших тем русской грамматики.

Система работы с кинолентой «Плюс один» условно состоит из шести этапов. В течение пяти основных этапов работы с фильмом осуществляется его пошаговый просмотр, обсуждение, усвоение новых, а также закрепление ранее изученных лексических единиц, выполнение грамматических упражнений и заданий на развитие навыков устной и письменной речи. На последнем, заключительном, этапе работы предполагается повторный просмотр всего фильма, написание сочинения на одну из предложенных тем, а также – в зависимости от количества оставшегося времени и необходимости – выполнение дополнительных упражнений на закрепление пройденного в течение курса лексического и грамматического материала. При составлении пособия авторы исходили из того, что каждый этап работы займет одно занятие (2 акад. ч.). Но, как показала практика, иногда этого времени оказывается недостаточно для выполнения всех предлагаемых заданий и усвоения новых лексических единиц. Поэтому в среднем на каждый этап затрачивается примерно 3–4 акад. ч.,

в том числе при работе в сильной группе. Таким образом, работа по фильму занимает от 12 до 24 акад. ч. в зависимости от уровня группы.

Пособие состоит из монтажной записи фильма и заданий. Вся кинолента условно разбита на пять примерно равных по продолжительности отрывков (по 15–20 мин.). На каждом этапе работы просматривается по одному отрывку, а также выполняются языковые и речевые упражнения. «Учебные задания преследуют две цели: закреплять лексику и грамматические формы, формировать навыки построения собственного высказывания» [3: 75]. Каждый из основных этапов работы с пособием состоит из трех частей: подготовки к просмотру отрывка (предпросмотровые упражнения), непосредственно просмотра и выполнения упражнений после просмотра отрывка (послепросмотровые упражнения).

Основной задачей подготовительных (предпросмотровых) упражнений является снятие лингвистических и экстралингвистических трудностей, которые могут возникнуть у студентов при просмотре. Так, аудитории разъясняются значения незнакомых слов и выражений, знание которых необходимо для понимания данного отрывка. Кроме того, студентам предлагается ответить на 1–2 вводных вопроса по затронутой в отрывке теме, например, «Кем вы хотели стать в детстве? Почему?» Такое задание не только способствует развитию речевых навыков обучаемых, но также дает возможность преподавателю выявить некоторые культурные особенности аудитории и главные трудности, с которыми могут столкнуться студенты при дальнейшем просмотре фильма. Как показывает практика, это вводное задание концентрирует внимание всех студентов группы.

Обычно подготовка к просмотру в среднем занимает около 30 мин., но в более слабых группах она может длиться до 40 мин. в зависимости от количества незнакомой лексики, требующей разъяснения. При этом преподаватель должен помнить, что в целях экономии времени следует семантизировать

только те единицы, знание которых может пригодиться учащимся в дальнейшем или необходимо для понимания данного фильма.

Далее следует сам просмотр. Согласно нашим данным, в слабых группах более эффективным является двукратный просмотр отрывка. При этом после первого раза целесообразно прочтение про себя или по ролям текста монтажной записи. Это необходимо для лучшего понимания содержания. При работе в более сильных группах достаточно однократного просмотра без использования монтажной записи.

Затем выполняются упражнения на понимание содержания, а также на закрепление и выведение в речь новой лексики. Главной задачей этой группы упражнений является развитие навыков говорения и письма.

Сначала студентам предлагается ответить на вопросы по содержанию отрывка. Это упражнение включает в себя вопросы, не только контролирующие понимание увиденного, но и предлагающие студентам выразить их собственное мнение относительно некоторых деталей фильма, дать оценку поступкам героев, спрогнозировать их поведение в дальнейшем, поставить себя на их место и т.п.

Ответьте на вопросы по содержанию отрывка.

- 1) Кто и почему приходит в гости к Маше? Какой подарок получает Маша?
- 2) Что происходит потом? Почему ее гость возвращается?
- 3) Как бы вы поступили на месте Маши?
- 4) Почему Маша игнорирует Дигги?
- 5) Почему Том просит Машу заплатить за него в магазине? Как Маша реагирует на это?
- 6) Почему Маша и Том ссорятся? Как вы думаете, кто из них прав?
- 7) Что хочет купить Том? Почему ему трудно это сделать? Кто помогает Тому?
- 8) Почему Том называет Дигги своей совестью?



Кадр из фильма «Плюс один». Маша и Дигги

На выполнение данного упражнения отводится около 15–20 мин. За вопросами по содержанию следуют задания, в которых учащимся необходимо сформулировать собственные высказывания. Это упражнения, имеющие своей целью вовлечение учащихся в активную, творческую деятельность. Например, предлагается описать внешность или характер одного из персонажей фильма, используя как можно больше прилагательных, придумать несколько ассоциаций к какому-либо слову или словосочетанию (например, *творческий человек*), а также обсудить какую-либо проблему, затронутую в фильме. Как правило, задания полемического характера выполняются с удовольствием, и обсуждение проблемы нередко перерастает в дискуссию. При этом вопросы могут быть самими разными. Например: «Как вы думаете, можно ли простить измену? Объясните, почему».

Такие упражнения также помогают преподавателю выявить некоторые национально-культурные особенности учащихся. Так, например, подавляющее большинство как западных, так и восточных студентов, принявших участие в беседе по фильму, считает, что единственным обстоятельством, при котором можно простить измену любимого человека, является наличие общих детей. В иных случаях, по их мнению, отношения между супругами или влюбленными после измены должны быть прекращены. В то же время ответы на вопрос «Может ли девушка принять подарок

от незнакомого мужчины?» были разными как у представителей разных культур, так и внутри одной культуры. По мнению китайских студентов, в качестве знака внимания от незнакомого мужчины порядочная девушка может принять только цветы. В свою очередь, мнения европейских студентов по этому поводу разошлись. Некоторые представители западной культуры (Италия, Швейцария) считают, что девушка может принять от мужчины не только цветы, но и сладости. При этом итальянские студенты подчеркнули, что в их родной стране знак внимания подобного рода со стороны незнакомого человека практически невозможен. Наиболее оригинальный ответ был получен от японского студента. По его мнению, если девушке нравится мужчина, она может принять от него любой подарок. В то же время некоторыми японскими учащимися было высказано мнение, что порядочная девушка ничего не должна принимать от незнакомого мужчины, в том числе цветы. Интересно отметить, что при обсуждении выражения английского кукольника о том, что ни к чему нельзя относиться серьезно, так как это вредно для здоровья, практически все представители западных стран, а также Китая и Кореи полностью согласились с ним, в то время как часть японских студентов резко его отвергла.

Важно помнить о том, что при подготовке данных заданий преподаватель должен



Кадр из фильма «Плюс один». Том

следовать двум главным правилам. Во-первых, нельзя забывать, что на подобные вопросы не существует неправильных ответов. Кроме того, ответы студентов могут быть самими неожиданными, так как они во многом обусловлены не только их возрастными и личностными, но и национальными особенностями. То, каким образом иностранный студент воспринимает окружающую его действительность, зависит от его культурной картины мира. «Культурная (понятийная) картина мира является отражением реальной картины через призму понятий, сформированных на основе представлений человека, полученных с помощью органов чувств и прошедших через его сознание, как коллективное, так и индивидуальное» [5].

Кроме упражнений-дискуссий в данный курс входят также упражнения-ситуации. Аудитории предлагается разыграть ситуацию, аналогичную той, которая была показана в фильме. При этом студентам дается опорная лексика и некоторое время на подготовку (5–7 мин.).

Представьте, что вам звонит друг / подруга или коллега, а вы сейчас заняты. Вежливо объясните ему / ей, что вы сейчас не можете говорить и попросите перезвонить вам позже. Разыграйте этот диалог в группе.

Вам помогут следующие выражения.

- Извини, я сейчас не могу говорить.
- Извини, я сейчас очень занят / занята.
- Ты не мог бы / не могла бы перезвонить позже?
- Давай созвонимся позднее, хорошо?

По опыту работы с пособием можно сказать, что наиболее активно такие задания выполняются студентами из Италии и Бразилии. Не менее успешно с ними справляются и учащиеся из Германии,

Швеции и Венгрии. Гораздо сложнее дело обстоит с японцами и корейцами. Как правило, упражнения-ситуации вызывают у представителей восточных культур некоторые трудности. Однако полный отказ от их использования в данных группах не представляется нам целесообразным, так как эти задания необходимы для развития навыков устной речи, а также умения свободно ориентироваться в некоторых бытовых ситуациях. Таким образом, в группах, где среди учащихся преобладают представители восточных культур, следует давать больше опорной лексики и времени на подготовку. Кроме того, можно предложить такое упражнение в качестве домашнего задания и проверить его на следующем занятии.

После просмотра некоторых отрывков студентам предлагается отключить звук и озвучить по ролям просмотренные фрагменты, стараясь при этом не использовать монтажную запись. Однако, как показывает практика, такой вид работы может быть использован только в сильных группах. При этом важно учитывать, что даже в таком случае далеко не все студенты могут успешно с ним справиться. Так, например, в нашей сильной группе с ним справились только две итальянские студентки. В слабых группах данный вид работы был заменен на чтение по ролям монтажной записи наиболее интересных фрагментов фильма.

Как показывает практика, на всех этапах обучения РКИ до II сертификационного уровня необходима тщательная работа над таким видом речевой деятельности, как чтение. Не следует умалять его роль, поскольку без навыков чтения, как известно, невозможно овладение другими видами речевой деятельности на русском языке. К тому же при работе с фильмами задания такого рода помогают студентам лучше разобраться в увиденном, а также закрепить новую и ранее изученную лексику. На практике данный вид работы занимал около 10–15 мин. в течение одного занятия. При этом в группе японцев, китайцев и корейцев больше внимания следует обращать на правильность произношения ими

звуков русской речи, так как оно вызывает у них определенные трудности. При работе с европейцами, в свою очередь, важно контролировать правильность выбранного ими типа интонации.

Кроме заданий на развитие речи, в систему работы с фильмом включены также подстановочные упражнения на словообразование и определение вида глагола.

Перед выполнением заданий на словообразование студентам объясняется разница в значении группы однокоренных глаголов с приставками, часть из которых была использована в речи героев фильма. После объяснения им предлагается составить свои предложения с данными глаголами и затем выполнить упражнения на подстановку.

Вставьте вместо пропусков соответствующий глагол в нужной форме.

Дурачить / одурачить / подурачить / дурачиться / придурачиваться / валять дурака.

- 1) У тебя не болит голова. Хватит _____!
- 2) Мне захотелось немного его _____.
- 3) Петр Петрович никому не позволит себя _____.
- 4) Наташа и Саша часто _____ друг друга.
- 5) Гриша _____ целый год. Ему будет трудно сдавать экзамены.
- 6) В детстве мы часто _____ в этом саду.

Как показала практика, работа над словообразованием более эффективна в сильных группах. Тем не менее она может и должна быть предложена и слабым студентам, поскольку не стоит недооценивать роль словообразования в усвоении иностранного языка.

На основании собственного опыта работы с пособием мы пришли к выводу, что преподаватель, как правило, замет-

но ограничен во времени. Таким образом, важно затратить минимальное количество времени на семантизацию данных групп глаголов. Поскольку в МГУ им. М.В. Ломоносова обучение в основном проходит в смешанных группах, причем далеко не все студенты владеют английским в объеме, достаточном для его использования в качестве языка-посредника, перевод не может быть использован как способ семантизации. В некоторых случаях эффективным является применение визуальной наглядности. Так, например, при объяснении разницы в значении группы глаголов *ехать, приехать, уехать, заехать, объехать, отъехать* нами были использованы детские игрушки, что не только сократило время, затраченное на объяснение, но и несколько оживило аудиторию.

Включенные в данный курс упражнения на определение вида глагола также относятся к типу подстановочных.

Вставьте вместо пропусков нужный глагол в соответствующей форме.

1) *Ошибаться / ошибиться.*

Извините, вы _____ адресом.

Светлана Николаевна редко _____ в людях.

2) *Улыбаться / улыбнуться.*

Константин часто _____ незнакомым девушкам.

Наташа _____, когда заметила на столе букет роз.

3) *Пугать / напугать.*

Лиза, как ты меня _____!

Никиту никогда не _____ трудности.

Данный вид упражнений успешно выполняется в группах с любым национальным составом. Самое большое количество ошибок на определение вида глагола, как правило, делается студентами из романских стран. В свою очередь, наиболее успешными при выполнении таких заданий оказываются

представители Венгрии, Германии, Китая, Швейцарии и Швеции.

При подготовке грамматических упражнений для студентов, владеющих русским языком в объеме ниже II сертификационного уровня, важно избегать перегруженности незнакомой лексикой. Однако это ничуть не умаляет значения творческой составляющей при разработке грамматических упражнений. Из практики видно, что упражнения, в которых присутствует юмор, герои которых имеют актуальные для обучаемых интересы и проблемы, оживляют аудиторию и выполняются быстрее и успешнее.

Наиболее ответственным из всех шести этапов работы с данным пособием оказывается пятый. На практике он, как правило, является заключительным по причине нехватки времени. После него студентам обычно предлагается самостоятельно написать сочинение по одной из предусмотренных курсом тем и прислать его на электронный адрес преподавателя. На пятом этапе происходит просмотр последнего отрывка, а также обсуждение всего фильма. Здесь преобладают упражнения на развитие речевых навыков.

1. Почему фильм называется «Плюс один»? Придумайте свое название фильма.

2. Вам понравился конец фильма «Плюс один»? Если нет, придумайте свой конец.

3. Какой образ вы считаете самым ярким и интересным? Объясните, почему.

4. Как вы думаете, какая главная мысль фильма «Плюс один»?

5. Как вы думаете, Тому удалось изменить Машу? Сравните Машу в начале и в конце фильма. Используйте как можно больше прилагательных.

Важно отметить, что наиболее полные и интересные ответы на данные вопросы были получены от студентов первой груп-

пы. Например, по их мнению, фильм называется «Плюс один», так как, во-первых, кроме новой работы главная героиня Маша находит любовь и меняет свой внутренний мир, во-вторых, главный герой Том приезжает в Москву по работе и знакомится с девушкой, в-третьих, он никогда не расстанется со своей куклой по имени Дигги, так как она является частью его внутреннего мира, в-четвертых, в жизни Маши вскоре появляется соперница Мадлен и, в-пятых, Мадлен приглашает Тома на свой концерт вместе с Машей и пишет на листке у входа его фамилию с пометкой «+1». Полнота и развернутость ответов на заключительные вопросы дает возможность судить об уровне понимания просмотренного фильма и успешности работы с пособием. Пятый этап является своего рода итогом работы с кинолентой, он помогает студентам лучше разобраться в просмотренном, систематизировать полученные знания, а также подготовиться к сочинению по одной из заданных тем.

Итак, на основе использования данного пособия в разных группах можно сделать следующие выводы.

1. При работе с художественным фильмом в смешанных группах необходимо:

- учитывать национальные, культурные и религиозные особенности всех членов группы;
- по возможности использовать визуальную наглядность как способ семантизации;
- давать как можно больше упражнений-дискуссий, способствующих не только развитию речевых навыков, но и культурному взаимообогащению обучаемых, или, говоря словами Е.И. Пассова, «диалогу культур».

2. При работе с романоговорящими студентами следует:

- систематически закреплять новый и ранее изученный грамматический материал;
- контролировать правильность выбора типа интонации в процессе развития навыков чтения и говорения.

3. При работе со студентами из Кореи, Японии и Китая следует:

- стимулировать выполнение ими упражнений на развитие навыков говорения;
- контролировать правильность произношения звуков русского языка в ходе развития навыков чтения и говорения.

4. И, наконец, при работе с художественным фильмом в группах с любым национальным составом важно:

- развивать одновременно все виды речевой деятельности, отдавая предпочтение аудированию и говорению;
- создавать благоприятную обстановку на занятии, стимулирующую включенность в работу всех членов группы;
- избегать перегруженности урока новой лексикой, а именно объяснять значение только тех лексических единиц, которые должны войти в активный словарный запас учащихся или знание которых необходимо для понимания данного фильма;
- поощрять творческую активность студентов;
- осуществлять систематический контроль усвоения изученной в процессе работы с фильмом лексики и грамматики.

В заключение хотелось бы отметить, что работа с фильмом должна представлять собой систему. Основной задачей подготовительных (предпросмотровых) упражнений является снятие лингвистических и экстралингвистических трудностей, которые могут возникнуть у студентов при просмотре. После просмотра выполняются упражнения на понимание содержания, а также на закрепление и выведение в речь новой лексики. Главной задачей этой группы упражнений является развитие навыков говорения и письма. Упражнения оказываются тем эффективнее, чем больше возможностей для вариативности в организации учебно-методической работы по фильму они предоставляют. Важно, чтобы преподаватель мог легко их модифицировать в зависимости от уровня и национального состава группы.

Таким образом, можно утверждать, что использование учебных и художественных фильмов с учетом выявленных закономерностей и особенностей значительно повышает эффективность обучения РКИ.

Литература

1. Беловодская А.А. Russian Eralash: Аудиовизуальный курс русского языка // Текст: проблемы и перспективы. Аспекты изучения в целях преподавания русского языка как иностранного. Материалы V Международной научно-практической конференции 24–26 ноября 2011 г. М., 2011.
2. Богомолов А.Н. Аутентичные материалы программ российского ТВ на занятиях по РКИ: из опыта работы // Мир русского слова. 2002. № 3.
3. Левина Г.М., Николенко Е.Ю. Учебный видеофильм как вид лексико-грамматического тренажера на начальном этапе обучения // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля. М., 2005. Вып. 2.
4. Страмнова Т.В., Шантурова Г.А. Видеозапись художественных фильмов как средство совершенствования устной речи на продвинутом этапе обучения // Вопросы практической методики преподавания русского языка как иностранного / Под ред. А.Н. Щукина. М., 1995.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
6. Тряпельников А.В. Использование монтажного листа в работе над развитием речи студентов-иностранцев краткосрочного обучения: Дис. ... канд. пед. наук. М., 1992.

E.Yu. Nikolenko, O.V. Ivanova

WORKING WITH A FEATURE FILM AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Feature film, film lesson, motivation level, vocabulary, communicative skills, vigorous creative activity.

The article describes work with authentic feature films at Russian as a foreign language lessons with A2, B1, B2 level students (Basic, First certification, Second certification levels of TRKI system). This system is implemented in the manual which was made for Olga Bychkova film “Plus one” (2008). This article presents the results of the manual approbation in three groups of different levels and different ethnic composition in the Moscow State University Philological Faculty.



ЖУРНАЛ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛОВ!
РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ
 УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛУСТРИРОВАННЫЙ 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-presse.de

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

ЖУРНАЛ РАСПРОСТРАНЯЕТСЯ ТОЛЬКО ПО ПОДПИСКЕ

ПОДПИШИТЕСЬ, ЧТОБЫ БЫТЬ В КУРСЕ ВСЕХ ИЗМЕНЕНИЙ!

ПОДПИСКА НА 2013 ГОД

Е.Ю. Протасова

ekaterina.protassova@helsinki.fi

д-р пед. наук, доцент, лектор

Хельсинкского университета

Хельсинки, Финляндия



Русский язык в туристическом ландшафте зарубежья

Лингвистический ландшафт, туризм, русский язык за рубежом.

Русский язык стал лингва франка в международной экономике туризма. Это явление отражается в социолингвистике лингвистического ландшафта. Однако до сих пор мало известно о том, как русский язык взаимодействует с другими языками в многоязычных туристических местах, в местах, принадлежащих к так называемому расширяющемуся кругу (странам, где у него до недавнего времени не было большого количества исторических связей). Анализ свидетельств языкового пейзажа обнаруживает сложные образцы языкового взаимодействия.

Еще в 2003 г. В.Г. Костомаров, выступая в Санкт-Петербургском государственном университете на круглом столе «Языковая политика в современной России», отметил, что мотивация изучения русского языка изменилась, хотя преподаватели и методисты этого не заметили и не учли в своих разработках. Суть в том, что абстрактно-гуманитарные интересы заменяются утилитарно-профессиональными, а язык распространяется через туризм, экономику и науку, что реально дает возможность функционировать русскому языку как мировому. Словно вторя этим идеям, западные ученые развивают теорию коммодификации языка, т.е. превращения его в товар, который может быть обменен на определенные ценности в глобальной мировой экономике [12, 14]. На использование русского языка в языковом пейзаже стоит обратить внимание, потому что явление наглядно демонстрирует новые особенности распространения русского языка в мире.

Теория лингвистического ландшафта [11, 16, 21, 22] рассматривает, какие языковые

элементы (надписи, вывески, наружная реклама и др.) присутствуют в определенном географическом месте, какие потребности и позиции людей они выражают, каким законам подчиняются, какие символические функции выполняют, отражая тем самым определенный статус и возможности, которыми пользуются, например, языковые меньшинства. О зримой роли русского языка в окружающей среде на постсоветском пространстве писали [4, 9, 15, 18] и др., а в мире [7, 17] и др. Часть надписей адресована постоянно проживающим в данном населенном пункте русскоязычным, часть пишется по-русски потому, что пишущие не знают другого варианта письменной речи или не могут пользоваться иным языком (не владеют латиницей, а кириллицей на этом языке писать запрещено), а часть нужна для привлечения русскоязычных туристов. К ним относятся и те, кто проживает в СНГ, и жители стран Балтии, и представители диаспоры дальнего зарубежья, а также весьма часто носители других славянских языков (болгарского,

польского, сербского и др.), недостаточно хорошо знающие английский и другие языки. В сфере туризма русский язык выступает как подлинный лингва франка [2, 19, 20].

Согласно исследованиям К. Федоровой, даже городское строительство в Маньчжурии ориентировано на экспорт товаров и услуг, а привлекательным для российских туристов является более высокий по сравнению с родиной уровень обслуживания, смесь различных цивилизационных стилей (китайского, русского и европейского, а также монгольского). Внутри Китая Маньчжурия славится представлением как раз иной (русской и частично монгольской) культуры. Вероятно, можно было бы добавить, что ненастоящесть демонстрируемых «матрешек» приятна именно потому, что свидетельствует о попытке быть любезными, которая не удалась. Повсюду распространены надписи на русском языке, не соответствующие языковой норме, вызывающие у россиян комический эффект. Встречается слитное написание слов, графические замены букв, фонетическое письмо, стилистические нарушения, соединение не сочетающихся между собой слов, применение русских имен-гипокористик в названиях магазинов и др. Формируется также русско-китайский пиджин. Образующаяся гибридная культура представляет в глазах китайцев русскую, а в глазах русских – китайскую [13].

Туризм стал одной из важнейших отраслей экономики в мире: 9% общемирового валового внутреннего продукта и 8% рабочих мест. По расчетам Всероссийского центра изучения общественного мнения, лишь 7% россиян отдыхали летом 2012 г. за пределами бывшего СССР, а всего за рубежом – 5%; ранее указывалось, что 70%

россиян никогда не бывали за границей, загранпаспорт есть только у 17% граждан, а причинами этого являются трудности с финансами и получением визы. Тем не менее многие страны строят свою туристическую политику с прицельным расчетом на русскоязычных туристов. Так, большинство стран Евросоюза пересматривает сейчас свою визовую политику в целях ускорения и упрощения процедуры предоставления россиянам виз. Очевидна экономическая подоплека таких решений, но в результате растет число людей, заинтересованных в знании русского языка ради оказания туристических услуг россиянам. На местных сайтах популярных у россиян стран постоянно возникают объявления о желании выучить русский или нанять персонал со знанием этого языка. Именно поэтому столь своевременно исследование М.И. Лайковой [3] и конференция «Язык – речь – специальность: русский язык в сфере международного туризма», прошедшая в Тунисской Республике весной 2012 г. на базе Высшего института языков Туниса.

Чаще всего россияне ездят (в порядке убывания популярности) в Турцию, Китай, Египет, Финляндию, Таиланд, Германию, Испанию, Грецию, Италию. В 2011 г. за рубежом побывало 14,5 млн туристов [6]. Еще больше увеличилось количество выездов за рубеж в 2012 г., причем лидировала Финляндия, увеличилось количество поездок в Эстонию [1], что обусловлено визовой политикой этих стран. Эти тенденции отражаются и в лингвистическом ландшафте соответствующих государств.

Современный западноевропейский город уже давно включает в себя некоторые русские фамилии, транслитерированные латиницей: Kiseleff – старинный универ-





KORSON KIRPPIS (VANTAA)

Рынок самообслуживания приглашает за покупками. Свадебные платья. Мебель. тел. **040 4165725**.

ПН-ПТ 10-18, СБ 10-15 ВС 12-17

На русском языке: услуги парикмахера **044 077477**, ВТ-СБ 10-17

в субботу и воскресенье магазин тысячи мелочей **046 5667848**, СБ-ВС 10-15

Korsonpolku 2, в 50 метрах от станции Korso, поезда **К** и **Н**



маг в Хельсинки, дом купца Киселева, Olivier Dachkin – бельгийский производитель средств по уходу за волосами, Davidoff – швейцарский производитель табачных изделий и парфюмерии.

Русские школы, магазины и клубы имеют витрины с надписями на русском языке. Покупателей торгового центра «Стокманн» в Финляндии призывают тратить рубли. На улицах Хельсинки на русском языке можно узнать о его русском прошлом и найти сувенирную лавку. Самодельные объявления на русском языке в центре Хельсинки: вероятно, объявление о магнитах написано финном, который не видит разницы между буквой «и» и цифрой 4, не знает, что существительное *штука* должно согласовываться с числом.

В объявлениях разных стран русский язык сочетается с другими языками. В Германии – с немецким, турецким, английским, французским (надпись на аптеке в аэропорту).



konoba Longo
20000 DUBROVNIK Croatia bb
DAILY MENU 69 KN

RUS	Kn
Рыбное филе	
Салат	
Вино 0,10 л	69,00
Куринов филе	
Салат	
Вино 0,10 л	69,00
Бузара из мидий	49,00
Спагетти	46,00
Ризотто	59,00
Кальмары	69,00
Морские крабы	75,00
Рыбное филе	69,00
Ассорти /разная рыба/	109,00
Рыбное ассорти - 2 чел.	219,00
Креветки на гриле	110,00
Лазанья	55,00
Карпаччо из осьминога	69,00
Куриное филе	69,00
Котлеты	69,00
Чевапчичи	65,00
Мясное ассорти - 2 чел.	209,00
Вегетарианское ассорти	69,00
ВСЕ БЛЮДА ПОДАЮТСЯ С ГАРНИРОМ	

В Хорватии русский – один из восьми языков в меню ресторана (наряду с французским, испанским, итальянским, польским, чешским, английским, немецким). «Куриное» написано двумя разными способами, а наименование «разная рыба», вероятно, соединяет в себе 2 способа: кириллический и латинский

(начертания буквы «р», воспринятая как “r” рукописная буква «н»).

В Израиле надписи часто на четырех языках: иврите, арабском, английском и русском. Реклама ресторанов, концертов, экскурсий дается сразу и для своих русскоязычных, и для туристов.



Часто кажется, что пишут солидные объявления люди, недоучившие русский язык в школе: часть правил они выучили, но все же не все. Такие ошибки свойственны тем, кто пишет со слуха и не успевает проверить написанное.



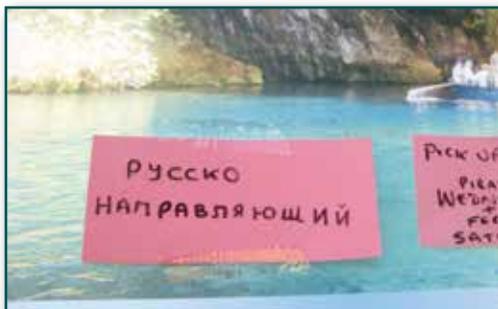
В Испании в качестве рекламной вывески размещена фраза «У меня есть рыба и мясо». Создававший текст автор воспринял союз И как латинскую букву N и отнес его к окончанию предыдущего слова.



В Португалии издается журнал с предложениями собственности на русском языке. Надпись «Мы говорим по-русски!» привлекает потенциальных клиентов.

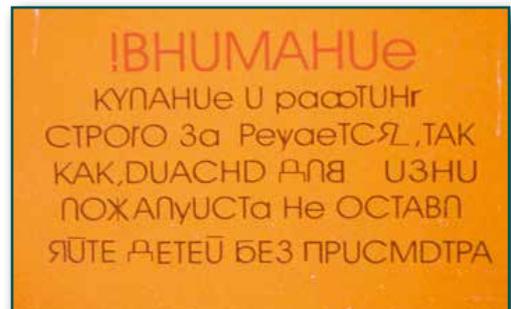


Знание русского языка у местных людей в дефиците, поэтому они копируют друг у друга надписи. Греческое турагентство, рекламируя услуги русскоговорящего гида,



называет его «руссконаправляющим». Трогательно нерусским старательным почерком переписано огромное меню на русском языке. «Каллиграф» не очень понимал, где заканчивается одно слово и начинается другое, какая часть буквы должна быть на строке, а какая – над строкой.

Надпись в Египте создана как будто под влиянием арабской вязи. Видимо, кто-то написал от руки объявление, которое хотели поместить хозяева, а в печатный вид, подбирая внешне сходные знаки, его перевел кто-то, не знающий русского. Здесь написано: «Внимание! Купание и рафтинг строго запрещается, так как опасно для жизни. Пожалуйста, не оставляйте детей без при-



смотря». Если замены У на Y и Г на r достаточно обычны, то передача О как D, Я как перевернутой буквы В и Й как Ū необычна. Щ, Д, Ф и Б, видимо, комбинируют элементы двух знаков: Щ = Y + /, Д = o + [, ф = a + o, Б = Γ + o. Для некоторых букв эквивалентов не нашлось, а в отношении других было принято решение передать особенности почерка как значимые особенности графемы. Восклицательный знак слева может отражать написание справа налево в родном языке автора объявления.

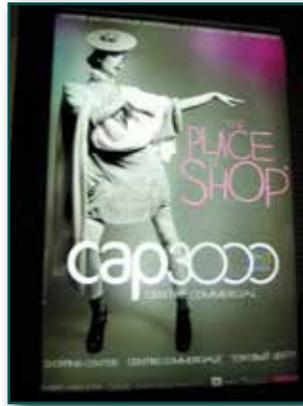
На следующем рекламном щите творчески переданы буквы ЦИК в слове «мотоциклы». Пропуск букв и неверно переданные графемы характерны и для другого рекламного щита.



В Турции русский язык учат в туристических целях, хотя там уже существуют русские школы. В Турции есть «Агенство для СССР» и «Кожаный дом». Российские туристы славятся своей любознательностью, они чаще других ездят на экскурсии и посещают музеи и театры. Для них выпущен путеводитель по Стамбулу, в котором город характеризуется как «колыбель дцилизаций».



Во Франции, в Ницце, на русском языке предлагают посетить торговый центр и ресторан: «Мидии и картошка фри (сколько съешь)». В афише на французском языке



ке говорится о том, что русские наполняют жизнь горожан мелодиями аргентинского танго: на гастроли приезжает российский коллектив.

На Кипре русскоговорящие составляют значительную часть местного населения, к россиянам применяется особая визовая политика. Есть русские надписи на латинице ("Podvodnyj mir"), на кириллице, которую можно прочесть латинскими буквами («ТЕРЕМОК»). На одной и той же площади в Ларнаке 3 варианта написания названия по имени святого: «СВЯТОЙ ЛАЗАРУ КНИЖНЫЙ МАГАЗИН» (Р.п. по греческому образцу), «Святой Лазарь» и лавка «Святого Лазаря».

Аналогичные вещи наблюдаются и в отношении английского языка, взаимодействующего с местными языками на курортах [10]. Кто же формирует норму этого зарубежного русского языка в туристической сфере? Разумеется, с инициативой выступают местные жители, и их наивный русский язык по-своему трогателен и привлекателен. Такой почерк и такой слог нельзя подделать, пройдя через муштру российских прописей.

Однако, как мы показали в [8], гидами по историческим местам в странах Евросоюза и Турции по закону имеют право выступать только граждане ЕС или Турции соответственно. Поэтому нам пришлось столкнуться с таким экскурсоводом по Греции, латышской девушкой 25 лет, которая говорила: *Я буду переводить вам на русском. Вы держитесь со мной. Вам будет возможность попробовать масло. Два миллиона дерева, две тысячи дерева. Сначала пресс деревянной, потом они начинали использовать этот металлический. Самый маленький дерево здесь. Забирают оливки от октября для февраля. Они оставляют оливки в этот мешке от 55 до 60 килограмм. Они используют это камешком, чтобы не шло солнечный свет. Вода только 35 градуса. Деревня, которая является одним из самых старших деревень на острове. Отправляемся на деревню. Где мы будем посещать монастырь, мы увидим всякие другие очень красивые места. Деревня известна своей каменной архитектуры. Датировается шестнадцатым веке. Церковь, ей удалось выжить землетрясение. Самые старшие дома ис-*



пользуются как таверн. Пожар начался от горы на правой стороны, и он отошел до моря. Колокольня от этого церковь. Овечный и козний молоко. Поставляют на холодильниках [= Ставят в холодильник]. Зимний период температура достигает одиннадцать градусов. Благодаря растительностью. Один из деревне [= Одна из деревень]. Деревня, который получил свое название после этого монастыря, который взял свое название после Девы Марии. Мы поедем у Димитрия [= к Димитрию]. Он вам расскажет его предложение для покупок. Для вашей безопасности не ходите никуда, только на этом балконе, который вы увидите налево. Там вы видите самая высокая гору. Едем на порт Айос Николаос. Остров, на который вы можете увидеть руины. Семь эвро от человека. Две очень красивые пляжи. Когда-то делался соль. В ее речи здесь = «туда, там, сюда, тут», ей трудно с числительными: *двести тысячи лет* = 2000, *15* = 50, *12* = 20, *Состоит из трех части*. Это было столица из пять части. Ошибки в речи типичны для билингвов с доминантной устной речью: девушка путает приставки, ориентируется на местную норму произнесения имен собственных,

смешивает управление, не всегда согласует грамматические формы, колеблется в роде и т.п. Ее русская речь находится под влиянием латышского, английского и греческого языков.

Девушка-гид молодая, очень образованная (закончила в Рижском университете отделение классической филологии), в Греции живет 3 года и свободно говорит на греческом языке, а русский язык никогда специально не изучала. Она жадно вбирает все советы и готова улучшать свою русскую речь. Даже не вполне совершенный русский язык стал для нее тем товаром, который она может выгодно продать.

Таким образом, русский язык в туристической сфере становится все более востребованным. Может быть, он не должен слишком совершенствоваться, чтобы сохранять локальную специфику. Во всяком случае, мы наблюдали очень положительное отношение русскоязычных туристов к гидам, говорящим с ошибками, и их радость при виде надписей с искаженными русскими словами. Наивное письмо и устная речь носителей русского языка ставят перед нами интересные лингвистические задачи и имеют, безусловно, особую прелесть.

Литература

1. Батырь Ю. Число поездок россиян за рубеж выросло за первое полугодие на 9% // РИА Туризм, РИА Новости. 03.09.2012.
2. Коломайнен Д. Русский язык в Египте, арабских странах и Африке // Mustajoki A., Protassova E., Vakhtin N. (eds.). Instrumentarium of Linguistics: Sociolinguistic Approaches to Non-standard Russian. Slavica Helsingiensia 40. Helsinki, 2010.
3. Лайкова М.И. Содержание коммуникативной компетенции иностранцев при использовании русского языка в сфере международного туристского бизнеса: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
4. Лемиваара-Худойкулова Н. Социолингвистический анализ роли русского языка в Таджикистане: языковая повседневность одной таджикской семьи (на основе бытовых письменных текстов). Helsinki, 2011.
5. Международная научно-практическая конференция «Язык – речь – специальность: русский язык в сфере международного туризма» (Тунисская Республика, 16–18 апреля 2012 г.) // Мир русского слова. 2012. № 2.
6. Парфененкова М. Россияне полюбили Таиланд: количество поездок выросло втрое // РБК daily. 11.03.2012.
7. Протасова Е.Ю. Кто говорит в Финляндии по-русски, с кем и когда / Артемьева Т.В., Микешин М.И. Соединяющая времена и народы. Яков Грот: к двухсотлетию со дня рождения // Философский век. 2012. № 38.
8. Протасова Е.Ю. Особенности неродного русского в туристической сфере // Языки соседей: мосты или барьеры? Проблемы двуязычной коммуникации: Сборник статей / Отв. ред. Н.Б. Вахтин. СПб., 2011.
9. Bever O.A. Linguistic Landscapes of Post-Soviet Ukraine: Multilingualism and Language Policy in Outdoor Media and Advertising: Ph.D. diss. The University of Arizona, 2010.
10. Bruyèl-Olmedo A., Juan-Garau M. English as a lingua franca in the linguistic landscape of the multilingual resort of S'Arenal in Mallorca // International Journal of Multilingualism. 2009. V. 6. No. 4.
11. Gorter D., Van Mensel L., Marten H.F., Hogan-Brun G. (eds.) Minority Languages in the Linguistic Landscape. London, 2012.
12. Heller M. The Commodification of Language // Annual Review of Anthropology. 2010. V. 39.

13. Fedorova K. Transborder Trade on the Russian-Chinese border: Problems of Interethnic Communication // Bruns B., Miggelbrink J.P. (eds.) *Subverting Borders. Doing Research on Smuggling and Small-scale Trade*. Wiesbaden, 2011.
14. Kelly-Holmes H., Mautner G. (eds.) *Language and the Market*. London, 2010.
15. Kreslins J. Linguistic Landscapes in the Baltic // *Scandinavian Journal of History*. 2003. V. 28. No. 3–4.
16. Landry R., Bourhis R.Y. Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality. An Empirical Study // *Journal of Language and Social Psychology*. 1997. V. 16. No. 1.
17. Litvinskaya A.A. Linguistic Landscape of “Little Russia by the Sea”, a Multilingual Community in a Brooklyn Area of New York City: Masters Theses. Indiana University of Pennsylvania, 2010.
18. Pavlenko A. Language Conflict in Post-Soviet Linguistic Landscapes // *Journal of Slavic Linguistics*. 2009. V. 17. No. 1–2.
19. Pavlenko A. Russian in post-1991 Europe. Paper presented at 2nd LINEE Conference: Multilingualism in the Public Sphere. Dubrovnik, 2012.
20. Protassova E., Reponen A. Understanding Urban Spaces: How Speakers of Russian Talk about Helsinki // *Cultural Analysis*. 2011. V. 10.
21. Shohamy E., Ben-Rafael E., Barni M. *Linguistic Landscape in the City*. Clevedon, 2010.
22. Shohamy E., Gorter D. (eds.) *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. London, 2008.

E.Yu. Protassova

RUSSIAN LANGUAGE IN THE TOURISTIC LANDSCAPE ABROAD

Linguistic landscape, tourism, Russian language abroad.

Russian has become the lingua franca of international economics of tourism. This is reflected in sociolinguistics of linguistic landscape. However, there is little research on how Russian interacts with other languages in multilingual tourist destinations in the so-called expanding circle (countries where it has not had many historical ties before recently). The analysis of linguistic landscape evidences reveals complex language interaction patterns.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Как я писала «Тотальный диктант»

За неделю до «Тотального диктанта» (ежегодной образовательной акции, призванной привлечь внимание к вопросам грамотности и развить культуру грамотного письма, которая проводится одновременно в десятках городов России и мира) мне позвонил начальник и предложил поучаствовать в этом мероприятии. Я сказала, что подумаю, и стала размышлять... С одной стороны, проработав учителем 19 лет, я всегда любила участвовать в разных конкурсах, не один раз побеждала (не только в моем городе, но и в области, и в республике). А с другой – я только год живу в Италии, пытаюсь выучить национальный язык, в голове – итальянские алфавит и грамматика. Кроме того, я работаю учителем русского языка и литературы в русской школе в Риме. Что если получу за диктант «4», или (не дай Бог!) «3»? Что подумают обо мне коллеги и родители учеников?! В сети я прочитала, что текст будет про Интернет. А это совсем не моя тема! И решила отказаться.

Я рассказала мужу о «Тотальном диктанте» и о том, что не хочу рисковать. Но он был уверен, что все будет хорошо, и убедил меня в этом. Так я попала на это мероприятие.

Я думала, что будет много народу, а оказалось, что пришло только 12 чел., в том числе ученики и студенты. Доброжелательная атмосфера, высокий уровень подготовки сняли напряжение. И вот, началось.

Сам текст диктанта не показался мне тяжелым. Не понимаю, почему он вызвал столько критики в Интернете. Ясно одно: текст не понравился тем, кто получил плохую оценку. Но ведь участие в «Тотальном диктанте» добровольное!

Несколько дней я с волнением ждала результатов. И оказалось, что я единственная из группы получила «5». Ни одной ошибки!

Тем, кто не участвовал в диктанте, хочется пожелать попробовать. А вдруг и у вас тоже будет «5»!?

Нина Пашенко (Рим, Италия)



И.Е. Фадеева

iefadeeva@mail.ru

д-р культурологии, профессор, зав. кафедрой культурологии и педагогической антропологии Коми государственного педагогического института Сыктывкар, Россия

Ступени концептуализации

Концепт, национальное сознание, индивидуальное сознание, экзистенциальный опыт.

В статье предлагается типология концептов национальной культуры. Автор выдвигает идею уровня строения концептосферы и предлагает к рассмотрению следующие уровни: концепты повседневного сознания, художественные и философские концепты.

Актуальность исследования сознания в его языковых и текстовых репрезентациях диктуется ситуацией переходности, т.е. когнитивной, информационной и аксиологической нестабильности, коснувшейся всех сфер социального и индивидуального бытия современного человека. В этом контексте серьезного внимания заслуживают проблемы, связанные с формированием продуктивных интеллектуальных моделей, обеспечивающих производство, понимание и трансляцию смыслов. Среди этих моделей особое значение все больше приобретают механизмы концептуализации.

Понятие концепта, в последние десятилетия обретшее небывалую популярность и теоретически, казалось бы, весьма подробно обоснованное, предполагает необходимость объединения разнородных трактовок вследствие того, что объектами его приложения оказались самые разные сферы научного знания: философия, лингвистика, культурология, политология и ряд других дисциплин. В результате теоретических усилий разнонаправленных сфер научного знания произошла деконцептуализация самого концепта «концепт», что еще раз продемонстрировало присущее ему свойство незавершенности и континуальности. При этом попытка охва-

тить континуум культуры посредством ряда концептов оказалась незавершенной а priori: национальная концептосфера — не готовый набор некоторых постоянных элементов-монад, а непрерывный процесс концептуализации, не вполне поддающийся лексикографическому описанию.

Именно с этой точки зрения следует рассмотреть типологию концептов национальной культуры, попытавшись выявить наиболее значимые, в частности для русской культуры, когнитивные и смысловые конфигурации.

Исходными для нас являются логико-философские (Н.Д. Арутюнова) и культурологические (Ю.С. Степанов) определения концепта, в свете которых может быть сформулирована задача создания типологической модели, позволившей бы выявить «реперные точки» современного национального сознания и национальной культуры. Начальным тезисом при решении этой задачи должно стать понимание уровня характера национальной концептосферы, что согласуется с представлением об уровне строения человеческого сознания, согласно В.В. Налимову, и с идеей Ю.М. Лотмана об уровне характера семиосферы, включающей в себя ядро и периферию. В этом кон-

тексте значимым представляется выделение в составе концептосферы базового стереотипного «ядра знаний» [9]. Однако, помимо этнически заданных – «ядерных» – основ языковой концептуализации, следует признать значимость фактора культурно-исторической изменчивости концептосферы, все в большей степени включающей в себя результаты индивидуальной интеллектуальной деятельности. Индивидуальные интеллектуальные усилия и продуцируемые ими концепты определяют **качественные характеристики** когнитивного пространства национальной культуры и его проекции в область массового сознания посредством образовательных практик и информационных технологий.

Концептосфера – это иерархизированная открытая система, существующая в качестве подвижного, постоянно воспроизводимого индивидом **процесса концептуализации**, и поэтому не поддающаяся тематической типологизации: ее уровни определяются различием интеллектуальных практик продуцирования и коммуницирования смыслов. На наш взгляд, можно говорить вслед за С.С. Неретиной о субъектности концепта [7: 387], поскольку пространство его формирования (в частности, в средневековой западной философии – а именно такое понимание, по мнению Неретиной, становится актуальным сегодня) – это «пространство души» [7: 387]. Признание субъектности концепта и тем более концептуализации позволит избежать все более увеличивающегося зазора между письменной в своей основе культурой и характером исследований, ориентированных на «фольклоризм» дописьменного (этнического) языкового сознания. Однако если вслед за Ю.С. Степановым повторить, что концепт – это «сгусток культуры в сознании человека», то неизбежно встанет вопрос о понимании культуры. Не претендуя на окончательное его решение, выскажем значимый для наших рассуждений тезис: культура становится культурой только в момент актуализации / порождения ее смыслов сознанием индивида. Отсюда – пульсирующий, неустойчивый характер концепта, что, в свою очередь,

определяет возможность его деконцептуализации.

Концепт с этой точки зрения – момент удержания смысла, воспринимаемый индивидуальным сознанием как акт инсайта. При этом речь не идет о понимании концепта на уровне обыденного сознания и повседневного общения, не требующего индивидуальных интеллектуальных усилий и часто стереотипизированного, «прецедентного»: концептосфера не совпадает в своих границах со сферой языковой семантики, но выстраивается над ней и перестраивает ее. Такое удержание смысла (концептуализация) оказывается возможным исключительно в рамках **письменной культуры** – подчеркнем – не устной. Фиксируя выход субъекта за пределы собственного Я в **иное** – в текст, письменность становится основанием интеллектуальной рефлексии, актом означивания экзистенциального опыта, являя собой результат индивидуального усилия и соединяя в себе перцептивное, симультанное, дологическое, с одной стороны, и акт интеллектуального воображения и воли, с другой. Письмо как интеллектуальная практика – в отличие от устного слова, представляет собой **означивание означивания**, повторение, расщепляющее значение и разрушающее тождество: продуцирование концепта. Концептуализация, используя выражение Ж. Деррида, «выход за рамки означивания (сигнализации)», «момент воления-*писать*» (курсив наш. – И.Ф.) [6: 20].

Мы предлагаем модель национальной концептосферы, основанием которой является степень индивидуально-креативных усилий личности, вырастающих из ее интеллектуальных практик и экзистенциального опыта. На наш взгляд, базовыми для любой национальной культуры выступают следующие уровни концептуализации.

Уровень прото-концептуализации, закрепляемой в языке повседневного общения. Это сфера повседневного сознания, включающая в себя этнические, обыденные, фольклорные, архетипические образы и представления. Это и сфера «здорового смысла», «общего», порой враждебного единичному и сингулярному. Стоит согласиться с

Ж. Делезом в том, что «здоровый смысл играет главную роль в сигнификации, но не играет никакой роли в даровании смысла» [3: 109], концепт же, цитируя С.С. Неретину, — «акт понимания и его результат, полученный в коммуникации», «акт схватывания смыслов» [7: 387]. В то же время уровень прото-концептуализации — это уровень символических смыслов, дорефлексивный и амбивалентный, требующий рефлексивного означивания — трансцендирования в **иное** посредством перевода в метафорические образы, в метаязыковые описания, во вторичную символику искусства.

Уровень художественной концептуализации (уровень текста как формы существования письменной культуры), включающей в себя фигуративный пласт и в то же время интерпретируемой в метахудожественных текстах (критических, научных, публицистических). Причем концептуализация, представляя собой процесс, а не результат, основана на динамическом взаимодействии текста и интерпретации, а в современном литературном тексте включает в себя интерпретативные модели не только посредством гипер- и интертекстуальных отсылок и вкраплений, но и в результате гиперрефлексивности текстуального пространства. Художественный концепт, находясь на перепутье двух типов дискурса — философского и обыденного, не становится их синтезом (и не стремится к нему), но выходит за пределы обоих, открывая иные сферы и проекции смысла, объединяя рефлексию и рефлексивующего, предмет рефлексии и ее субъекта. Двойная рефлексия, лежащая в основании создания художественных концептов, выводит их за пределы классической рациональности. С этой точки зрения особенно значима роль художественной концептуализации для русской культуры, поскольку художественный концепт с его нацеленностью на понимание (которое не может быть развернуто «в линейной последовательности рассуждения», единицей которого является предложение [6: 388]) непосредственно связывает русскую классику с постнеклассическим интеллектуальным пространством. Можно утверждать, что русская литературная клас-

сика создала тот тип концептуализации, который оказался актуальным сегодня.

Философская концептуализация, формой существования которой является уже не собственно текст, но «письмо» как процесс перманентно реализуемой деконструкции, как, используя выражение Ж. Деррида, «бытие-в-деконструкции» [5: 56]. На наш взгляд, национальная концептосфера обретает свой заверщенный характер (при сохраняющейся открытости) именно при наличии этого третьего уровня.

И художественная, и философская концептуализация представляют собой поле продуцирования смысла — смысла как выхода за пределы общеизвестного, но при этом посредством механизмов социокультурной интеракции (образования и СМИ) совершающего попятное движение, трансформируясь в стереотипы здравого смысла и повседневной рациональности. Собственно прото-концептуальный уровень становится предметом гуманитарной (и далее — философской) рефлексии и обретает собственный смысл, пройдя через «завершающее», используя выражение М.М. Бахтина, сознание исследователя. При этом зафиксированные в письменных текстах и растиражированные посредством учебных пособий, книг и Интернета — т.е. уже прошедшие рефлексивно-рациональную обработку, концепты обыденного сознания становятся стереотипами, все более обнаруживая свойства симуляции и симулякра. Исследования обыденного языка и повседневного общения (т.е. уровня прото-концептуализации), хотя и включающего в себя фрагменты философских или художественных смыслов, но прошедшего процедуру «оповседневнивания» (М. Вебер), могут зафиксировать лишь формы обыденного или массового сознания и поэтому не выходит за пределы массовой культуры, замыкая национальную концептосферу в весьма узких границах. В конечном счете, исследование концептов, якобы встроенных в этническое сознание, оказывается обратной проекцией философско-художественных уровней: индивидуальное сознание задним числом конструирует модели сознания этнического. Так произошло, в частности, с концептуали-

зацией русского национального характера и национального мировоззрения. Пропущенная через экзистенциально-эстетический и религиозный опыт теоретиков славянофильства, рефлексия «русскости» предстала посредством концептов соборности, душевности, не-рациональности, противопоставленных индивидуализму и рационализму западного человека, вернувшись позднее в коллективное самосознание в виде штампов и стереотипов.

Для русской культуры особую важность представляет **художественная концептуализация**. Причиной этого является относительно позднее формирование собственно философских концептов. Однако отсутствие философской мысли в средневековой Руси и характер русского философствования, основанного, по словам русского религиозного философа В.Ф. Эрна, на «онтологизме» и «персонализме» [11: 90], делают русскую философию XIX и начала XX вв. неотделимой от литературно-художественных и публицистических текстов, а русскую литературу – преимущественным пространством русской концептосферы, определяя «опережающий» характер концептуализации «по-русски». Слабое распространение дискретно-понятийного способа философствования, свойственного западноевропейскому Новому времени, стало причиной формирования особой «символической» концептуальности в том значении, которое придавалось символу и символизму искусства Н.А. Бердяевым или А. Белым и которое символисты находили в классической традиции XIX в. от А.С. Пушкина до Ф.М. Достоевского. Русская литература, приняв на себя функции иных сфер концептуализации, заняла тем самым место философии в культурной жизни России с конца XVIII и до начала XX в., образовав с философией сложный, явно предваряющий постмодернистские стратегии, дискурс. Размытость, метафоричность, ассоциативность такой концептуализации, ее всегда незавершенный характер (тяготение не к однозначности понятия, а к бесконечной глубине символа) не разрушают концепт, а, напротив, выявляют его специфичные качества.

В частности, художественный концепт в значительно большей мере, по сравнению с философским, характеризуется такими чертами, как амбивалентность, единичность, суггестивность, способность к репрезентации экзистенциального опыта, не всегда поддающегося рациональным формам означивания. Черты размытости приобретают в русском сознании и концепты, формируемые в рамках гуманитарной мысли и публицистики. Примером может служить предложенный современными историками концепт «русской власти» (см., например, [8]), трансформирующий научно-понятийное значение власти в символическо-метафорический образ: обоснование русского «пути» (со всеми художественными коннотациями этого слова от А.С. Пушкина до А.А. Блока), политической истории и места России в мире.

Воплощая опыт индивидуального философствования, с одной стороны, и, с другой, имея, используя выражение Ж. Делеза и Ф. Гваттари, «подпись» [4: 17] своего создателя, русский литературный текст связан, прежде всего, с **этическим** экзистенциальным опытом, и в то же время – с обыденным сознанием, выражая интуиции «схватывания» опыта коллективного. Наиболее известным примером может служить концептуализация «маленького», или «лишнего», или «подпольного» человека. Не менее убедительным представляется концепт «вечно бабьего» Н.А. Бердяева (созданный в результате двойной рефлексии: индивидуального повседневного опыта, с одной стороны, и рефлексивно-аналитического прочтения сочинений В.В. Розанова, с другой [1]). Заслуживает внимания и концепт «лени» как антитезы «трудности, ответственности, драматичности западной всемирной истории» [2: 95], также основанный на прочтении Розанова. Увиденный сквозь двойную призму – экзистенциально-этического опыта Розанова и экзистенциальной рефлексии Бердяева, – концепт лени предстает как грань амбивалентной природы русского сознания и самосознания, где «мессианизм «лени» и частной скромности» [2: 96] соединен с «жаждой абсолютной жизни» и «невозмож-

ностью примириться на жизни относительной» [2: 98].

Художественная концептуализация, основанная на целостном схватывании разрозненных элементов переживания неструктурированной реальности, а не на логических пропозициях и заранее известных философских дискурсивных кодах (понятиях, которые, говоря словами Ж. Делеза и Ф. Гваттари, имеют «предел»), становится основанием **не представленных** на уровне лексемы смыслов, открывающихся индивидуально «вопрошающему» сознанию и обоснованных экзистенциальным опытом и автора, и читателя, вовлекаемого в бесконечный гипертекстуальный драйв в погоне за ускользающим, бесконечным смыслом, становясь частью «письма» как акта трансцендирования экзистенциального опыта Я.

Помимо утверждения экзистенциально-этического характера русской концептуализации, следует обратить внимание и на другое. Философская концептуализация, всегда предполагающая индивидуальный экзистенциальный опыт и интуицию – «оболочку бесконечных движений мысли, непрестанно пробегающих некоторый план имманенции» [4: 54–55], оказалась в русской культуре прочно привязанной к концептуализации художественной еще и постольку, поскольку была основана на **эстетическом** экзистенциальном опыте. Так, концепт Софии в русской софиологии и, в частности, в учении В.С. Соловьева стал не только продолжением гностических и платонических учений, но и опирался на эстетический опыт самого философа. Эстетический характер имел и философский концепт «положительного всеединства», исторически связанный с философско-религиозной системой славянофильства. Не случайной в этом контексте представляется и концептуализация В.Г. Белинским «идеи» художественного произведения, определяемой им как «пафос» – «страсть» поэта.

Персонологический характер русского философствования, определяющий связь философского и литературного текста, философской и художественной концептуализации, имеющей в то же время вы-

раженный характер концептуализации экзистенциального опыта, в XX в. стал основанием для формирования персонологических и экзистенциальных концептов. Не касаясь концептов экзистенциального в творчестве, например, М. Шишкина, Л. Улицкой или Л. Петрушевской, обратим внимание на экзистенциально-персонологическую герменевтику литературного текста М.М. Бахтина, выявившего концептуальные конфигурации диалогического взаимодействия Я и Другого, создавшего концепты «завершающего» сознания и «внезаходимости». Персонологический характер философско-эстетической теории Бахтина выразил характерную для русской философской традиции идею личности, «персоны». В наше время концепт «персоны», понимаемой как символическо-метафорическое осмысление современного интеллектуального пространства, все более обретающего самостоятельность и воплощающего интеллектуальные усилия совокупного человечества – трансцендированной личности, активно разрабатывается В.А. Сулимовым [10].

Подводя итоги, отметим, что доминирование художественной концептуализации и «произрастание» философских концептов в пространстве двойной рефлексии (надстраивающейся над экзистенциальным и художественным опытом) характерно и для современного состояния русской культуры. Поэтому выявление художественных концептов и их интеллектуального движения в русле уже философской концептуализации является, на наш взгляд, важным средством проникновения в самую сущность национальной культуры – ее смыслов, ценностей, парадоксов и противоречий. Можно сказать, что понимание национальной концептосферы как уровневого образования позволяет рассмотреть культуру в многообразных аспектах и гранях ее проявления, ориентируя исследовательскую мысль не на дальнейшее конструирование и легитимацию повседневного сознания и массовой культуры, но на динамику историко-культурного процесса в его устремленности к интеллектуальной и информационной модернизации.

Литература

1. Бердяев Н.А. Судьба России. М., 2010.
2. Бердяев Н.А. Апофеоз русской лени // Бердяев Н.А. Мутные лики. М., 2004.
3. Делез Ж. Логика смысла. М., 1998.
4. Делез Ж., Гваттари Ф. Что такое философия? СПб., 1998.
5. Деррида Ж. Письмо к японскому другу // Вопросы философии. 1992. № 4.
6. Деррида Ж. Письмо и различие. СПб., 2000.
7. Неретина С.С. Концепт // Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Под ред. И.Т. Касавина. М., 2009.
8. Пивоваров Ю.С., Фурсов А.И. Русская Власть и Реформы // Pro et Contra. М., 1999. Т. 4. № 4.
9. Прохоров Ю.В. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 2006.
10. Сулимов В.А. Персона как вызов // Философские науки. 2009. № 12.
11. Эрн В.Ф. Борьба за Логос // Эрн В.Ф. Сочинения. М., 1991.

I.E. Fadeeva

STAGES OF CONCEPTUALIZATION

Concept, national consciousness, individual consciousness, existential experience.

The paper proposes a typology of concepts of national culture. The author puts forward the idea of tiered structure of the conceptual sphere and proposes to consideration the following levels: the concepts of everyday consciousness, artistic concepts and philosophical concepts.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

29 мая – 1 июня 2013 г. в Нью-Йорке проходила **Международная книжная ярмарка «BookExpo America 2013»**. Мероприятие, организованное при поддержке Ассоциации американских издателей и Ассоциации американских книготорговцев-продавцов, является главным книжным профессиональным форумом американского континента и проходит ежегодно в выставочном павильоне Jacob Javits Center.

В этом году в Нью-Йорке были представлены новинки российского книгоиздания и проекты, открывающие широкие возможности для издателей, переводчиков и литературных агентов всего мира, в частности, «Институт перевода», созданный с целью поддержки переводческой деятельности и издания русской литературы на иностранных языках. В рамках программы состоялась презентация премии за лучший перевод произведений русской литературы на иностранные языки «Читай Россию / Read Russia» и премии для переводчиков на английский язык – «Read Russia English Translation Prize».

На российском стенде был представлен проект «Русская библиотека», предполагающий издание на протяжении 10 лет 125 томов лучших произведений русской литературы – прозы, драмы, поэзии – в новых переводах на английский язык. Проект реализуется совместно с издательством «Overlook Press».

Презентация крупнейшей российской литературной премии «Большая книга» оказалась посвящена таким вопросам, как цели и задачи современных литературных премий, будущее литературы и чтения, будущее печатной и электронной книги и др.

31 мая 2013 г. организаторы посвятили детской книге и вопросам детского книгоиздания. На национальном стенде России в этот день состоялись презентации Всероссийского конкурса на лучшее литературное произведение для детей и подростков «Книгуру» и книг из экспозиции стенда, адресованных подрастающему поколению. О книгах будущего, об их авторах и читателях рассказали координатор экспертного совета конкурса Ксения Молдавская, писатель Дина Сабитова и директор «Центра поддержки отечественной словесности» Георгий Урушадзе.

Оргкомитет



Фатимех Мохаммади

mybluesky2727@gmail.com

аспирант Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Тегеран, Иран



Мохаммад Реза Мохаммади

mohammadimr89@yahoo.com

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

Базовые синтаксические термины и их эквиваленты в персидском языке

Синтаксические термины, эквивалент, русский язык, персидский язык, лексикография.

В статье рассмотрены значения русских синтаксических терминов с точки зрения использования их в процессе обучения, а также уделено внимание решению проблем отсутствия подходящих эквивалентов в персидских учебниках и словарях и отсутствия самих терминов в одном из языков.

Целью анализа синтаксических терминов нами было рассмотрено содержание учебника О.И. Руденко-Моргун «Русский синтаксис» (часть 2), который адресован русским учащимся старших классов, абитуриентам филологических факультетов, студентам-филологам младших курсов, учителям и авторам учебников, поскольку он считается учебным пособием для русской национальной школы.

Для выявления значений русских терминов обратимся к русско-персидским словарям Г.А. Восканяна и И.К. Овчинниковой, часто используемым иранскими студентами, изучающими русский язык.

Поскольку по сравнению с персидским языком такие грамматические термины больше разработаны в английском языке, чем в персидском, то целесообразно использовать английский язык в качестве языка-

посредника, который поможет найти более подходящие персидские эквиваленты.

В связи с обучением РКИ можно сказать, что базовые термины считаются опорными словами. В книге «Двуязычная лексикография» В.П. Берков так определяет опорное слово: «Опорным, или ключевым словом словосочетания, называется то слово, под которым это словосочетание приводится в словаре. Проблема опорного слова очень важна для лексикографии. Ведь при соблюдении основного лексикографического принципа «максимум информации на минимуме места» неоправданно приводить одно и то же словосочетание в двух или более статьях» [2: 21].

По мнению В.П. Беркова, в практике мировой лексикографии применяются 4 критерия выбора опорного слова.

1. Критерий синтаксический. Устанавливается иерархия частей речи.

2. Критерий семантический. Выбирается слово, «наиболее важное», «наиболее весомое в смысловом отношении».

3. Критерий порядковый. Опорным делается первое слово словосочетания.

4. Критерий частотный. Словосочетание помещается под наименее частотным словом [2: 71–72].

Следующий вопрос, который является весьма важным, – проблема нахождения в родном языке подходящего эквивалента термину.

Д.Э. Розенталь считает, что «эквивалент – это единица речи, способная выполнять ту же функцию, что другая речевая единица» [7: 611].

По мнению В.П. Беркова, эквиваленты делятся на несколько категорий.

1. **Полные**, сообщающие весь тот объем информации, что и лексема входного языка или одно из ее значений.

2. **Частичные**, сообщающие часть объема информации, содержащейся в лексеме входного языка или в одном из ее значений. Весь объем информации, содержащийся в лексеме входного языка или в одном из ее значений, может быть передан суммой частичных эквивалентов.

Лексемы входного языка, не имеющие соответствия в выходном языке, называются безэквивалентными [2: 21].

Давно отвергнуто бытовавшее мнение, что термины представляют собой периферию лексики языка. В лексической системе современного русского языка около 80% лексики составляют научные и технические термины. Термины обладают всеми признаками лексических единиц естественного языка. Одно из важных направлений лексикологии – работа в области установления состава терминов конкретных отраслей науки и техники, упорядочения стихийно сложившихся терминологий, унификации терминов и создания терминов для новых научно-технических отраслей.

Терминология является семантическим ядром лексики языка науки, который признается разновидностью литературного языка.

Когда слово становится термином, то его значение специализируется и ограничивается.

Необходимо отметить, что предложенные нами эквиваленты выбраны с учетом следующего.

1. Эквиваленты существуют в персидском языке.

2. Соответствие эквивалентов сознанию учащихся.

3. Безэквивалентным русским терминам соответствуют предлагаемые персидские понятия.

При анализе русских и персидских синтаксических терминов выявлены следующие соответствия.

1. Существуют те термины, которые в русском и персидском языках, благодаря сходству языков и существующим одинаковым эквивалентам, обозначают одинаковые значения и полностью понятны для изучающих, например, термины «приложение» и «дополнение».

Приложение – особый вид второстепенного члена предложения, согласованного определения. Выражается именем существительным, собственным или нарицательным, определяет другое существительное (иногда личное местоимение) и имеет ту же падежную форму, что и определяемое слово. Может быть одиночным, распространенным и обособленным (*Гриб-подосиновик красовался под елью. Гриб, подосиновик с розовой шляпкой, красовался под елью*).

Дополнение – один из второстепенных членов предложения, обозначающий объект. Распространяет член предложения, выраженный любой частью речи со значением действия, отношения, процесса мышления, сообщения, состояния (*Мы срубили елку. Вождению автомобиля необходимо учиться. Любовь к науке похвальна*), связан с ним на основе управления. Различаются прямые и косвенные дополнения. Дополнения могут быть обособленными.

2. Некоторые из существующих эквивалентов терминов в русском и персидском языках близки по значению, например, термин «примыкание» существует в двух язы-

Автор словаря	Термин «приложение»	Персидский эквивалент
Ахманова	Приложение apposition	-----
Максимов	Приложение apposition	-----
Аси	apposition	[әтф-ә бәуан] عطف بيان [бәдәл] بدل
Сафави	apposition	[әтф-ә бәуан] عطف بيان
Хомаюн	apposition	عطف بيان [әтф-ә бәуан]، بدل [бадил]، [бәдәл] بدل
Чегени	apposition	[әтф-ә бәуан] عطف بيان [бәдәл] بدل
Акбарипур	-----	[пейвәст] پیوست
Захраи	-----	[бәдәл] بدل
Шоджаи	Приложение apposition	[бәдәл] بدل
Соответствующий эквивалент		[бәдәл] بدل

Автор словаря	Термин «дополнение»	Персидский эквивалент
Ахманова	Дополнение object, objective complement	-----
Максимов	Дополнение complement, object	-----
Аси	object, complement	[мотәмем] متمم، [мәфул] مفعول
Сафави	object, complement	[мотәмем] متمم، [мәфул] مفعول
Хомаюн	complement, object	[мәфул] مفعول، [мокәммел] مکمل، [мотәмем] متمم
Чегени	complement, object	[мәфул] مفعول، [мотәмем] متمم
Акбарипур	-----	[мотәмем] متمم، [мәфул] مفعول
Захраи	-----	[мәфул] مفعول
Шоджаи	Дополнение object / complement	[мотәмем] متمم / [мәфул] مفعول
Соответствующий эквивалент		[мотәмем] متمم / [мәфул] مفعول

ках, эквивалент выбран в соответствии с грамматикой персидского языка.

Примыкание – вид подчинительной связи между главным и зависимым словом в словосочетании, при которой форма зависимого слова не меняется, как при согласовании и управлении, а его подчиненность главному носит лишь смысловой характер. Примыкают только неизменяемые знаменательные слова (*прогулка пешком, шли быстро, очень сильно, желание учиться*).

3. Есть русские синтаксические термины, которые не имеют персидских аналогов. Учитывая способы их выражения в персид-

ском языке, были предложены самые близкие эквиваленты с точки зрения семантики, фонетики и словообразования, например, такие термины, как «синтаксически связанное словосочетание» и «модальность» не были переведены на персидский язык или для них не существует соответствующих эквивалентов.

Синтаксически связанное словосочетание – словосочетание, которое включает слова с прямым значением, свободно заменяемые другими (*три / два ученика / школьника / мальчика*), но выступающие в предложении в роли единого члена в не-

Автор словаря	Термин «примыкание»	Персидский эквивалент
Ахманова	примыкание, паратакис parataxis	-----
Максимов	Примыкание parataxis	-----
Аси	collocation, sandhi	همنشینی [hāmnešini]
Хомаюн	Parataxis syntagmatic	همنشینی [hāmnešini]، زنجیری [zāndžiri] همپایگی [hāmpāyegi]
Чегени	collocation	همنشینی [hāmnešini]
Захраи	-----	رابطه نحوی [rabat-e nahvi] همنشینی [hāmnešini]
Шоджаи	-----	مجاورت [modžaverāt]
Соответствующий эквивалент		همنشینی [hāmnešini]، همپایگی [hāmpāyegi]

свободной синтаксической позиции: *Только три ученика (подлежащее) написали диктант. Прочитав газету (обстоятельство), папа вышел на балкон. Взволнованная последними событиями (определение), она долго не могла уснуть.*

Модальность — грамматическая категория, выражающая отношение говорящего к высказываемому, к действительности. Грамматические средства модальности — формы наклонений; лексические — модальные слова (в предложении играющие роль вводных слов) и смысловые (модальные) частицы; фонетические — интонация.

В результате анализа 156 русских синтаксических терминов и их эквивалентов в персидском языке мы обнаружили, что в 29% случаев предлагались одинаковые эквиваленты, в 20% случаев у некоторых авторов были одинаковые эквиваленты, в 51% случаев нами были предложены новые эквиваленты.

Анализ эквивалентов русских синтаксических терминов в персидском языке показал, что встречаются термины, которые с трудом понимаются персоязычными студентами. Это затрудняет процесс обучения и требует стандартизации этих терминов с целью повышения качества обучения русскому языку.

Автор словаря	Термин «синтаксически связанное словосочетание»	Персидский эквивалент
Ахманова	связанное словосочетание bond (idiomatic) word-combination	-----
Соответствующий эквивалент		* ترکیب وازگانی مرتبط نحوی [tārkiб-э ваджегани мортāбет-э нāвхи]

Автор словаря	Термин «модальность»	Персидский эквивалент
Ахманова	Модальность modality	-----
Максимов	Модальность modality	-----
Аси	modality	حالت کیفی [halāt-э кейфи]
Сафави	modality	وابسته دستوری [вabāсте-е дāстори]
Хомаюн	modality	وابسته دستوری [вabāсте-е дāстори]، وجه [вāджh]
Чегени	modality	حالت [halāt]، وجه [ваджh]
Соответствующий эквивалент		وجه نمایی [вāджh немāйи]، وابسته دستوری [вabāсте-е дāстори]

Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М., 1969.
2. Берков В.П. Двухязычная лексикография. М., 2004.
3. Лингвистический энциклопедический словарь / Под общ. ред. В.Н. Ярцева. М., 2002.
4. Максимов В.И., Одеков Р.В. Учебный словарь-справочник русских грамматических терминов (с английскими эквивалентами). СПб., 1998.
5. Марчук Ю.Н. Основы терминографии. М., 1992.
6. Мохаммади Ф. Основные русские синтаксические термины и их эквиваленты в персидском языке. Тегеран, 2010.
7. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 2008.
8. Руденко-Моргун О.И., Дунаева Л.А., Кедрова Г.И. Русский язык: Учебно-справочный комплекс. М., 2001. Ч. 2.
9. Русская грамматика / Отв. ред. Н.Ю. Шведова. М., 1980.
10. پهلوونوا کا ای، لہدیوا ام. ان. دستور تصویری زبان روسی، مترجم علیرضا اکبری پور، تهران: مترجم 1377.
11. پولکینای. م. ، زاخواوا ی. ب. ، نکراسووا، دستور زبان روسی/ساخت و صرف واژه (1)، مترجم علیرضا اکبری پور، تهران: آمون، 1371.
12. پی سیکوف، لازار سامونیلوویچ، لهجه تهرانی، مترجم محسن شجاعی. تهران: فرهنگستان زبان و ادب فاسی، نشر آثار، 1380.
13. ریچاردز، جک کرافت، فرهنگ توصیفی آموزش زبان و زبان شناسی کاربردی بر اساس: Longman Dictionary of Teaching and Applied Linguistics انگلیسی - فارسی، فارسی - انگلیسی / [جک ریچاردز، ریچارد اشمیت]؛ [ترجمه] ابراهیم چگنی. تهران: رهنما، 1384.
14. زهرانی سید حسن، دستور آموزشی زبان روسی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاهها (سمت)، 1384.
15. صفوی کورش، واژه نامه زبان شناسی، تهران: مجرد، 1361.
16. عاصی مصطفی، عبدعلی محمد، واژگان گزیده زبان شناسی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی، 1375.
17. همایون همداخت، واژه نامه زبان شناسی و علوم وابسته، تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی (پژوهشگاه)، 1371.

Fatemeh Mohammadi, Mohammad Reza Mohammadi

BASIC EXPRESSIONS IN RUSSIAN SYNTAX AND THEIR CORRELATES IN PERSIAN LANGUAGE

Syntactic terms, equivalent, Russian language, Persian language, lexicography.

The article deals with meanings of Russian syntactic terms from the point of view of their usage in the educational process. Attention is also paid to solving the problem of absence of proper equivalents in Persian manuals and dictionaries and lack of terms per se in one of the languages.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

3–6 июня 2013 г. в Москве проходил **финальный тур III Международного фестиваля знатоков русского языка «О России по-русски»**. В нем принимали участие школьники-иностранцы из 42 стран мира, изучающие русский язык в учебных заведениях России и за рубежом. Фестиваль организуется ежегодно с 2011 г. международным центром образования «Атлантик» совместно с центром межнационального образования «Этносфера» и проходит при поддержке Администрации Президента РФ, Комитета образования Государственной Думы Федерального Собрания РФ, Министерства образования и науки РФ, Департамента образования г. Москвы.

3 июня 2013 г. финалисты первого, заочного, тура фестиваля (школьники 5–11-х классов, для которых русский язык не является родным, юные граждане стран ближнего и дальнего зарубежья) собрались в Москве, чтобы принять участие в очных испытаниях заключительного тура. В этом году фестиваль включал уже 7 конкурсов: «Знайки русского языка» (ставший самым популярным среди участников) с номинациями по русскому языку, литературе, истории и культуре России; конкурс чтецов-исполнителей «Великое русское слово», вокальный конкурс «По России с песней», конкурс рисунков «Я рисую Россию», фотоконкурс «Образ России» и два новых конкурса этого года: видео и анимационных фильмов «Душа России», а также конкурс русских народных танцев «Хоровод».

Оргкомитет

**Н.А. Сабурова**

nsaburova@mail.ru

канд. филол. наук, доцент
Тихоокеанского государственного университета
Хабаровск, Россия

**А.Е. Федорчук**

anastasia_dv27@mail.ru

магистрант
Тихоокеанского государственного университета
Хабаровск, Россия

Острый язык – дарование, длинный язык – наказание

Представления о болтливости в языковом сознании русских и китайцев

Национально-культурная специфика, русские и китайские фразеологизмы, национальное языковое сознание.

Одной из актуальных задач лингвистических исследований, проводимых в рамках антропоцентрического подхода к изучению языковых выражений, является определение их национально-культурной специфики. В статье выявляются общие и отличительные черты содержательной структуры русских и китайских фразеологизмов, отражающих представления о болтливости в двух национальных сознаниях; сделана попытка интерпретировать образные основания фразеологизмов в широком культурном коде.

В современных геополитических условиях важность знакомства с особенностями языкового сознания представителей различных лингвокультурных сообществ возрастает по мере увеличения интенсивности межкультурного общения. В связи с этим исследования, направленные на выявление характерных черт структуры и содержания языкового сознания, средств реализации его многообразных функций (указанных, в частности, в работе Г.В. Ейгер [7: 19]), представляются достаточно актуальными.

Определение понятия языкового сознания вызывает большие трудности из-за сложности рассматриваемого объекта и различий в подходах к его исследованию, представленных, к примеру, в [11,12, 20–22].

А.А. Леонтьев трактует опосредованное значениями языковое сознание с позиций «образа мира», считая, что «языковое сознание вообще и значение слова как его фрагмент есть форма структуризации и фиксации общественного опыта людей, знаний о мире» [8: 17]. Языковое сознание считают средством формирования, хранения и переработки языковых знаков вместе с выражаемыми ими значениями, правилами их сочетания и употребления, а также с отношением к ним со стороны человека, взглядами и установками на язык и его элементы [22: 49, 59]. По мнению А.П. Стеценко, языковое сознание следует рассматривать как один из уровней в структуре целостной картины мира человека, т.е. как один из вариантов

возможных схем освоения мира, в наибольшей мере приспособленный для целей коммуникации [15: 33].

Базируясь на том, что язык в процессе формирования языкового сознания становится не только средством упорядочения, категоризации и гармонизации концептуальной картины мира, но и способом относительной детерминации поведения людей в том или ином этнокультурном сообществе [14], в данной статье мы предприняли попытку описать вербализованное знание, которое служит средством активизации соответствующих элементов когнитивного сознания, прежде всего социального, культурного и мировоззренческого происхождения. В центре внимания стоит речевое поведение, в частности, установки, регулирующие характер информационного обмена между людьми, зафиксированные в средствах вторичной номинации двух языков – русского и китайского.

Несмотря на то что методологическая база изучения языкового сознания еще не описана в целостном виде, метод изучения средств косвенной номинации, заключающийся в интерпретациях ассоциативно-образных оснований фразеологических единиц (ФЕ) и метафор посредством соотнесения их с культурно-национальными эталонами и стереотипами, нацеленный на выявление культурных коннотаций языковых единиц [9, 18], дает возможность определить некоторые особенности структурирования фрагментов языкового сознания. Сравнительный анализ таких интерпретаций помогает выявить национальную специфику речевых установок и связанных с ними представлений о человеке говорящем, зафиксированных в национальном языковом сознании. Предметом исследования стали представления о болтливости, зафиксированные русскими и китайскими языковыми средствами.

Внимание людей к феномену болтливости соотносится с понятием риторического идеала, т.е. с требованиями к человеку говорящему в процессе его речевого взаимодействия с окружающими. Риторический идеал предполагает совершенство человека

в языке: «Личность человека проявляется в поступках, а все существенные поступки человека связаны с речью» [2: 125]. Человек есть образ Божий и стремление человека к Богу требует совершенства словесного. Словом «уподобляется человек Богу, имеющему свое Слово. Слово человеческое подобно Слову Божию», – писал И. Брянчанинов [13: 7]. Поэтому русский риторический идеал, безусловно, опирается на христианский идеал и формируется требованиями к нравственному облику оратора и положительными качествами речи (ясность, правильность, чистота и др.). Изучение представлений об отрицательных качествах речи и отрицательных характеристиках человека говорящего, без сомнений, дополняет представление о риторическом идеале, зафиксированное в народной ментальности. В.И. Аннушкин приводит слова-антонимы, обозначающие прямо противоположные качества речи: *велеречие – безгласие, бессловесие, безмолвие, краткословие – многоречие, согласие – прекословие* [1] и напоминает, что христианской добродетелью, образцом иноческого бытия издревле считалось безмолвие (ср. цитаты из произведений древнерусской литературы: *Празднословесье от празднодеяния рождается* (Пандект Антиоха Черноризца, XI в.), *Се суть душевные дела добрая... милость, любовь, немноглаголание, покаяние* (Златая цепь, XVI в.), *Краткословие бо везде потребно есть* (Максим Грек, XVI в.). Языковые свидетельства о болтливости, фиксирующие образную основу, которая становится базой для формирования оценочности косвенных средств номинации, позволяют уточнить яркую самобытность русских национальных представлений о риторическом идеале в сопоставлении их с китайскими представлениями.

Качество болтливость как характеристика человека в речевом взаимодействии представлено и в русском языке (РЯ), и в китайском языке (КЯ) многочисленными языковыми средствами, которые условно делятся на 3 группы: ФЕ, характеризующие человека говорящего; ФЕ, характеризующие собственно процесс словообильного речепорождения; ФЕ, характеризующие

содержание многословной речи. Далее проанализируем состав каждой группы, обращая внимание на то, как в образном основании фразеологических единиц (в том числе, включающем в себя культурно маркированные реалии) воплощено культурно-национальное мировидение представителей русского и китайского лингвокультурных сообществ.

Рассмотрим группу фразеологизмов, соответствующих дифференциальному признаку «характеристика человека говорящего». Болтливому человеку часто приписывают такое свойство, как длинный язык: *длинный (долгий) язык, длинный язык с умом не в родстве, лучше иметь длинный нос, чем длинный язык*, 长舌之妇 *chang she zhi fu* (букв. «женщина с длинным языком») ‘болтуня, сплетница’, 长舌妇 *chang she fu* (букв. «длинноязыкая тетушка») ‘сплетница, болтуня’. Помимо выражения *длинный язык*, в КЯ по отношению к человеку, который любит поговорить, употребляется и такое выражение как *длинный рот*: 喙三尺 *zui chang san chi* (букв. «рот длиной в три чи») ‘болтун, любитель поговорить’. Этот фразеологизм содержит в своем составе культурно-национальный компонент *чи*. 尺 *chi* (*чи*) – это китайская мера длины, равная одной трети метра. Число *три* в составе этого фразеологизма понимается как указание на большую длину. В китайской культуре у этого числа есть символическое значение, отличное от символического значения этого числа в русской культуре. По словам Тань Аошуан, «число *три* порождает десять тысяч вещей... три – это, скорее, много» [16: 78]. Коннотация «много» у числа *три* возникает в контексте «больше, чем нужно для комплектности», как в данном случае, и служит стимулом для формирования отрицательной оценки фразеологизма. Источником тех же оценок служат и числа *семь* и *восемь*. Так, в ФЕ 七嘴八舌 *qi zui ba she* (букв. «семь ртов, восемь языков») ‘болтать; говорить наперебой’ числительное *семь* в сочетании с *восемью* несет коннотацию отрицательного, передает значение неровности, хаотичности, разбросанности, неупорядоченности [16: 81].

В фразеологии болтливость отождествляется также и с игрой на музыкальном инструменте, а болтливый человек – с музыкальным инструментом, часто расстроенным, испорченным. Так, фразеологизм *бесструнная балалайка* употребляется с неодобрением и презрением. В этом фразеологизме *балалайка* – русский народный музыкальный трехструнный инструмент с корпусом треугольной формы – характеризует не просто болтливого человека, а такого, от которого не стоит ожидать дел или умных мыслей, как нельзя ждать мелодичного звучания от музыкального инструмента без его главной части – струн. Два фразеологизма в КЯ выражают болтливость через ассоциацию с граммофоном: 打开话匣子 *da kai hua xia zi* (букв. «завести граммофон»), что значит ‘болтать без умолку, завести пластинку’, и 话匣子 *hua xia zi* (букв. «граммофон»), что значит ‘говорливый человек’.

В языке часто отражаются гендерные различия. Так, болтливость чаще является женским качеством, что фиксируется в компонентном составе устойчивых языковых выражений. Это зафиксировано в русских поговорках (*Бабий язык – чертово помело: выметет из дому и хитреца, и мудреца; тещин язык длинен, Бабий язык, куда ни завались, достанет. Не та хозяйка, которая говорит, а та, которая щи варит*) и в значительном количестве китайских ФЕ: 长舌之妇 *chang she zhi fu* (букв. «женщина с длинным языком») ‘болтуня, сплетница’, 长舌妇 *chang she fu* (букв. «длинноязыкая тетушка») ‘сплетница, болтуня’, 老婆舌 [头] *lao po she [tou]* (букв. «бабий язык») ‘бабы сплетни’, 婆婆嘴 *po po zui* (букв. «бабушкин рот») ‘болтун; язык без костей’. Особо отметим фразеологизмы 三姑六婆 *san gu liu po* и 八婆 *ba po*, в образном основании которых дается указание на женские профессии. Фразеологизм 三姑六婆 *san gu liu po* (букв. «три женщины, шесть бабушек») ‘болтуня, любительница поговорить’ указывает на девять женских древних профессий, занимаясь которыми, женщины часто имели возможность, общаясь с людьми, собирать различные сведения, новости и распространять эту информацию, зачастую недостовер-

ную. Так, 三姑 san gu (букв. «три женщины») включает такие профессии, как 尼姑 ni gu «буддийская монахиня», 道姑 dao gu «даосская монахиня» и 卦姑 gua gu «гадалка», а 六婆 liu po (букв. «шесть бабушек») включает профессии: 牙婆 ya po «занимающаяся торговлей людьми», 媒婆 mei po «сваха», 巫婆 wu po «колдунья», 虔婆 qian po «хозяйка публичного дома», 药婆 yao po «знахарка» и 稳婆 wen po «повивальная бабка». Фразеологизм 八婆 ba po (букв. «восемь бабушек») указывает на восемь профессий женщин нижнего слоя в древнем Китае: «сватья», «повитуха», «косметолог», «женщина, которая чистит рис», «прачка», «уборщица», «кормилица» и «колдунья». Фразеологизм 三八 san ba (букв. «три восьмерки») ‘болтушка’ также содержит указание на женщину: в данной ФЕ *восемь* означает праздник Восьмое марта – Международный женский день, в который женщине позволено больше обычного, а потому в этот день она может болтать сколько угодно. Хотя указание на женский праздник само по себе не обладает оценочностью, у ФЕ отрицательная коннотация.

Итак, в китайской фразеологии присутствует значительное количество языковых средств, в которых дается непосредственное указание на женщину как на субъект действия. Не кто-либо, а именно женщина занимается болтовней и сплетнями, порой в силу своей профессиональной занятости. В китайском народном фольклоре зафиксировано стихотворение, которое обличает этот женский порок:

长舌妇

本无怨宿相集，亦无齟齬之嫌。君何故攀
龙附凤？颠倒黑与白，
费思量难解。君之利赛百毒，十里长街草
枯。问君此善几何？
心比蛇蝎毒，何苦披人皮？

Женщина с длинным языком

Раньше не жаловались на взаимную вражду / и не было отвращения к грязи. / Госпожа, я никак ума не приложу, / зачем держишься за сильных мира сего, скажи. /

Госпожа, твое сердце превосходит яд сотни отрав, / оно иссушило траву на улице длиной в пять километров. / Скажите мне, подобную доброту / еще сколько раз вы можете выразить? / Раз сердце у вас ядовитой змеи подколодной, / почему же тело еще покрыто человеческой кожей?

Представления, зафиксированные в указанных выше языковых единицах, коррелируют с более широкими воззрениями на женщину как на существо ниже мужчины. В китайской философии женщина – одно из проявлений «инь», наряду с темнотой, холодом и злом [6: 110]. В старом Китае женщины обычно даже имени не имели. В семье их считали по головам, все равно как мелкий рогатый скот. В древнем Китае муж имел право отпустить от себя жену не иначе, как по уважительной причине. Причин таковых было семь, одной из которых и была болтливость [23].

В образном основании ФЕ, характеризующих процесс обильного речепорождения, закрепились наблюдения за процессом говорения, связанным с интенсивной и продолжительной артикуляцией, что привело к наличию компонента-соматизма в составе и русских, и китайских ФЕ: *болтливый язык, слаб на язык, язык без костей, болтать языком, ляскать языком, развязать язык, чесать язык, распустить язык* и др., 唇焦舌敝 chun jiao she bi (букв. «губы обгорели, язык порвался») ‘устать от разговоров’, 鼓唇弄舌 gu chun nong she (букв. «двигать (барабанить) губами, работать языком») ‘болтать языком; сыпать словами’, 摇唇鼓舌 yao chun gu she (букв. «болтать губами, бить языком») ‘болтать; молоть языком’, 嚼舌 [根] jiao she [gen] (букв. «жевать корень языка») ‘распускать слухи, сплетничать; молоть вздор, говорить чепуху; чесать языком’ и др.

В русском сознании язык – это орган, имеющий твердую основу. Так, стараясь произнести что-либо трудновоспроизводимое, мы говорим: «Язык сломать можно», а у болтливой человека *язык без костей*, такой язык не перетреплется, не пере-



Н. Ватолина, Н. Денисов.
Не болтай! 1941 г.

мнется; как хочет, так и ворочается; что хочет, то и лопочет. У человека с даром красноречия, у того, кто за словом в карман не лезет, язык непременно острый: Острый язык – дарование, длинный язык – наказание; Язык острее иглы; Острый язык змею из гнезда выманит. Добродетель человеческая – молчание, а потому нужно держать язык за зубами, а болтливость – плохое качество, поэтому язык мой – враг мой, так как язык – опасное оружие и боле умирают от языка, нежели от меча [10].

В средствах косвенной номинации обоих языков зафиксировано представление об органах артикуляции, которые в результате неумного и неоправданно интенсивного использования могут истрепаться, потерять свой первоначальный вид: *чесать [трепать, молоть] / почесать [потрепать] языком, болтать – трепать, трепаться, а болтовня – это трепня, трепология, трепотня.* Синонимами слова *болтун* являются *трепач, трепло, треполог, трепушка.* В образе фразеологизма *чесать [трепать, мозолить] язык* указанный орган как неотделимая часть целого (тела человека) метонимически отождествляется с речью, с речевой деятельностью человека. «Фразеологизм

содержит антропоморфную метафору, в которой символическая функция языка как органа речи связана с шутливо-иронической аналогией между говорением и широко распространенным в народе рабочим процессом – чесанием (трепанием) льна, конопли, пряжи» [17: 726]. Потому фразеологизм может выражать как неодобрение, на фоне традиционно отрицательного отношения к болтливости, так и иронию. В китайских фразеологизмах значение болтовни тоже зачастую реализуется через понятия изношенности, испорченности, дерганья: 磨嘴皮 *mo zui pi* (букв. «тереть губы») ‘молоть языком; болтать; оббивать язык’, 磨舌头 *mo she tou* (букв. «тереть язык») ‘болтать; пререкается; колотить языком по зубам; оббивать язык’, 碎嘴子 *sui zui zi* (букв. «разбивать рот») ‘назойливый болтун, говорун; многословие’, 闲扯皮 *xian che pi* (букв. «попусту рвать кожу») ‘болтать; чесать языком’ и 唇焦舌敝 *chun jiao she bi* (букв. «губы обгорели, язык порвался») ‘устать от разговоров’. Как видно, по сравнению с РЯ в КЯ большая изношенность языка и других органов речи (к примеру, губ, рта) представлена более детально.

К перечисленным выше ФЕ с компонентом «язык» примыкают выражения *развязать язык* и *распускать язык*, где «язык» – «что-либо подвижное и имеющее удлинённую, вытянутую форму; молоточек в колоколе». В основе фразеологизмов лежит образное сравнение языка человека с языком (ударником) колокола. Колокол во фразеологизме метафорически уподобляется языку как средству «устного» сообщения на значительное расстояние заранее обусловленной информации [17: 236]. Заметим, что в состав некоторых китайских ФЕ, объединённых семей «болтливость», входят и соматические компоненты «губы», «рот»: 唇焦舌敝 *chun jiao she bi* (букв. «губы обгорели, язык порвался») ‘устать от разговоров’, 鼓唇弄舌 *gu chun nong she* (букв. «двигать (барабанить) губами, работать языком») ‘болтать языком; сыпать словами’, 口燥唇干 *kou zao chun gan* (букв. «рот пересох, губы высохли») ‘болтливый; много говорить’, 摇唇鼓舌 *ya chun gu she* (букв. «болтать губами, бить языком») ‘болтать; молоть языком’, 磨嘴皮

mo zui pi (букв. «тереть губы») ‘молоть языком, болтать, оббивать язык’, 信口开河 xin kou kai he (букв. «слова рекою льются с уст») ‘трепать языком; пустая болтовня; болтать обо всем, что придет на ум’, 空口说白话 kong kou shuo bai hua (букв. «пустой рот говорит белые слова») ‘заниматься пустословием’, 碎嘴子 sui zui zi (букв. «разбивать рот») ‘назойливый болтун, говорун; многословие’, 多嘴多舌 duo zui duo she (букв. «много ртов, много языков») ‘болтать что попало’, 七嘴八舌 qi zui ba she (букв. «семь ртов, восемь языков») ‘болтать, говорить наперебой’ (ср. также и рассмотренные выше языковые выражения с этими компонентами). Выражение болтливости через данные соматические компоненты не свойственно РЯ и является специфической чертой китайской фразеологии, отражающей более пристальное внимание к особенностям артикуляции (в которой участвует не только язык, но и другие органы речи).

Нередко болтовня ассоциируется со звуками, издаваемыми птицами. В РЯ болтливость метафорически уподобляется птичьему щебету, сорочьему стрекоту, который приносит ущерб субъекту действия: *болтать – стрекотать, трещать, цокотать, щебетать* [5: 426] (ср. также *Всякая птица от своего язычка погибает; Знать сороку по язычку; Как бы на сороку не свой язычок, век бы по воле летала; Сама скажет сорока, где гнездо свила; Птица поет – сама себя продает*). КЯ зафиксировал только одну ФЕ с элементом сходной семантики: 乌鸦嘴 wu ya zui (букв. «вороний рот»), обозначающую болтливую человека. Различие в ассоциациях очевидно: у русских болтливый человек ассоциируется с сорокой, а у китайцев – с вороной.

В ряде ФЕ данной группы болтовня отождествляется с работой, действием, но уподобляется лишь бесполезной, глупой работе. К ним относятся фразеологизмы *переливать из пустого в порожнее, 鼓唇弄舌 gu chun nong she* (букв. «двигать (барабанить) губами, работать языком») ‘болтать языком, сыпать словами’ и *摇唇鼓舌 yao chun gu she* (букв. «болтать губами, бить языком») ‘болтать; молоть языком’, 砍 (侃)

大山 kan (kan) da shan (букв. «рубить большую гору») ‘болтать, судачить’. В этих ФЕ отражается стереотипная как для русского, так и для китайского самосознания культурная установка: недостойно человека заниматься пустопорожним делом. «Трудолюбие китайцев – наиболее часто выделяемая гетеростереотипная черта. И сами китайцы именно в этом трудолюбии... видят главное достоинство своего национального характера и залог жизненности китайской цивилизации», – утверждает А. Крючков [24]. Фразеологические образы противоречат указанному стереотипу, поэтому у фразеологизмов неодобрительная оценка. Та же оценка фиксируется и в ФЕ *разводить антимионии*, где слово *антимиония* является культурно маркированным. Существует множество версий о происхождении этого фразеологизма. По одному из мнений, создателями фразеологизма стали, видимо, лекари и аптекари, отрицательно относившиеся к гомеопатам с их своеобразной фармакотерапией, основанной на многочисленных разведениях и растираниях лекарственных веществ. По их суждениям, многократное деление лекарств, *антимионий (антимиония, антимионий, антимионь* – это «сурьма», обобщенное название растираемых и растворяемых гомеопатических снадобий), было бесполезным занятием, нудным и нерезультатным. Отсюда – ироничность оборота» [3: 27].

В РЯ долгая, словообильная речь метафорически уподобляется воде: *слова текут рекой, речь льется, разговор бурно течет, переливать из пустого в порожнее, точить лясы (балясы)* (по последним данным, слова *лясы, балясы* взяты из народных говоров, где они значат ‘шутки, разговоры, рассказы»). Глагол *точить* в составе этого фразеологизма – глагол с устаревшим значением «изливать каплями, заставляя течь, литься» (точить речи, слова – ‘медленно говорить, произносить речи, слова’). Переход значений от «источать жидкость» к «говорить» – древнейшая метафора, засвидетельствованная многими языками (ср. рус. *речь его струилась, лилась, текла, речь его плавно журчала, расточать (напрасно) речи*, ср. также связь корней *река* и *речь* и т.п.

[3: 357]). Такая метафора, уподобляющая речь, говорение льющейся воде, лежит в основе и китайских ФЕ: 滔滔不绝 tao tao bu jue (букв. «бурно течь не переставая») ‘болтать без умолку’ и 信口开河 xin kou kai he (букв. «слова рекою льются с уст») ‘говорить обо всем, что придет на ум’. Сходство в образах является фактом схожести и культурных кодов двух народов. Возможно, это связано с географическим положением, природными ресурсами. В обеих странах достаточно большое количество рек, водоемов, а потому через образ «воды, реки» могут передаваться реалии жизни, в том числе и качества человека.

Обратимся к ФЕ, обозначающим содержание многословной речи. Характеристика содержательной стороны словообильной речи в КЯ отражена через противопоставление «восток (东 dong) – запад (西 xi)»: 东家长西家短 dong jia chang xi jia duan (букв. «восточная семья длинная, западная семья короткая») ‘перемывать косточки, судачить; чесать языком’, 东一句, 西一句 dong yi ju xi yi ju (букв. «с востока предложение, с запада предложение») ‘болтать о чем попало; перескакивать с одного на другое; перескакивать с пятого на десятое’.

Во фразеологизме *разводить тары-бары* слово *тары-бары* – это слово-звукоподражание, означающее «пустые разговоры, болтовня». Оно входит в русские просторечные и диалектные глаголы с общим значением «болтать, пустословить»: *тараторить, тарабарить* и др. Фразеологизм в целом играет роль символа пустых, бесполезных разговоров.

Это же значение несет в себе и китайский фразеологизм 言不及义 yan bu ji yi (букв. «речь без смысла») ‘болтать языком; разводить тары-бары; говорить не по существу’. Ироническое отношение к пустым, бессодержательным разговорам проявляется и в таких ФЕ, как 东扯葫芦西扯瓢 dong che hu lu xi che piao (букв. «рассуждать о бутылочной тыкве, судачить о черпаке [который из нее делают]») ‘болтать о чем попало; судачить; язык без костей’, 说长道短 shuo chang dao duan (букв. «обговаривать достоинства, обсуждать недостатки») ‘судачить; сплет-

ничать; перемывать косточки’, 谈天说地 tan tian shuo di (букв. «рассуждать о небе, говорить о земле») ‘ничего не значащие, пустые, беспредметные разговоры; болтать о всякой всячине; судачить о том, о сем’, 纸上谈兵 zhi shang tan bing (букв. «на бумаге рассуждать о солдатах») ‘пустая болтовня; вести пустые разговоры’, 坐而论道 zuo er lun dao (букв. «сидеть и рассуждать об истине») ‘заниматься пустословием; говорить на высокопарные темы, разглагольствовать’, 谈山海经 tan shan hai jing (букв. «обсуждать трактат о горах и морях») ‘болтать, судачить’.

В русской фразеологической традиции для представления многословных разговоров часто используется образ пустоты (ср., *болтать* «проводить время в болтовне (*пустых, бесплодных рассуждениях*), много и *попусту* обещать» [4: 89]). Одно из значений слова *пустой* – это ‘неосновательный, лишенный серьезного содержания, значения, смысла’ [4: 1046] (ср. *пустословить, пустозвонить*). Целый ряд слов с корнем *-пуст-*, синонимов слова *болтун*, называют человека, который любит говорить *попусту*, болтать вздор, *пустяки: пустобрех, пустобрешка, пустозвон, пустомеля, пустослов, пустолайка, пустоплет*. Восприятие болтовни как *пустых разговоров* отразилось и в народных изречениях: *Во многословии не без пустословия; Болтовня и красна, и пестра, да пуста*. В обоих языках зафиксированы фразеологизмы со значением «заниматься пустословием», которые содержат в своем составе компонент «пустой»: *переливать из пустого в порожнее, 说空话 shuo kong tou hua* (букв. «говорить пустые слова») ‘говорить ничего не значащие слова, трепать языком’. ФЕ 空口说白话 kong kou shuo bai hua (букв. «пустой рот говорит белые слова») ‘заниматься пустословием’ в своем составе имеет указание на белый цвет. Следует отметить, что в русской и китайской культурах белый цвет имеет разные символические значения. В РЯ белый (наряду с другими) имеет ассоциации «чистый, непорочный, принадлежащий к привилегированному сообществу, благородному происхождению». В КЯ белый психологически воспринимается как цвет траура (хотя в

последнее время и претерпевает изменение) и имеет также такие ассоциации, как «чистый, пустой; ясный, понятный; напрасно, зря, впустую». Иероглиф 白 *bai* «белый» входит в понятия «идиот, пустые слова, разговорный язык» и усиливает образ пустоты за счет цветовой метафоры.

В ряде фразеологизмов отражено указание на то, что болтовня часто имеет характер сплетен, пересудов: *перемывать [мыть] косточки (кости), разбирать по косточкам*. Образ этих фразеологизмов восходит к древнему ритуалу так называемого вторичного захоронения. Первоначально выражение имело прямой смысл – «перемывать, мыть кости, косточки (то есть останки) умерших». «По суеверным представлениям славянских народов, всякий нераскаявшийся грешник, если над ним тяготеет проклятие, после смерти выходит из могилы в виде упыря, вурдалака, вампира и губит людей, высасывая из них кровь. Так продолжается якобы до тех пор, пока останки покойника через несколько лет после захоронения не будут выкопаны, а сохранившиеся кости промыты чистой водой и снова погребены. Так снимается заклятие. Сам обряд постепенно стал связываться с разбором, оценкой различных сторон характера умершего человека, его поступков при жизни. В современном русском языке фразеологизм выступает в роли стереотипного представления о злословии и сплетничестве» [17: 517].

В КЯ к фразеологизмам с тем же значением относятся: 道听途说 *dao ting tu shuo*

(букв. «слышать на улице и рассказать в переулке») ‘сплетничать; поверхностные наблюдения и слухи; слышать краем уха; пустая болтовня’, 飞短流长 *fei duan liu chang* (букв. «летает коротко, течет долго») ‘перемывать косточки; распускать (распространять, сеять) сплетни (слухи); сплетничать’ (не только распространять сплетни (слухи), но и фабриковать их), 风言风语 *feng yan feng yu* (букв. «ветренные слова, ветренная речь») ‘распускать слухи; судачить за спиной; сплетни, пересуды’, 说长道短 *shuo chang dao duan* (букв. «обговаривать достоинства, обсуждать недостатки») ‘судачить; сплетничать; перемывать косточки, злословить’.

Таким образом, специфика представлений о болтливости отдельным этноязыковым коллективом обусловлена его особым видением мира. Изучение средств косвенной номинации, объединенных в содержательном плане, позволило выявить характер отображения и членения фрагмента мира языками русского и китайского этносов. Корреспонденции образных оснований фразеологизмов о болтливости с этнокультурными стереотипами составляют довольно целостное представление о ценностной картине мира русских и китайцев. Сходства и различия рассмотренных языковых средств подтверждают тот факт, что ФЕ, указывающие на речевые запреты и, соответственно, на нормы речевого поведения, отражают и общечеловеческие понятия, общие для всех культур и народов, и культурно-национальное своеобразие народа – носителя менталитета.

Литература

1. Аннушкин В.И. История русской риторики. Хрестоматия: Учебное пособие для студентов гуманитарных факультетов вузов. М., 1998.
2. Аннушкин В.И. Риторика. М., 2004.
3. Бирих А.К. Словарь русской фразеологии: Историко-этимологический справочник / А.К. Бирих, В.М. Мокиенко, Л.И. Степанова. СПб., 1999.
4. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. СПб., 2000.
5. Большой толковый словарь синонимов русской речи. Идеографическое описание. 2000 синонимических рядов. 10 500 синонимов / Под ред. Л.Г. Бабенко. М., 2007.
6. Гордиенко А.Н. Китай. История, культура, искусство: Иллюстрированная энциклопедия / А.Н. Гордиенко, П.Е. Куделев, О.В. Перзашкевич. М., 2008.
7. Эйгер Г.В. Механизм контроля языковой правильности высказывания: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1989.
8. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.
9. Маслова В.А. Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2001.

10. Мокиенко В.М. Большой словарь русских пословиц / В.М. Мокиенко, Т.Г. Никитина, Е.Н. Николаева. М., 2010.
11. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М., 2010.
12. Портнов А.Н. Взаимосвязь языка и сознания в философии XIX–XX веков: методологический анализ основных направлений исследования: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук. Иваново, 1998.
13. Святитель Игнатий Брянчанинов. Рассуждение о человеческом слове в сравнении со Словом Божиим // Язык мой – враг мой. М., 1999.
14. Сорокин Ю.А., Марковина И.Ю. Культура и текст. Введение в лакунологию. М., 2010.
15. Стеценко А.П. О специфике психологического и лингвистического подходов к проблеме языкового сознания // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М., 1993.
16. Тань Аошун. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. М., 2004.
17. Телия В.Н. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. В.Н. Телия. М., 2006.
18. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М., 1996.
19. Ткаченко Г.А. Культура Китая: Словарь-справочник. М., 1999.
20. Этнокультурная специфика языкового сознания. М., 1996.
21. Язык и сознание: парадоксальная рациональность / Отв. ред. Е.Ф. Тарасов. М., 1993.
22. Языковое сознание: Тезисы IX Всесоюзного симпозиума о психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 30 мая – 2 июня 1988 г.). М., 1988.
23. sovetniks.info/?p=53.
24. magazeta.com/chinese_culture/2010/02/16/chinese-labor.

N.A. Saburova, A.E. Fedorchuk

THE SHARP TONGUE IS A TALENT, THE LONG TONGUE IS A PUNISHMENT. THE VIEWS OF THE TALKATIVENESS IN RUSSIAN AND CHINESE LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

Common and distinctive features, Russian and Chinese phraseology, national linguistic consciousness.

One of the chief tasks of linguistic research within the bounds of an anthropocentric approach to the study of linguistic expressions is to define their national and cultural peculiarities. The common and the distinctive features of the content structure of Russian and Chinese phraseology reflecting the views of the talkativeness in two national consciousnesses are defined in this article. There is also an attempt to interpret the figurative phraseological base in a wide cultural code.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

3–7 июля 2013 г. в столице Италии состоялся V **Международный хоровой конкурс «Духовная музыка в Риме»**, участниками которого стали хоровые коллективы из Австралии, Австрии, Германии, Дании, Израиля, Китая, Мальты, Норвегии, России, Румынии, Украины, Швеции и ЮАР. Обладателем серебряного диплома оказался детско-юношеский хор патриаршего подворья московской усадьбы «Свиблово». Участники творческого коллектива получили благословение Патриарха Московского и всея Руси Кирилла. Поездка российского коллектива в Италию стала возможной благодаря комплексной целевой программе «Духовно-нравственная культура подрастающего поколения России», попечителем которой является президент Фонда социально-культурных инициатив С. Медведева.

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

16–20 июля 2013 г. народный артист России Андрис Лиєпа представлял в лондонском театре «Колизей» Английской национальной оперы **«Русские сезоны XXI века»**. Зрители увидели 6 спектаклей: «Клеопатра – Ида Рубинштейн» французского хореографа Патрика де Бана и 5 самых знаменитых постановок Михаила Фокина: «Видение розы», «Шехеразада», «Шопениана», «Половецкие пляски» и «Жар-птица».

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



Д. Н. Фатеев

d_fat@bk.ru

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

Образ судьи в кричалках футбольных болельщиков

Фольклор, футбол, судья, болельщики, футбольная кричалка.

Статья посвящена жанру современного городского фольклора – футбольной кричалке, – в котором подробно рассматривается противоречивая фигура футбольного судьи. Приводятся примеры кричалок разных типов: кричалка-частушка, кричалка-садюшка, кричалка-загадка и др. Особое внимание уделяется появлению первых судей, их атрибутике, работе первого отечественного арбитра Г. А. Дюперрона.

Болельщики у «спорта № 1» были всегда, в отличие от судей, которые появились на поле только с началом развития профессионального футбола. Окончательный свод футбольных законов был принят в Кембридже 8 декабря 1863 г. Именно тогда впервые задумались о человеке, который бы контролировал их соблюдение во время игры – так в истории футбола впервые зашла речь о судье. На первых футбольных матчах человек, наблюдающий за ходом игры, вообще не бегал на поле. Он имел почетное место на трибуне, где у него всегда под рукой были коньяк и сигареты. В то время считалось, что приглашенный не должен вмешиваться в игру по собственной инициативе. Его обязанностью было следить за временем, делать пометки о матче, удалять и назначать игроков. До 1880 г. (т.е. в течение 17 лет после официальной даты рождения этой игры) все возникавшие на поле споры решали капитаны команд. Считалось, что благородные мужчины никогда не нарушают правила умышленно, а досадные случайности всегда можно уладить мужским разговором, либо кулачным боем, если договориться так и не получилось.

Некоторые подвижки в судейском вопросе наметились в 1870-х гг. На футбольные матчи стали приглашать условно нейтральных лиц (судьями их тогда еще не называли). Всего их должно было быть трое: двое, представляющих интересы соревнующихся команд, а также независимый «эксперт».

Поскольку и данная форма судейства зачастую приводила к дракам, в 1880 г. появился судья, который назначался по обоюдному согласию команд-соперников. Именно этот год принято считать датой рождения футбольного арбитража.

Профессиональных судей тогда не было, поэтому судить матчи приглашали любителей, но обязательно образованных: врачей, служащих, писателей. Известно, что знаменитый создатель Шерлока Холмса Артур Конан Дойль, имеющий медицинское образование, также выступал в роли футбольного арбитра. Считалось, что любители более объективно трактуют игровые эпизоды, хотя бывали случаи, что «с правилами первые судьи не всегда были в ладах... Один рефери-англичанин снискал себе скандальную известность тем, что без устали назначал штрафные удары, наказывая игроков,

которые бросали мяч из-за боковой линии руками. Рефери безапелляционно считал, что это гораздо удобнее делать ногами...» [9: 59].

В 1890-х гг. судье было позволено накопец-то перебраться на поле: «Среди футболистов мелькала фигура человека в нелепой на поле штатской одежде. Это был судья. Внешний вид арбитра никого не удивил: все привыкли, что определенной формы не существовало. Да и самих-то судей было мало...» [9: 58].

Согласно современным правилам, судья, его помощники и резервный судья должны выступать в экипировке, которая отличает их по цвету от игроков обеих команд и вратарей. Фраза «человек в черном» широко используется в качестве неофициального прозвища судей из-за традиционной черной формы, которую надевают арбитры, хотя в последнее время, согласно рекомендации ФИФА, цвет становится более разнообразным — желтым, салатным, голубым или розовым.

Первым отечественным арбитром в России был Георгий Александрович Дюперрон (1877–1934). Предки его приехали в Россию в начале XIX в., получили российское подданство, а отец — купец 1-й гильдии — был потомственным почетным гражданином. Георгий Дюперрон являлся одним из первых русских футболистов, первым теоретиком отечественного футбола, жур-



Форма футбольного арбитра

налистом, но самое главное — он был организатором этого вида спорта в Санкт-Петербурге, являющемся на тот момент столицей России.

Датой рождения нашего отечественного футбола принято считать 12 (24) октября 1897 г. В тот день на Васильевском острове состоялся первый матч двух русских футбольных клубов. На плац I кадетского корпуса, превращенный в футбольное поле, вышли команды «Кружка любителей спорта» и «Санкт-Петербургского кружка спортсменов». Игра закончилась со счетом 4 : 3 в пользу первой команды, в составе которой играл и 20-летний Г. Дюперрон.

В своей работе «Теория игры в футбол», размышляя об отношении к судьям, Дюперрон писал: «...еще одно правило, которое, правда, не относится непосредственно к игре, но очень важно; уважай судью. Против этого правила грешит девять десятых игроков... У судьи никаких побочных побуждений нет, в дождь, в холод, в жару, он бегаёт нисколько не меньше любого игрока и только из любви к искусству. Уже это одно должно было бы заставить всех игроков относиться к судье с исключительным уважением. Но помимо того игрокам следует помнить, что обыкновенно судья лучше игроков знает правила, что он сам не занят игрой, а только наблюдением за неправильностями игры, следовательно судья все ошибки видит значительно лучше, чем сами игроки и если он свистит, а игрок не видал ошибки, то наверняка можно сказать, что ошибся игрок, а не судья; с другой стороны, судья ведь не колдун и видит только глазами, и то если между ним и объектом зрения не имеется непрозрачного тела; поэтому если игрок увидит ошибку у противника, а судья ее не свистнет, это вовсе не значит, что судья «жилит», это может значить, что судья не видал ошибки или же и то, что судья не признал ошибки; ибо большинство правил игры составлено так, что за нарушение их судья **может** свистать и почти нигде не сказано, что судья **обязан** свистать; судье в данном случае дается полная власть усмотреть необходимость известного наказания или нет...» [4: 57–58].



Г.А. Дюперрон

Не только спортсмены часто бывали недовольны решениями арбитра, но и болельщики. Можно сказать, что нелюбовь фанатов к судьям, особенно представителям Англии – генетическая. В 1903 г. в Санкт-Петербурге разразился грандиозный скандал с участием судьи-англичанина по фамилии Мартин. Английский игрок Шарплс, представляющий клуб «Невский», атаковал русского игрока Чирцова (клуб «Спорт»), «набросился на последнего... повалил в снег и стал душить... Судья не счел нужным выслать Шарплса с поля... зато когда потом Чирцов, падая, задел одного из игроков «Невского» и потом снова сделал атаку, совершенно правильную и не причинившую никакого вреда, судья выслал его с поля игры, обессилив таким образом команду кружка... Решением комитета лиги Чирцов был дисквалифицирован на год, а Шарплсу вынесено «предостережение» [9: 26–27]. Именно после этого случая многие заинтересовались игрой, появилось нарицательное имя – «Шарплс-душитель» и настороженное отношение к «чужим» судьям.

В 1908 г. английские клубы после конфликта, произошедшего во время поединка, определяющего судьбу чемпионских жетонов, между «Спортом» (русские игроки)

и «Невским клубом» (англичане) вышли из Санкт-Петербургской футбол-лиги: «Судил этот принципиальный матч неутомимый Дюперрон. На словах и на деле он был ярким поборником честной борьбы в спорте. Свисток Дюперрона не умолкал. Рассерженный таким вниманием, капитан невских Монро обругал судью на своем родном языке. Тотчас снова раздался свисток.

– Я прошу вас покинуть площадку, сэр! – твердо сказал обидчику судья.

Англичанин сделал вид, что не понимает русского языка. Тогда Дюперрон повторил свое решение на немецком, французском и английском языках. Посрамленному нарушителю пришлось подчиниться. Он не ушел в раздевалку, а долго стоял возле боковой линии и смотрел, как терпят поражение непобедимые доселе чемпионы... Выигрыш «Спорта» означал большие перемены. Все прекрасно понимали, что британскому владычеству в русском футболе пришел конец» [9: 32–33].

Таким образом, главный арбитр никогда не был особенно любим болельщиками и футболистами, что не помешало ему обрести популярность в литературе и фольклоре. В свое знаменитое произведение «Вратарь республики» (1937) Л. Кассиль вставил бытовую сценку со стадиона, которая позже разошлась на цитаты: «Судья подыгрывает! – закричала южная трибуна. – Судья – двенадцатый игрок! Рефери, надень очки! Гроб, зола! Вали в крематорий. Касторки судье!..» [7: 125]. образу судьи посвящена и первая футбольная кричалка: «Су-дью с по-ля!», которую выкрикивали еще болельщики-одиночки. Потом была придумана ее «современная» версия: «Судью на мыло!» (ее расширенный вариант звучит как: «Су-дью – на мыло, свисток – на порошок!», болельщики используют данную кричалку в случае недовольства действиями арбитра). Современные кричалки генетически восходят к этому выкрику, появившемуся в обиходе менее ста лет назад. Формула его могла варьироваться, например: «Судью – в утиль!»

Судья редко уходит с поля, не получив долю оскорблений в свой адрес. Кричалки

«против» судьи исполняются всегда, так как постоянно кто-то остается недоволен его работой. Арбитру не посвящают куплеты песен, но есть несколько словосочетаний, которые прочно закрепились за его статусом.

Первое, в чем обвиняют судью в случае недовольства его решениями, это в нетрадиционной сексуальной ориентации, либо смене пола. Например: «Судья – тридварас (три–два–раз)!» или «Судья – Элтон Джон!» Одно из таких исполнений было зафиксировано «на одном из матчей молодежной сборной страны. Арбитр представлял Англию, не назначил явный пенальти в ворота соперника российской команды... Как водится, с трибун была несколько раз громогласно озвучена фраза о принадлежности человека в черном к... касте гомосексуалистов. Однако вскоре фанаты поняли, что их выкрики никак не влияют на арбитра, поскольку он попросту не понимает русского языка. После некоторой заминки и небольшого совещания, сектор российских болельщиков огласился следующим криком:

Ре-фе-ри!
Эл-тон Джон!
Ре-фе-ри!
Эл-тон Джон!» [11].

Кричалки данного типа популярны не только в России, их аналоги можно встретить и за рубежом. Понимая, что они могут оскорблять мужское достоинство арбитров, бывший пресс-атташе мини-футбольного клуба «Спартак» Андрей Бодров предложил болельщикам следующий вариант: «Судья – ретроград!» – это решение одобрил Евгений Ловчев (ныне – обозреватель газеты «Советский спорт», а в 2009 г. – главный тренер команды): «Целый год во время матчей «Спартака» в Суперлиге фанаты во время спорных решений арбитров скандировали «Судья – ретроград!» [6]. А президент клуба болельщиков ФК «Ростов» Максим Колесниченко на вопрос, как болельщики относятся к матерным кричалкам, в том числе и про судью, ответил: «По поводу матерных заря-

дов... Начать нужно с того, что мат – это неотъемлемая часть футбола. Выражаются футболисты, тренеры, судьи и т.д. Он же не только у нас на трибуне. На западном и восточном секторах (места, где собираются обычные болельщики. – Д.Ф.) тоже можно его услышать... Я не большой сторонник ругательств, но на футболе от этого никуда не деться» [8].

Самый современный вариант подобной кричалки: «У судьи есть муж!».

Антисудейская тематика очень популярна в среде болельщиков, поэтому кроме собственно кричалки можно встретить и ее жанровые разновидности: кричалку-садюшку, кричалку-лозунг, кричалку-частушку.

Например, судью обвиняют в том, что у него плохое зрение, когда он не видит нарушений со стороны игроков команды-соперника. Всегда были такие выражения, как «Судья, купи очки!», «Судья, продай свисток – купи очки!», «Очки протри!», «Судья, открой глаза!», «Умойся!», «Судья, попроси замену!» Они тоже не редки, но чаще выкрикиваются одним или двумя людьми в эмоциональном порыве.

Встречаются и мнения о недалекости судьи, неспособном держать «нити игры» в руках.

Пусть судья сегодня глуп,
Победит любимый клуб!

Также судье могут быть предъявлены претензии в возможной предвзятости: «Судья – двенадцатый игрок!»

«Пенальти!» – игрок истошно кричит,
Свисток судейский упрямо молчит.

Что такое? Вот так штука!
Не поверил я глазам!
Ты за что, судья безрукий,
Нам «горчичник» показал?

По мысли болельщиков, судья редко замечает очевидные нарушения со стороны команды-соперника и предвзято относится к тем игрокам, которых они поддерживают.



Судья выносит игрокам предупреждение – показывает желтую карточку (болельщики называют ее «горчичник»)

Существует выражение «посадить на свисток», характеризующее подобную судейскую работу. Бывают ситуации, когда команды боятся лишней раз подойти к мячу, чтобы не заработать новый фол. Такое поведение рефери вызвано чрезмерным старанием, либо антипатией к отдельным футболистам или целым командам. В последнем случае говорят, что «судья свистит в одну сторону».

Ты пойми, судья, – все видно,
Мы за честный лишь футбол.
Нам ни капли не обидно,
Коль по правилам был гол.

Мы частушки вам пропели
Про судейский беспредел,
Чтоб на них в прокуратуре
Завели шестнадцать дел.

Приведенные выше тексты могут создаваться «по горячим следам», после окончания матча, его анализа, а во время самой игры болельщики, находясь в состоянии сильного возбуждения, могут выкрикивать

отдельные фразы: «Судья, давай судить честно!», «Долой судейский беспредел!», «Наказать судью голами!», «Судья, не обострай!» и пр.

Анализируя тексты, где главным героем является предвзятый судья, можно выявить мотив, очень часто встречающийся в кричалках: «наша команда самая сильная».

Если правильно судить –
То наш клуб не победить!

Еще один, довольно значимый укор, который в свой адрес может услышать судья – обвинение во взяточничестве. Главный вопрос, который беспокоит болельщиков: «Сколько тебе заплатили?»

Нам судья подкупленный не страшен,
Мы его зубами поле вспашем!
Бело-синим не нужны законы,
Будет «Сокол» в Лиге чемпионов!

Существуют тексты, открыто говорящие о подкупе от лица клуба.

Нам вкус побед дорог и сладок,
Судьям заплатим кучу бабок.

Образ судьи появляется в кричалках и при характеристиках других персонажей: игроков, тренеров, «своей» команды, команд-соперниц и т.д. Например, когда речь идет о главном тренере ФК «Спартак» (Москва) Валерии Георгиевиче Карпине и о доверии к нему со стороны фанатов.

Не страшен нам чужой судья,
Когда Валера у руля!

Еще один пример – кричалка-песня фанатов ФК «Зенит», прославляющая любимый клуб и исполняемая на мотив песни «Крейсер «Аврора» композитора В.Я. Шаинского.

Знамя «Зенита» реет над нами,
Синее небо над головой.
Верим в победу мы над врагами,
Слава «Зенита» летит над страной.

Пусть даже судей соперник подкупит,
Спорткомитет будет пусть за него,
Победу «Зенит» никому не уступит,
Соперник не сдержит атаки его.

Лучшего флага нет во всем мире,
Лучше «Зенита» нет никого!
Не красно-белый, не красно-синий,
А только сине-бело-голубой! [5]



А.В. Тихонов

Или кричалка-загадка, посвященная бывшему игроку, а ныне тренеру ФК «Спартак» (Москва) Андрею Валерьевичу Тихонову. Он был дважды признан футбольным джентльменом: в 1996 г., когда выступал за ФК «Спартак», и в 2006 г., когда играл за ФК «Крылья Советов».

Кто не ударил судью в ухо?
Наш Тиша!
Тихонов Андрюха!

Приведем еще несколько примеров.
Кричалка-лозунг динамовских болельщиков, которая может быть использована на любом матче.

Нас не пугает
Соперников класс.
«ДИНАМО» – чемпион!
Хоть судья не за нас.

Кричалка-садюшка, посвященная ФК «Арсенал» (Тула), который в июне 2012 г.

впервые за 5 лет сыграл первую домашнюю встречу во 2-й лиге в качестве профессионального клуба и проиграл матч со счетом 1 : 2.

Маленький мальчик на весь стадион
Громко кричал: «Арсенал» – чемпион!
Судья и помощник опять нас надули –
Очень обидно проигрывать в Туле...

Случается, что кричалка окончательно утрачивает «элемент добродушности», становясь похожей на смежный жанр – частушки «под драку» – в порыве эмоций болельщики грозят судье побоями и даже убийством.

А судья у нас хороший,
А судья у нас один.
А давайте соберемся –
Тумаков ему дадим!

Видит Бог, судья неправ –
Для гостей старается.
Ты, игрок, не унывай
Фаны с ним расправятся.

К сожалению, были ситуации, когда не сдерживались не только болельщики – в одном из интервью Л. Слуцкий (на сегодняшний день – тренер ПФК «ЦСКА») рассказал: «Было дело в Саранске. Арбитр начудил с пенальти. Мои ребята спорят, выталкивают судью за боковую линию – прямо к нашей скамейке. Так арбитр достает красную карточку и показывает парню, который вообще к эпизоду не причастен. Тот в слезы. Я, как это увидел, сдержаться не мог. Двинул судье в челюсть. До конца года меня дисквалифицировали» [3].

В марте 2013 г. произошел случай, также не украшающий футбольное действо, – на 87-й минуте матча «Терек» – «Рубин» (0 : 0) арбитр встречи Михаил Вилков предъявил желтую карточку капитану хозяев Ризвану Уциеву. Для капитана грозненцев она стала второй по счету, он был удален с поля, и хозяева остались в меньшинстве. Спустя пару мгновений из динамиков «Ахмат-Арены» раздались оскор-

бления в адрес рефери, которого публично назвали «продажным», что вызвало явную поддержку публики. Позднее в одной из социальных сетей глава Чеченской Республики Рамзан Кадыров оставил следующую запись: «Игра была просто ужасной из-за предвзятости судьи. Беспричинная вторая желтая Уциеву, неназначенный пенальти – он сделал все, чтобы изменить ход игры. Я буду добиваться тщательного расследования действий арбитра...» [10]. На следующем матче с «Зенитом» из Санкт-Петербурга фанаты «Терека» вывесили на трибуне баннер, на котором был изображен козел в судейской форме,

а грозненский клуб заплатил за это штраф в размере 100 тыс. руб.

Подводя итоги, отметим, что складываются ситуации, когда любому человеку бывает сложно сохранить хладнокровие, тем не менее судьи всегда должны быть объективными, не поддаваться эмоциям, не утрачивать бдительности и не следовать своим предпочтениям, а также помнить, что футбол – это «игра № 1», которая должна быть зрелищной. И если эту игру не сломать, то можно заслужить похвалу: «Судья – красавчик!», произносимую хоть и с иронией, но тем не менее показывающую, что можно добиться и лестных отзывов в свой адрес.

Литература

1. Белаш В. Человек в черном // www.kommersant.ru/doc/282099.
2. Вавилов А. Россия обязана Питеру появлением отечественной школы футбольного судейства // Российская газета. 2003. Спецвыпуск № 1.
3. Гольшак Ю., Кружков А. Л. Слуцкий: «Однажды двинул судье в челюсть» // sport.rbc.ru/football/newsline/24/02/2011/327205.shtml.
4. Дюперрон Г.А. Теория игры в футбол. «Ассоциация». Тифлис, 1910.
5. Знайте, что мы поем // Знамя «Зенита» (газета зенитовских болельщиков). 1996. № 1 (5).
6. Иванов С. Уроки русского языка для российских фанатов // www.sovsport.ru/news/text-item/377681.
7. Кассиль Л.А. Вратарь республики. М., 1959.
8. Корвель Д. Овертайм // 161.ru/text/overtime/603817.html.
9. Коршак Ю.Ф. Старый, старый футбол. М., 1975.
10. Кузичев А. От ошибки Адвоката до оскорбления Вилкова // football.sport-express.ru/reviews/29651.
11. Маннанов А. Старые песни о главном // football.ua/isla/news/202524.html.
12. Савин А.В. Игроки, тренеры, судьи: Справочно-биографический словарь. М., 2001.

D.N. Fateev

A REFEREE IN THE FOOTBALL FAN CHANTS

Folklore, football, referee, fans, football chant.

Article is focused on contemporary city folklore genre – football chants, where the controversial figure of football referee is discussed in detail. Examples of various types of chants are provided: chant-chastushka, chant-sadyushka, chant-puzzle and etc. Special attention is given to the following points: the first referees, their attributes, work of the first Russian referee – G.A. Dyuperron.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

19 июля 2013 г. в Литве открылся **Международный общественный форум «Русская неделя в Друскининкае»**. Его инициатором выступил Всемирный русский народный собор. Основная цель форума – способствовать укреплению культурного диалога между литовским и русским народами. В рамках форума состоялась научная конференция, посвященная русскому религиозному философу Л. Карсавину.

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

Т.В. Аннушкина

tatiannushkina@rambler.ru

преподаватель

Manchester Grammar School

Манчестер, Великобритания



«Ну а девочки, а девочки ПОТОМ...»

Об особенностях обучения русскому языку в Manchester Grammar School

Система образования, методика преподавания, внеклассная жизнь, темы занятий, формы экзамена.

В статье рассказывается о специфике преподавания РКИ в частной школе для мальчиков Manchester Grammar School (Великобритания). Особое внимание автор уделяет описанию английской системы образования, принципам выставления оценок на государственных экзаменах. Кроме того, в статье рассматриваются особенности методики преподавания русского языка в частной школе Manchester Grammar School, достижения ее учеников, а также приводятся примеры тем, посвященных социально-политической, экономической и культурной жизни России, которыми интересуются англичане.

Так сложились звезды и такое решение принял Британский совет: мне довелось работать в Manchester Grammar School (MGS) в течение академического года с сентября 2012 г. Школа как с картинки, школа-мечта, школа, которая через пару лет будет отмечать свой 500-летний юбилей. Это старинное учебное заведение со своими правилами и традициями, которые здесь чтут, холят и лелеют. Даже когда новый директор хотел сократить двухнедельные каникулы в октябре (ни одна школа не отдыхает так много и так часто!), он не получил согласия, потому что это прописано в уставе школы, а устав – дело святое.

MGS – это частная школа для мальчиков от 7 до 18 лет. Ученики здесь необыкновенно вежливы, подтянуты – настоящие английские джентльмены. Они готовы придержать для вас дверь, даже если вы находитесь на расстоянии 10 м от них. Ученики носят школьную форму (до 11-го класса – темно-синий костюм с голубой вышитой совой и

голубую рубашку, а 12–13-й классы, как взрослые, имеют привилегию выбирать свой костюм, но галстук с совой – эмблемой школы – обязателен!).



Символ школы – сова. Мозаика, выполненная учениками

Девиз у мужской школы звучит соответственно, кратко и с вызовом: «Dare to be wise!» («Осмелюсь быть мудрым!»). И, надо сказать, мальчики осмеливаются. Среди известных выпускников этой школы: основатель крупнейшей всемирно известной торговой сети «Marks & Spencer» Томас Спенсер; актер, лауреат премий «Оскар» и «Золотой глобус» Бен Кингсли; режиссер и руководитель Национального театра в Лондоне Николас Хинтер; бывший капитан сборной Англии по крикету Майк Атертон и многие другие. Среди студентов, изучавших русский язык в MGS, стоит назвать члена парламента при правительстве Тони Блэра, писателя и корреспондента BBC Мартина Сикссмита, работавшего в России со времен перестройки, написавшего книги о России и Путине («Путин и дело ЮКОСа», «Нефть Путина»); а также Рори Миларки, выпускника театрального отделения Кембриджа, пишущего пьесы на русском языке, которые идут в одном из лучших театров Манчестера Royal Exchange. Фотографии вышеперечисленных выпускников украшают главный вход школы рядом с фотографией принца Чарльза – попечителя этого учебного заведения.

В школе очень развита внеклассная жизнь. Ребята ездят в лагеря, на природу и в дальние поездки (в Германию, Исландию, Испанию, Италию, Китай, Норвегию, Россию, Францию, Японию и т.д.), проходят практику в студии BBC Manchester, помогают пожилым людям в домах престарелых (приводят их на школьные концерты), активно занимаются благотворительностью. 15 марта, в день, посвященный благотвори-



Ученик 11-го класса Исаак, член гончарного клуба

тельности, который называется Red Nose Day, школой было собрано 2300 книг для отправки детям в Африку. А для сбора денег на транспортировку груза мальчики 12-го класса устроили круглосуточный благотворительный турнир по бадминтону, собрав почти 500 фунтов стерлингов (25 000 руб.).

Через дорогу от MGS находится школа для девочек. У ребят проходят совместные концерты, дискотеки (не говоря уже о том, что автобусная остановка одна для двух школ) и, конечно, совместный долгожданный выпускной бал.

Все, чем занимаются мальчики в этой школе – играют ли в школьном оркестре или в театре, создают ли поделки в гончарном клубе, – делается с большой отдачей и профессионализмом. Так же они учат языки.

Я работаю ассистентом преподавателя русского языка. Ассистент – помощник преподавателя, которому достается самое интересное – практиковать язык. Говорение, возможно, – наиболее ответственная часть изучения иностранного языка. Здесь на практике понимаешь, насколько гениальной является идея иметь в школе носителя языка, как важно для обучения, когда у ребят есть возможность из первых уст узнать информа-



При главном входе в школу. Фото принца Чарльза, попечителя школы

цию о современной жизни, культуре изучаемой страны, когда они перенимают русскую интонацию, с горящими глазами схватывают каждое твое слово, ведь перед ними сидит настоящий представитель страны и культуры, которую они так усердно изучают.

В MGS ежегодно приезжают работать ассистенты по испанскому, итальянскому, немецкому, русскому и французскому языкам. Также в школе преподается китайский, но ассистентов – носителей этого языка в MGS пока нет. Поэтому русский все-таки остается одним из самых экзотичных и популярнейших языков.

Ассистенты работают преимущественно со старшими классами: 12-й и 13-й классы имеют индивидуальные или парные сессии (занятия-консультации) по 20 или 40 мин. соответственно, а младшие (9-й, 10-й, 11-й классы) приходят на сессии в обеденное время на 5–15 мин., чтобы отработать, проговорить экзаменационные темы, которые проходят в виде живого диалога.

Интересна система обучения в MGS. В английской школе предполагается обучение в 13 классах. 11 классов – это обязательное образование, по окончании которого сдается государственный экзамен GCSE (General Certificate of Secondary Education). А затем ученик вправе выбирать, хочет ли он идти работать с неполным средним образованием, поступать в колледж, продолжать обучение в школе на A-level (Advanced

Level) или по программе IB (International Baccalureate). В IB представлены несколько иные программа и требования, а результаты экзаменов принимают европейские вузы.

Экзамен GCSE имеет 4 части: чтение, письмо, говорение и аудирование. По словам преподавателей, раньше он был труднее, а сейчас ученикам разрешили пользоваться словарями, тексты порой полны интернациональных слов, например: «Будет играть ди-джей Джек и шоу-команда Европа 1... Вы также можете играть в лазерный пейнтбол, боулинг, кататься на роликах». Сегодня достаточно получить оценку «А» или «В», чтобы иметь право продолжать изучать язык в 12–13-м классе.

Система оценок в английской школе также отличается от русской. Наивысшей является оценка «А*» (A star), получить которую можно, ответив правильно не менее чем на 90% заданий. Затем идет «А» – 80%, «В» – 70%, «С» – 50%. Далее следуют неудовлетворительные оценки «D» – 40%, «E», «F» и самая низкая – «U» (unqualified).

Тем не менее экзамен далеко не из простых. Ученики должны подготовить презентацию по устным темам («Семья», «Увлечение», «Мой город», «Моя школа», «Рабочая практика», «Каникулы» и др.), сделав ее яркой и оригинальной.

Результаты экзаменов по программе IB проверяются в Австралии (по английскому языку), Венесуэле, странах Африки (по французскому языку), в английском Бирмингеме (по русскому языку).

MGS – одна из трех школ на севере Англии, предоставляющая возможность изучать русский язык, что также ставит ее на особый уровень. Безусловно, успех преподавания связан со стараниями педагогов-русистов этой школы, прежде всего, главы русского отделения Людмилы Алексеевны Спид – уроженки Луганска, переехавшей на новую родину вслед за мужем и с увлечением и вдохновением передающей знания о русском языке и культуре манчестерским мальчикам. Людмила Алексеевна (или Госпожа Спид, как ее называют ученики) стоит «у руля» корабля русского языка и владеет особой методикой, о которой хочется сказать отдельно.



Ученики 13-го класса. Парная сессия у ассистента

Прежде всего, я обратила внимание, что все мальчики пишут прописные буквы каллиграфичеким почерком, как большинство русских людей – это также заслуга их преподавателя: зачастую учащиеся получают материалы, написанные учителем от руки. За многие годы в кабинете русского языка накоплен колоссальный архив и языковых, и литературных материалов (от А.С. Пушкина и Н.В. Гоголя до С.Я. Маршака и К.И. Чуковского), причем последние, конечно, существуют также в параллельном переводе на английский язык.

Но основной «изюминкой» преподавания Людмилы Алексеевны представляется ее коммуникативная методика, которая состоит в выведении каждого ученика на высказывание собственной точки зрения, позиции по тому или иному вопросу. Старшеклассники выражают на русском языке свое мнение по поводу распада Советского Союза, о плюсах и минусах британской и российской политических систем, о том, стоит ли иметь бизнес в России и почему, а порой в классах разгораются споры о том, кто был большим тираном: Сталин или Гитлер; что достойно большего внимания: царская или коммунистическая Россия.

Увидев в мальчиках способности критически мыслить, высказывать свою точку зрения и искать ответы на насущные вопросы, формой экзамена для учеников 13-го класса Людмила Алексеевна выбрала спор на проблемные темы, касающиеся современной России. Темы могут относиться к разным областям политики, экономики, культуры.

«Путин и выборы» (Почему за Путина голосует большинство россиян? Ваша оценка личности Путина? и т.д.)

«Деньги в российском футболе» (В футбол вкладываются баснословные деньги, и футболисты получают зарплаты, которые никогда не получают люди таких важных профессий, как врачи и т.д. Правильно ли это?)

«Служба в армии» (Стоит ли приносить российских молодых людей служить в армии или нужно перейти только на службу по контрактам, а, может быть, перенять европейский опыт работы в социальных службах? и т.д.)

«Американизмы в русском языке» (Какой должна быть доля заимствований в русском языке и что думают об этом российские политики, лингвисты, простые люди?)

«Медицина в России» (Удовлетворено ли российское общество системой российского здравоохранения? В чем были преимущества советской медицины?)

«Pussy Riot» (Как оценивают оскорбительную для большинства населения России хулиганскую выходку музыкальной группы разные части общества? Почему некоторые либеральные СМИ и представители художественной интеллигенции (в том числе на Западе) готовы защищать их? Считаете ли вы справедливым приговор суда?)

«Цензура в СМИ» (Нужна ли цензура в СМИ? Существует ли реально цензура в СМИ на Западе и в России?)

«Проблема усыновления российских детей американцами» (Вопрос о «законе Димы Яковлева», принятый в конце прошлого года. Считаете ли вы справедливыми претензии российских властей и общества к американцам, в семьях которых пострадали российские дети? Какие оптимальные меры должны принять обе стороны для того, чтобы подобное не повторялось?)

«Права женщин в современной России» (Существует ли дискриминация женщин в современной России? Как поменялась ситуация по сравнению с советским периодом?)

Задача ученика – выбрать интересующую его злободневную тему, сформулировать и доказать на экзамене свою точку зрения, когда преподаватель будет спорить, задавая критические вопросы. Ученик дол-



Ученики 12-го класса. Спор

жен убеждать преподавателя, подтверждая свое мнение фактами и статистикой, которые нашел в статьях российских газет и журналов.

Таким образом, мальчики учатся твердо отстаивать свою позицию, преподаватель же играет роль своеобразного Мефистофеля, искушающего их своими сомнениями. Например, несколько лет назад ученик с жаром отстаивал мнение о том, что Ленин должен быть перезахоронен. В MGS данный экзамен является уникальным и в такой форме применяется только к русскому языку.

Поначалу эти вопросы казались мне несколько негативными, но они отражают действительность как таковую, поскольку каждое высказывание, мнение и точка зрения должны быть подтверждены фактами, статистикой, почерпнутыми в актуальных на сегодняшний день статьях, мнениями авторитетных и компетентных в данном вопросе специалистов. Но самое важное, что именно в таких горячих спорах о злободневных вопросах проявляется и формируется собственное мнение молодого человека, ведь, как известно, именно «в спорах рождается истина».

Огромной гордостью и достижением школы явились результаты конкурса сочинений по русскому языку. Мальчики с Госпожой Спид подали на конкурс 8 сочинений и выиграли 8 призов. Студенты писали о русской культуре и традициях. Вот отрывок сочинения Эди Аллена, который писал о русских суевериях, касающихся свадьбы.

В ресторане дрожащими руками он достает кольцо, но от волнения опрокидывает соль... Теперь мы поссоримся! Молодой человек хочет успокоить избранницу и надеть ей кольцо на палец, но кольцо падает на пол из дрожащих рук и... О Боже! Это к разводу!

Мальчики получили за сочинения денежные призы и билеты на пьесу «Вишневый сад» в исполнении русских актеров, проходившую в Лондоне.

В школе также есть еженедельный русский клуб «Ералаш». «Ералаш» приглашает ребят каждую пятницу в обеденное время поиграть в русские настольные и языковые игры, помочь друг другу в неосвоенных вопросах по грамматике русского языка (старшие ученики часто шествуют над младшими), но страстью всех учеников стала игра scrabble, или по-русски «Эрудит». По «скрабл» устраивают межклассовые турниры, мальчики любят играть с преподавателями и даже ходят в школу к девочкам играть в «латинский скрабл» (русский язык девочки не учат).

Кроме того, MGS принимала участие в межшкольном соревновании Vocabexpress, проходившем по всей стране. Ученики 10-го класса в течение перемен приходили в компьютерный класс и старались отгадать как можно больше слов на русском языке по картинкам. Таким образом они общими усилиями набирали очки для школы. В этом году по русскому языку мальчики заняли 1-е место (Genius Cup) с огромным отрывом от соперников: MGS – 8510 очков, Sir William Borlase's Grammar School – 5410, Bristol Grammar School – 3460.

К своим 17–18 годам почти все мальчики побывали в России, вполне сформировались в свои предпочтения и увлечениях разными аспектами социально-политической или литературно-культурной жизни ее. Так, Даниэл Морхед из 12-го класса увлекается поэзией о войне, Крис Броутон в свои 16 лет перевел на немецкий язык книгу-сказку о



Ученики 13-го класса



Т. В. Аннушкина и Джеймс Мартин (13-й класс)

животных «Christmas in Uganda» («Рождество в Уганде») в благотворительных целях, а на Новый год попросил у родителей портрет Маркса и Энгельса, Марк Барклай готов попробовать рассказать о философии Фрейда на русском языке, а Эди Аллен читает наизусть стихи Есенина и на каждого упомянутого поэта Серебряного века на нашем уроке у него находится цитата.

Школа славится тем, что именно отсюда многие студенты поступают в Оксфорд и Кембридж. В этом году подобный конкурс прошел Джеймс Мартин, но получил усло-

вие, что должен сдать экзамен не менее, чем на 90% (оценка «А*»), а это является серьезным требованием. По статистике, приблизительно треть студентов Оксфордского университета являются выпускниками частных школ, а в частных школах учатся только около 7–9% британских детей.

Школа предоставляет курсы для подготовки в Кембридж и Оксфорд (Оксбридж), где ребята больше узнают о русском языке в лингвистическом ключе, учатся анализировать русскую литературу. Таким образом, MGS дает детям серьезнейшую

Вопросы выпускного экзамена в Оксфорде	Вопросы, обсуждаемые в MGS
Охрана окружающей среды – одна из главных задач в XXI в.? Тенденция к потеплению земли – самый большой риск нашей эпохи. Глобальный экологический кризис зашел уже так далеко, что катастрофические последствия его неизбежны.	Экологические проблемы. Каковы причины загрязнения в развитых / развивающихся странах? Какие меры нужно принимать, чтобы улучшить экологическую ситуацию на Западе? В России? (12–13-й класс)
Нужны ли реформы британской системе высшего образования? Какие проблемы стоят перед студентом современной Англии?	Какие изменения хотели бы вы видеть в британской системе образования? Должно ли образование быть платным? Как вы думаете, необходимо ли иметь хорошее образование, чтобы найти работу в наши дни? Или больше важен опыт, тренировка в какой-либо области? (12–13-й класс)
Традиционная семья означает рабство для женщин. Традиционная модель семьи, когда муж зарабатывает деньги, а жена занимается детьми, становится менее популярной. Распад семьи, может быть, – естественное, закономерное явление?	Какие случаи дискриминации женщин в России вы знаете? А в Англии? Должна ли быть разница между мужскими и женскими профессиями? Можно ли сказать, что многодетная семья в России становится редкостью? (13-й класс)

Вопросы выпускного экзамена в Оксфорде	Вопросы, обсуждаемые в MGS
Книга – учебник жизни. «Без знания языков чувствуешь себя как без паспорта» А.П. Чехов.	Литература – это предмет в школе или что-то большее? (12–13-й класс)
Преступления и наказания. Смертная казнь – необходимое орудие справедливого общества. Коррупция в России непобедима?	Преступление и наказание. Что вы думаете о смертной казни? Почему в России наблюдается рост коррупции? (13-й класс)
Вегетарианство. Стоит ли есть мясо? Почему для многих людей фастфуд привлекательнее здоровой пищи?	Почему люди решают стать вегетарианцами? (11-й класс) Что такое здоровый образ жизни? (12-й класс) Что такое сбалансированное питание? (12-й класс)
Значение спорта в современном обществе. Футбол – наркотик и потеря 90 мин. жизни. Фанатизм футбольных болельщиков – одна из болезней современного общества. Футбол – «мыльная опера» для миллионов.	Стоит ли футбол вложения такого количества денег и как это сказывается на статусе страны? Как победы в международных соревнованиях по футболу влияют на престиж страны? Футбольные болельщики. (13-й класс)

базу, помогая им учиться в университете. Столкнувшись с вопросами по русскому языку на выпускном экзамене в Оксфорде, я поразились, как они схожи, а порой идентичны вопросам, предлагаемым ребятам в школе.

Таким образом, требовательность учителей и глубокое изучение социально-политической, экономической и культурной жизни России помогают ученикам поступать и успешно обучаться в лучших университетах, быть разносторонне развитыми и подкованными в самых разных сферах общественной жизни.

Несмотря на критические вопросы о России, обсуждаемые иностранцами в зарубежных школах, на множество стереотипов («А правда, что в России нельзя говорить плохо о Путине, как раньше о Сталине?»),

«А в России еще существует ГУЛАГ?» и пр.), приятно видеть интерес к моей родной стране, любовь иностранцев к русской культуре, осознание уникальности исторического пути России и перспективы ее возрождения.

Поэтому хотелось бы закончить статью словами принца Чарльза, «патрона» школы, процитированными как-то на российском телевидении в сокращенном виде – я привожу их полностью: «Я не вижу во всем мире ни одной точки, откуда может прийти возрождение, ибо сами вы, джентльмены, понимаете, что все мы катимся в бездну разврата, распутства, грабежа, воровства, аморальности, к извращению полному. Единственная точка, которую я вижу, где может быть начало какого-то возрождения, – Россия».

T.V. Annushkina

«WELL, GIRLS, AND GIRLS COME AFTERWARDS...» ON PECULIARITIES OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING AT THE MANCHESTER GRAMMAR SCHOOL

System of education, methods of teaching, extra curricular activities, topic for discussion, forms of exam.

The article is devoted to the specifics of Russian as a foreign language teaching in a private school for boys – the Manchester Grammar School (UK). Particular attention is paid to the description of the English education system, the principles of grading on the national exams. In addition, the article discusses the features of Russian language teaching in the Manchester Grammar School, the achievements of its students, as well as the examples of issues related to the social, political, economic and cultural life of Russia, which English people find interesting.



М.Н. Кожевникова

kozhevnmariya@yandex.ru

канд. пед. наук, доцент

Московского автомобильно-дорожного

государственного технического университета

Москва, Россия

Адаптационный курс русского языка для иностранных учащихся подготовительного факультета

Адаптация, интенсивный метод, подготовительный факультет.

В статье излагаются принципы создания нового адаптационного курса русского языка для иностранных слушателей подготовительных факультетов российских вузов. Анализируется опыт российских и зарубежных интенсивных методик обучения иностранным языкам и возможность их применения с учетом целей и задач нового курса, среди которых основной является адаптация в новых учебных и бытовых условиях.

В настоящее время на кафедре русского языка для иностранных граждан Московского автомобильно-дорожного государственного технического университета (МАДГТУ, ранее МАДИ) ведется работа над новым учебным пособием под рабочим названием «Адаптационный курс русского языка для учащихся подготовительного факультета МАДИ». Необходимость его создания была обусловлена несколькими причинами адаптационного и организационного характера.

Уже с первого дня пребывания в российском образовательном учреждении иностранцы общаются с персоналом различных служб: иностранного отдела, деканата, бухгалтерии, библиотеки. Они также сталкиваются с необходимостью решать как учебные, так и бытовые вопросы: получить место в общежитии, организовать питание, купить необходимые вещи, выяснить, где и когда состоятся занятия. Иностранец, решивший получать образование в России,

сталкивается с целым рядом адаптационных проблем (языковых, учебных, бытовых, социокультурных). Согласно многочисленным исследованиям психологов, период относительно полной адаптации в иноязычной и инокультурной среде занимает не меньше 8–10 месяцев. Мы говорим «относительно», поскольку о полной адаптации часто нельзя говорить даже после многих лет пребывания человека за границей.

Успешность адаптационного процесса связана со множеством различных факторов, подробно описанных в научной литературе. К ним относятся, в частности, возраст учащегося, особенности национального менталитета, степень близости родной культуры учащегося к российской, организационно-педагогические условия обучения в его родной стране и др. Необходимость осуществлять учебно-познавательную деятельность средствами неродного языка в неродной материальной и социокультурной среде вызывает у иностранного учащегося серьезные адаптаци-

онные трудности, преодоление которых невозможно без целенаправленной поддержки со стороны принимающей стороны – российского вуза. Полноценное включение иностранных учащихся во все виды социального взаимодействия – учебного, личностного, культурного, бытового и т.д. – требует создания специальных педагогических условий адаптации [1: 9]. Одним из таких условий может стать специальный языковой курс, позволяющий иностранцам включиться в определенные языковые ситуации на первом этапе их пребывания в новой стране.

Вторая причина создания курса носит организационный характер – она связана с необходимостью эффективно использовать учебное время на этапе формирования новых групп. В силу неравномерности заезда учащихся этот процесс может занять от нескольких дней до двух недель, в течение которых преподавателю русского языка бывает сложно организовать учебный процесс. Традиционный вводно-фонетический курс, который в том или ином виде присутствует во всех учебниках, используемых на подготовительных факультетах, предполагает последовательное овладение материалом всей группой. В действительности ситуация складывается таким образом, что те, кто попал в группу первыми, вынуждены несколько раз проходить один и тот же материал, тогда как учащиеся из более позднего заезда должны догонять своих одноклассников. Первые жалуются, что им неинтересно, вторые – что не успевают освоить новый материал. Опытный преподаватель обычно решает эту проблему за счет гибкого подхода к расписанию. Но это приводит к потере учебных часов, т.е. неэффективному использованию учебного времени. Перед создателями курса стоит задача организовать учебный материал таким образом, чтобы учащийся мог включиться в процесс обучения на любом этапе.

Итак, нам необходим компактный языковой курс, рассчитанный не более чем на 24 акад. ч., который должен предварять (но не заменять!) вводно-фонетический этап основного курса обучения РКИ. Адаптационный курс должен дать учащемуся некоторый набор языковых средств, которые он сможет

сразу использовать в ситуациях повседневного общения. При этом преподавателю необходимо иметь возможность излагать материал курса в свободной последовательности, так, чтобы новые слушатели могли подключиться к его изучению на любом уроке.

Поскольку речь идет об ограниченных сроках обучения, возникла идея воспользоваться принципами интенсивных методик, подробно разработанных в отечественной лингводидактике. Большинство из них опираются на суггестопедический метод Г. Лозанова, ориентированный на создание естественной речевой среды и мобилизацию скрытых психических резервов личности.

Основными принципами интенсивного обучения являются принципы личностного общения, ролевой организации учебного материала и учебного процесса, коллективного взаимодействия, концентрированности в организации учебного материала. На них строится, например, метод активизации резервных возможностей учащихся Г.А. Китайгородской. Существуют и другие интенсивные методы обучения иностранным языкам: интегративный лингво-психологический тренинг (И.М. Румянцева), эмоционально-смысловой метод (И.Ю. Шехтер), курс русского речевого поведения (А.А. Акишина и др.) и т.д. [3: 28–32].

Некоторые методические приемы интенсивных курсов могут быть использованы при создании адаптационного курса, поскольку они имеют общую цель – достижение максимального объема усвоения материала за минимальный срок. Кроме того, близким является содержание обучения, которое включает «овладение комплексом знаний, навыков и умений, достаточных для осуществления деятельности в определенной сфере общения» [3: 11]. Определенной сферой общения в нашем случае является тот набор ситуаций, в которых с большой долей вероятности может оказаться иностранный учащийся подготовительного отделения российского вуза в первые недели обучения. Это ситуации общения как в самом учебном заведении, так и вне него.

Нужно отметить, что о необходимости изучать язык не сам по себе, а в привязке к

конкретным речевым ситуациям уже давно говорят ведущие отечественные лингвисты. Дискурс как единство текста и речевой ситуации становится основой формирования речевых навыков. «Мы должны научить учащегося в определенных условиях его бытия вступать в коммуникацию так, как это принято в данных условиях бытия и с использованием тех языковых / речевых элементов коммуникации, которые соотносятся с этими принятыми правилами» [2: 336].

Подходящим для целей адаптационного курса нам представляется используемое в интенсивных методиках правило организации занятий в последовательности «понимание – говорение – чтение – письмо». Это означает, что сначала необходимо научить иностранца понимать иноязычную речь на слух, затем говорить и только потом – читать и писать (этот путь повторяет этапы овладения ребенком родным языком). Возникает вопрос: нужно ли в ходе адаптационного курса обучать иностранцев чтению или отложить этот аспект обучения до вводно-фонетического курса? Безусловно, ни цели адаптационного курса, ни его временные рамки не предоставляют возможности познакомить учащихся с правилами чтения и отработать их навыки. Однако, на наш взгляд, нужно изучить с обучающимися алфавит и стараться отбирать по возможности те слова, которые «читаются так, как пишутся», а если это невозможно – давать транскрипцию.

Систематическая работа со средствами наглядности, которая является одним из основных способов интенсификации обучения, также должна активно использоваться в адаптационном курсе. Вместо перевода, который в многонациональных группах часто занимает достаточно большое количество времени, возможно представление новой лексики при помощи иллюстраций.

Не все методические принципы и приемы интенсивных методик могут быть использованы при разработке адаптационного курса. Во-первых, интенсивные курсы зачастую строятся таким образом, чтобы создать у учащихся дополнительную мотивацию: студенты должны испытывать удовлетворение от учебного процесса, который должен

казаться им легким и не требовать лишних усилий и т.д. Большинство слушателей подготовительных факультетов не нуждаются в дополнительной мотивации, поскольку изучение языка является для них необходимым условием обучения и проживания в России. Во-вторых, многие методы интенсивного обучения рассчитаны на аудиторию, уже владеющую русским языком в объеме элементарного или базового уровня, но не имеющую навыков активного общения. Такие курсы призваны не столько обучить языку, сколько снять психологические барьеры в его использовании. В-третьих, основой урока в интенсивном курсе часто является полилог, рассчитанный на 6–10 участников, а адаптационный курс может использоваться, когда группа только формируется и число учащихся меняется. В этой ситуации удобнее использовать диалоги.

Наряду с отечественными интенсивными методиками, мы решили обратиться к опыту зарубежных лингвистов. В теории и практике обучения английскому языку существует разделение на English as a Foreign Language (EFL) и English as a Second Language (ESL). Главным фактором, определяющим различие между этими направлениями, является наличие языковой среды. В первом случае язык изучается вне языковой среды, при этом используются классические методы (переводно-грамматический, сознательно-практический) с опорой на грамматику и письменные виды речевой деятельности (письмо и чтение). В случае ESL обучение языку происходит в языковой среде, поэтому учащиеся имеют возможность сразу использовать полученные знания, именно в этом заключается основная цель обучения. Эта методика была разработана для эмигрантов, которые должны были как можно быстрее освоить язык своей новой родины. Поэтому второй целью этих курсов является социокультурная адаптация – получение знаний о стране, ее законах, культуре, а также элементарных навыках этикета [4]. Методики преподавания ESL имеют разные названия: в США, Канаде, Австралии – TESL (Teaching English as a Second Language), в Великобритании – TESOL (Teaching English for Speakers of Other Languages).

Методы и приемы, используемые при преподавании ESL, имеют много общего с отечественными интенсивными методами: сжатые временные рамки, организация материала в виде коммуникативных блоков, широкое применение игровых приемов, групповая и коллективная деятельность, опора на устные виды речевой деятельности, минимум грамматики, активное использование наглядных материалов. Но есть важное отличие, которое мы уже упоминали – мотивация учащихся. Преподаватель английского как второго языка не стремится создавать дополнительную мотивацию за счет постоянного поощрения учащихся, не стремится развлечь их. Его слушатели и так в достаточной степени мотивированы: английский язык для них – средство выживания в новой стране, а не развлечение и не хобби. Отсюда одно из названий курсов ESL – «английский для выживания» (Survival English), которое во многом соответствует по смыслу термину «адаптационный», применяемому по отношению к нашему курсу. Для наших студентов русский язык также является необходимым средством выживания, поэтому адаптационный курс должен дать им возможность как можно быстрее адаптироваться в новых условиях, используя минимальный запас языковых средств.

Перечислим несколько особенностей TESL (TESOL), которые приближают его по целям и методам преподавания к нашему адаптационному курсу.

1. Английский язык изучается как средство общения представителей разных национальностей, появляется понятие Global English – английский язык с упрощенной грамматикой, используемый для общения не только с носителями языка, но и с другими иностранцами, для которых английский не является родным. Английский язык становится международным языком-посредником. В похожей ситуации оказываются иностранцы, обучающиеся в России, которые должны общаться не только с носителями русского языка, но и между собой. В многонациональной группе подготовительного факультета русский язык также становится международным языком-посредником.

2. В процессе обучения обязательно учитывается факт присутствия в группе представителей различных национальных культур, т.е. методики ориентированы на работу в многонациональной группе.

3. Адаптационный компонент является обязательным при составлении учебных программ. Учащиеся получают сведения о языке через определенные ситуации, в которых они могут оказаться в данной стране, если речь идет о США – в данном штате и городе. Адаптационный компонент подразумевает, прежде всего, сведения практического характера: бытовой этикет, правила поведения в обществе, основы местного законодательства, обычаи и традиции. Иностранец должен понимать, что можно говорить и делать в определенной ситуации, а что нельзя.

4. Основопологающим принципом методик TESL (TESOL) является возможность начать изучение материала с любого момента в курсе. Этот принцип обязательно должен учитываться при составлении адаптационного курса по русскому языку. Для его применения используются различные методические приемы.

Итак, объединяя опыт отечественных и зарубежных интенсивных методик обучения иностранным языкам и применяя его к целям и задачам довузовской подготовки иностранцев в российских вузах, мы можем сформулировать следующие принципы адаптационного курса русского языка для учащихся подготовительных отделений:

- признание ведущей роли адаптационной цели, в соответствии с которой осуществляется отбор языкового материала для курса;
- создание такой структуры курса, которая позволит учащемуся включаться в учебный процесс на любом этапе его изучения;
- отсутствие грамматических заданий и упражнений;
- аудирование и говорение как приоритетные виды речевой деятельности;
- активное использование наглядных средств обучения (иллюстраций, слайдов, видеосюжетов и т.д.);
- необходимость учитывать тот факт, что русский язык будет использоваться уча-

щимися как язык-посредник при общении с другими иностранцами;

- социокультурная информация, с которой знакомятся учащиеся, должна быть максимально приближена к реальным условиям, в которых те находятся.

Мы признаем, что некоторые из высказанных идей могут показаться спорными, поэтому будем признательны за возможные замечания и предложения, которые возникнут у наших коллег в связи с обсуждаемыми в статье проблемами.

Литература

1. Кожевникова М.Н. Педагогические условия адаптации учащихся из КНР в процессе довузовской подготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.
2. Прохоров Ю.Е. Новая методика – это хорошо забытое старое или хорошо осмысленное старое? // Материалы Международной научно-практической конференции «Мотинские чтения» 12–14 октября 2005 г. М., 2005.
3. Шукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М., 2010.
4. <http://www.tesolonline.com/what-is-tesol>.

M.N. Kozhevnikova

COURSE OF SURVIVAL RUSSIAN FOR FOREIGN STUDENTS OF PREPARATORY FACULTY

Adaptation, high-speed method, preparatory faculty.

The article concerns the concepts of creating a new course of survival Russian meant for the foreign students of preparatory faculties of Russian universities. Russian and international experience is analyzed, as well as the possibility of its application in the framework of the aims and tasks of the course. One of the main tasks is adapting the foreign students to the new life and school conditions.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

25–29 июля 2013 г. в Сан-Франциско проходили различные мероприятия, посвященные празднованию **40-летия Конгресса русских американцев**. 26 июля 2013 г. состоялась конференция «Русская Америка: вчера, сегодня, завтра». Ее главными темами стали сохранение русского языка, культуры и истории за рубежом, а также социально-экономические вопросы. Мероприятие проводилось при поддержке посольства РФ в США и Министерства иностранных дел РФ.

Конгресс ведет многогранную и планомерную работу по сохранению и приумножению обычаев и традиций, принесенных в Северную Америку русскими первопроходцами и последующими переселенцами, по приобщению широких слоев населения США к глубинным пластам русского духовного и культурного наследия, по защите прав русских американцев и поощрению их к активному участию в общественной и культурной жизни страны пребывания, содействию духовному возрождению России. Деятельность конгресса также направлена на закрепление и приумножение позиций русского языка в США.

Знаменательно, что юбилейные события были приурочены к празднику «Фестиваль Форта Росс». Форт Росс – российское поселение в Калифорнии, основанное в 1812 г. уроженцем Вологодской губернии, советником коммерции И.А. Кусковым для снабжения продовольствием русских колоний на Аляске и организации промысла пушнины. В настоящее время он имеет статус парка штата Калифорния и является символом российско-американской дружбы.

*Пресс-служба Московского дома соотечественника
(mosds.ru)*

Сами Бен Ромдан

sami.b.romdhane@gmail.com

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Джерба, Тунис



Перспективы использования социальных сетей в обучении РКИ

Русский язык как иностранный, Интернет, социальные сети, самостоятельная работа.

В статье рассматриваются особенности и возможности применения социальных сетей в практике преподавания РКИ. Автор отмечает, что данные интернет-ресурсы могут быть использованы для моделирования языковой среды, организации самостоятельной работы студентов, повышения мотивации изучения русского языка в разных странах.

ВТунисе в настоящее время в преподавании РКИ первостепенное значение отводится современным компьютерным средствам обучения. Это связано с тем, что преподаватель часто не является носителем русского языка, а в учебном процессе отсутствуют многие атрибуты языковой среды. Восполнить эти пробелы и призваны те или иные средства обучения, при помощи которых можно расширить границы русскоязычного коммуникативно-образовательного пространства, погрузить учащихся в русский дискурс и т.д. [3: 27]. Кроме того, это связано и с тем, что во многих вузах Туниса в настоящее время возникает проблема с учебниками. Преподаватели и учащиеся сталкиваются, во-первых, с несоответствием содержания учебников иностранного языка требованиям практической деятельности после окончания вуза; а во-вторых, с нехваткой учебных пособий по языку для специальных целей.

Современные интернет-ресурсы могут частично решить проблему создания естественной языковой среды для реализации стратегий овладения языком на интерак-

тивной основе, а также компенсаторных стратегий, необходимых в практике ситуативного общения. Использование ресурсов глобальной компьютерной сети способствует развитию межкультурной коммуникации, существенно помогает в поиске необходимой для студентов информации по интересующим их научным и социальным темам.

Современные компьютерные технологии позволяют использовать Интернет как инструмент не только для познавательной деятельности, но и для общения, а также в качестве средства обучения. В последнее время значительно расширилось количество баз данных, сайтов и поисковых систем, которые можно использовать в процессе обучения РКИ. Данные интернет-ресурсы представляют собой источники актуальной и аутентичной информации (например, политические, культурные, профессиональные новости). За последние годы появился ряд работ, в которых ученые обращают внимание на потенциал социальных сервисов и служб сети Интернет в обучении иностранному языку [2, 8, 10].

Для поддержания и повышения собственного уровня знаний разговорной речи, оценки своего речевого поведения в разных коммуникативных ситуациях можно использовать естественную среду общения на базе таких средств электронной коммуникации, как электронная почта, чат-коммуникация, форумы, сетевые дневники (блоги) и социальные сети [5: 87]. Это относится и к появившимся недавно сервисам Интернета Web 2.0. Данный термин часто ассоциируется с новым подходом к развитию Интернета, а точнее – совокупности технологий работы веб-приложений и совместного взаимодействия пользователей. Актуальность его применения в образовании подтверждает начинающий входить в обиход термин «образование 2.0», которое ввела компания Google, организовав одноименную конференцию www.googleconference.ru.

Таким образом, Web 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая широкому кругу пользователей Интернета не только получать информацию, но и быть ее создателями и соавторами [1: 345]. Дизайн современных проектов предполагает рациональное планирование времени и, что наиболее важно, позволяет сфокусировать свое внимание не на поиске информации, а на ее использовании. Метод работы с подобными социальными сервисами базируется на принципе конструктивизма, где важно не воссоздание объективной энциклопедической реальности, а формирование индивидуального понимания проблемы.

С развитием интернет-инфраструктуры растет количество социальных сетей и их аудитория. Под термином «социальная сеть» подразумевается интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети. Он представляет собой автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться группе пользователей, объединенных общими интересами [4].

Среди наиболее популярных в мире социальных сетей можно назвать:

- Facebook (основана в 2004 г.), больше 584 млн активных пользователей в день;

- Twitter (основана в 2006 г.), около 55 млн активных пользователей в день;
- Вконтакте (основана в 2006 г.), больше 50 млн активных пользователей в день;
- Odnoklassniki (основана в 2006 г.), около 41 млн активных пользователей в день.

Следует иметь в виду, что первоначально ни одна из них не была рассчитана на обучение языку, но их лингводидактический потенциал позволяет находить им место в преподавании иностранного языка [2: 50–52, 7: 219].

Социальные сети, как правило, предоставляют пользователям следующие возможности:

- указать информацию о себе (например, участники указывают школу, институт, дату рождения, любимые занятия, книги, кинофильмы, умения и т.п.);

- увидеть, кто в настоящее время находится на сайте, и вступить в диалог с другими участниками;

- описать отношения между двумя пользователями (например, участники могут быть обозначены как друзья, члены семьи, друзья друзей и т.п.);

- общаться с другими участниками сети (например, отправлять им личные сообщения, комментировать материалы, которые они размещают);

- формировать внутри социальной сети сообщества по интересам;

- узнать статус другого участника, проследить его поведение внутри социальной сети;

- поделиться с другими участниками значимыми для них материалами (например, фотографиями, документами, ссылками, презентациями и т.д.) [6: 131].

Все это позволяет преподавателю создать уникальную учебную среду. Отметим следующие преимущества использования социальной сети в качестве учебной площадки:

- привычная среда для учащихся;

- технология позволяет всем участникам сети создавать сетевой учебный контент;

- возможность совместной работы;

- наличие форума, «стены» (ленты сообщений и публикаций на персональной странице пользователя), чата;

- каждый ученик-участник может создать свой блог как электронную тетрадь;
- активность участников прослеживается через ленту друзей и др.

В качестве примера социальной сети рассмотрим сервис Facebook (facebook.com). Его интерфейс является одним из самых дружелюбных по отношению к пользователю (все его функции удобны и легко осваиваются, есть простые и понятные инструкции). Самым главным преимуществом оказывается то, что в этой социальной сети зарегистрировано огромное количество студентов. Перед педагогами открывается широкое поле для анализа и работы: учащийся сам представляет себя, свою личность, увлечения, жизнь. Мы видим постоянный, изменчивый по времени диалог учащегося с миром, который он учится вести в самых разных областях.

Очевидно, что для поиска контактов со студентом, для понимания его внутреннего мира, интересов информация, предоставляемая им в социальной сети, – интереснейший материал для мониторинга. Отметим возможности Facebook, которые могут помочь преподавателю при анализе информации, необходимой для организации обучения:

- календарь, через который друзья могут видеть дни рождения друг друга, узнавать о важных событиях, поздравлять с праздниками;
- указание родного города, учебного заведения, через которые возможно создание групп и консолидация целевых аудиторий;
- наличие или отсутствие средств связи на странице (домашний или мобильный телефоны, ICQ);
- аватар – выбираемый пользователем визуальный образ (фотография, рисунок или предмет), который может дать существенную психологическую информацию;
- новости, благодаря которым можно ежедневно получать сообщения по поводу того, что происходит на страницах у тех, с кем ты находишься «в контакте» (размещены новые фотографии, добавлены новые друзья или новые группы, написаны новые заметки, назначены новые встречи и пр.).

Еще одной значимой особенностью Facebook является создание групп, что позволяет устанавливать горизонтальные межпользовательские связи: находить друзей, единомышленников, общаться по определенной тематике. Перечень групп, участником которых является человек, также становится своеобразным портретом личности.

Существуют разные возможности, которые открывают социальные медиа для групповой работы. Можно, например, создать отдельную группу в Facebook для учебной работы, где будет размещаться информация, задания, документы, ссылки, тесты или медиа-материалы. Это может стать источником дополнительного материала для студентов, находящихся вне языковой среды. Кроме этого, преподаватель способен контролировать процесс развития навыков и умений с помощью мультимедийных тестов, которые можно легко разместить на сайте и оценивать деятельность своих учащихся.

Приведем несколько примеров работы в подобной группе.

Студенты читают и обсуждают текст. При этом преподаватель всегда знает своего адресата, а значит, учитывает его интересы и уровень владения языком. С помощью гиперссылок он может привлечь внимание студентов к дополнительным аутентичным материалам в Интернете, дать определения незнакомых слов, вводить и объяснять новые обороты и грамматические конструкции.

Преподаватель может приобщить студентов к исследованию Интернета и, в частности, к популярным и надежным русскоязычным ресурсам: опубликовать список ссылок на сайты для самостоятельной работы студентов по определенной теме. Такой вид учебной работы называется webquiz.

Преподаватель способствует онлайн-общению через функцию комментариев. Он может задавать студентам вопросы, ставить проблемы, загадывать загадки и даже провоцировать их, чтобы вызвать на диалог.

В сетевом сервисе есть также функция чата (room chat), при работе со студентами преподаватель использует чат для:

- решения определенной учебной задачи в режиме реального общения;

- отработки какого-то определенного материала или действия; например, чат-интервью, чат-семинар или чат-презентация;

- контроля и оценки степени усвоения того или иного материала, например оценочный чат;

- формирования и совершенствования навыков чтения, письма;

- формирования и совершенствования умения диалогического высказывания;

- пополнения словарного запаса, как активного, так и пассивного;

- ознакомления учащихся с социокультурными реалиями изучаемого языка (речевой этикет, особенности речевого поведения, особенности культуры, традиций страны);

- формирования у учащихся устойчивой мотивации к иноязычной деятельности.

Подобную группу лучше держать закрытой от других пользователей и разрешать вступать в нее только в учебных целях. Имеет смысл назначить администраторами группы нескольких студентов, чтобы поручить им работу по размещению материалов или мониторингу обсуждений.

Возможно создать еще одну группу со свободным доступом – это отличный вариант, чтобы привлечь пользователей из разных стран и общаться в интернациональном сообществе по интересам. Неплохая идея – клуб иностранного языка, который изучают студенты.

Таким образом, преимущества интеграции социальных сетей в учебный процесс состоят в следующем:

- данные технологии в силу своих дидактических свойств позволяют создавать учебную среду, которая строится вокруг обучающихся, и учитывать возможности и индивидуальные особенности каждого участника учебного процесса;

- обмениваясь комментариями и публикуя свои посты, студенты не только развивают навыки электронного дискурса (т.е. умение правильно инициировать обсуждение, знание этикета общения в Интернете и т.д.), но и создают особое виртуальное учебное сообщество, в которое входит и преподаватель;

- социальная сеть расширяет рамки традиционной учебной аудитории, кардинально меняя традиционную роль преподавателя, поскольку читателями, даже рецензентами работ студентов могут стать не только преподаватели, но их сверстники из других стран, носители языка;

- технология социальных сервисов способствует организации автономной работы студентов;

- личный блог студента является своего рода дидактическим и психологическим инструментом, поскольку он помогает застенчивым учащимся высказаться и быть услышанными, проявить себя.

Использование социальных сетей в процессе изучения иностранных языков и, в том числе, русского языка приведет к созданию особой обучающей сферы, в которой все участники образовательного процесса смогут общаться, совместно создавать учебную базу данных, обмениваться идеями, контролировать учебный процесс, получать помощь от носителей языка и т.д. Причем самое ценное преимущество использования именно социальных сетей состоит в том, что все это можно будет делать на одной программной платформе, не прибегая к другим интернет-технологиям, так как в отличие от Web 1.0, структура которого представляла собой множество отдельных, взаимно не связанных сайтов, Web 2.0 ориентируется на создание особой виртуальной среды [9].

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного М., 2012.
2. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникативные технологии в обучения РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. № 6.
3. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов): Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2011.
4. Демина Г.Ю. Социальная сеть как педагогическое пространство // www.eidos.ru/journal/2011/0325-04.htm.

5. Михайлов С.Н. Компьютерная коммуникативная среда как фактор оптимизации процесса обучения РКИ: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2006.
6. Патаракин Е.Д. Социальные взаимодействия и сетевое обучение 2.0. М., 2009.
7. Сысоев П.В. Информационные и коммуникативные технологии в лингвистическом образовании. М., 2013.
8. Сысоев П.В., Евстигнеев М.Н. Технологии Веб 2.0 в создании виртуальной образовательной среды для изучения иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2009. № 3.
9. Титова С.В. Социальные сервисы в преподавании иностранных языков: перспективы использования (Social-services) // titova.ffl.msu.ru/articles.
10. Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий (для студентов языковых специальностей вузов): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2009.

Sami Ben Romdhane

PROSPECTS FOR THE USE OF SOCIAL NETWORKS IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Russian as a foreign language, Internet, social networks, independent work.

The article discusses the features and applications of social networks in the practice of teaching Russian as a foreign language. The author notes that these online resources can be used to model the language environment, to organize independent work of students, to improve the motivation of studying Russian language in different countries.

9 июля 2013 г. на 53-м году жизни после продолжительной болезни скончался Алексей Геннадьевич Кормилицын, бессменный руководитель проекта ГРАМОТА.РУ с первого дня работы ресурса.

Все сервисы портала – коллекция электронных словарей, к которым ежедневно обращаются десятки тысяч пользователей Интернета, справочная служба, ответившая за 12 лет работы на 270 000 вопросов, интерактивные диктанты и учебники – создавались под руководством Алексея Геннадьевича. В его кабинете возникали задумки олимпиад по русскому языку с использованием новейших информационных технологий (в том числе первой в мире СМС-олимпиады по русскому языку), обсуждались темы организуемых ГРАМОТОЙ.РУ конференций и форумов, рождались идеи увлекательных интернет-конкурсов...

ГРАМОТА.РУ – далеко не единственный проект А.Г. Кормилицына, филолога, переводчика, выпускника Московского государственного педагогического института иностранных языков (ныне – Московского государственного лингвистического университета) им. Мориса Тореза. Не оценим его вклад в создание и развитие таких социально значимых веб-порталов, как антинаркотический ресурс «Нет – наркотикам», справочно-информационный портал «Религия и СМИ», культурно-просветительский ресурс «Александр Исаевич Солженицын», портал «Героическая история России в проектах Гостелерадиофонда». Интернет как безопасная для детей, социально ориентированная, развивающая и обучающая информационная среда – вот на что были направлены все усилия Алексея Геннадьевича Кормилицына. Его уход из жизни – огромная утрата не только для ГРАМОТЫ.РУ, но и для всего российского интернет-сообщества.

А.Г. Кормилицын похоронен 11 июля 2013 г. на Химкинском кладбище г. Москвы.

Администрация портала ГРАМОТА.РУ



**А.В. Шипилов**

sly3000@mail.ru

канд. культурологии

Москва, Россия

Русский язык как важнейший фактор межкультурной коммуникации в Киргизии во второй половине XIX – начале XX вв. (исторический аспект)

Межкультурная коммуникация, инкорпорированность, менталитет, русско-туземные школы, евразийское пространство, мировые языки.

В данной статье определяется важность и значение русского языка как главного фактора межкультурной коммуникации в Киргизии во второй половине XIX – начале XX вв.

Вхождение Киргизии в состав России во второй половине XIX в. явилось важнейшей вехой в истории киргизского народа, так как именно с этого момента началась модернизация и переход от традиционного кочевого общества к современной индустриально-городской цивилизации. Одним из наиболее важных средств данного процесса стал русский язык, являющийся одним из шести современных мировых языков. Необходимо также учитывать тот факт, что проникновение русской культуры и языка в среду других народов было постепенным и естественным, в отличие от подходов западного мира. В середине XX в. О. Лэттимор (США) указывал, что русские и киргизы составляли в России как бы одну нацию, «что было невозможно в отношениях между англичанами и индийцами, где каждый британец чувствовал себя членом изолированной правящей касты» [9: 114]. И. Львов писал: «Русская власть принесла в Среднюю Азию гарантию жизни и гарантию имущества – два драгоценней-

ших блага для человека, <...> блага почти неведанные в ханствах» [10: 173]. В конце 50-х гг. XX в. С. Раджабов на объединенной научной сессии, посвященной прогрессивному значению присоединения Средней Азии к России, привел народную поговорку «Урус омад – дурус омад» (русский пришел – благо пришло) [4: 23].

Близости русских со среднеазиатскими народами способствовало и то, что они проживали и проживают в едином культурно-географическом регионе – Евразии. «Евразийский мир представляет собой замкнутое и законченное географическое, хозяйственное и этническое целое, отличное как от собственно Европы, так и от собственно Азии. Сама природа указывает народам, обитающим на территории Евразии, необходимость объединиться в одно государство [20: 10]. Л.Н. Гумилев высказывался по этому поводу следующим образом: «Этот континент за исторически обозримый период объединялся три раза. Сначала тюрки, потом монголы

и Россия. Это суперэтнос, скорее, а не континент» [3: 10].

Встречающиеся среди ученых высказывания о том, что Российская империя создавалась на крови и что русский народ относился к другим с колонизаторских позиций, не соответствуют историческим фактам. Представления о русских как о славянах, и тем самым как бы являющихся противниками тюрков-кочевников, должны стать давно достоянием истории, так как в процессе этногенеза русского народа значительную роль сыграли именно тюркские народы. «Русские – не столько этнос в традиционном смысле этого слова, сколько культурно-историческая общность, организуемая идеей» [14: 53], «русская нация и пространственно и духовно есть неизмеримо нечто более широкое и многообразное, нежели ее этнический субстрат – великорусская народность» [11: 18].

Помимо этнических компонентов, составляющих русский народ, наряду с этим образовалась и самобытная культура России, которая не относилась ни к европейской, ни к азиатской, ни являлась механическим сочетанием элементов той или другой. Н. Трубецкой говорил, что «по целому ряду вопросов русская народная культура примыкает именно к Востоку, так что граница «востока» и «запада» иной раз проходит именно между русскими и славянами, а иногда южные славяне сходятся с русскими не потому, что те и другие – славяне, а потому, что те и другие испытали сильное тюркское влияние» [15: 340]. В этом видится коренное отличие Российской империи от Британской или Французской колониальных империй. Тюркские народы Средней Азии и Казахстана не воспринимали русских как нечто чужеродное, иноземное, с совершенно другим ментальным восприятием, а, наоборот, ощущали их неразрывную связь, протянувшуюся во времени и пространстве. Так, персидский автор XI в. Гардизи считал, что киргизы и славяне имели в прошлом общего предка [1: 29], а Ч.Т. Нусупов предполагает, что уже в XI–XII вв. существовали тесные «военно-политические и культурные связи киргизских племен с Российским государством» [12: 86].

Во всех местах империи русские проживали с местными народами вместе, не выделяя себя, как это делали англичане в Индии. Такие отношения, как правило, вели к культурному симбиозу. Венгерский путешественник А. Вамбери удивлялся такой особенности русских: «С китайцами русские и сами китайцы, с татарами – татары» [18: 294]. Другой источник сообщает, что «в местах, где живут вместе русские и татары, все русские говорят по-татарски и весьма немногие татары говорят по-русски» [17: 453]. Во время Алайского похода многие солдаты хорошо говорили по-киргизски [19: 647].

Отношения между народами складываются по-разному в зависимости от конкретной исторической обстановки. Для того чтобы наиболее адекватно провести анализ таких взаимоотношений, необходимо скрупулезно и методически верно изучить проблему с различных сторон. Так, отношения киргизов с русскими переселенцами во второй половине XIX в. выражались в нескольких аспектах: социально-экономическом, культурно-ментальном, политическом, религиозном. При этом надо выделить два уровня взаимоотношений – официально-государственный и бытовой. Помимо этого при анализе важно понимать, что эти народы находились на разных уровнях социально-экономического развития: у киргизов господствовали патриархально-родовые отношения, а русские переселенцы находились на переходной стадии к капиталистическому обществу. На исторических примерах известно, что при культурно-экономических контактах народов с подобной разницей в социально-экономическом развитии возможны только два варианта:

1) менее развитой народ, не находя для себя стимулов к модернизации, замыкается в своем быту, что ведет к стагнации и постепенному его исчезновению как этнической системы (индейцы, эскимосы, народы Сибири и Дальнего Востока, австралийцы-аборигены и т.д.);

2) народы, занимающиеся земледелием и скотоводством, в том числе и кочевым, способны, исходя из своих культурно-ментальных особенностей, пойти по новому для них пути.

Помимо этого надо отметить специфику социальных отношений внутри киргизского общества, в котором огромное значение имели представители политической элиты — манапы и бии. Российские путешественники и ученые неоднократно отмечали, что киргизы полностью подчиняются власти манапов практически во всех отношениях. Неслучайно на первом этапе непосредственных контактов между киргизами и русскими в 1855–1876 гг. главным аспектом взаимоотношений являлся политический вопрос, т.е. признание и привыкание к новой власти, во многом не похожей на все предыдущие формы правления, известные киргизам.

При таком положении дел наиболее актуальными стали две задачи:

1) добиться лояльности местного населения;

2) укрепить положение России в регионе путем переселенческой политики, которая в свою очередь должна была привести к непосредственным контактам между русским и киргизским народами и тем самым их сблизить, в том числе и в культурном плане.

Первая задача должна была решаться путем привлечения манапов и биев к работе в административном аппарате, на первых порах в низших эшелонах власти, а для того чтобы их деятельность была эффективной, необходимо было знание русского языка. С этой целью в 1868 г. были даны льготы для детей местных народов при поступлении в средние учебные заведения [6: 65].

В плане решения второй задачи видный туркестанский деятель Г.А. Колпаковский полагал, что «увеличение русских поселений содействует обрусению края и постепенному слиянию его с коренными русскими губерниями. Постоянное соприкосновение с русскими поселениями и выгодами цивилизованной жизни, без сомнения, приведут со временем к переходу и киргиз к оседлой жизни» [22: 10–11]. Следовательно, местной российской администрацией ставилась цель постепенной модернизации киргизского общества, и тем самым сокращалась бы разница в социально-экономическом и культурном уровне развития, что привело бы к естественной инкорпорированности в

евразийскую цивилизацию во главе с Россией.

Для успешного выполнения вышеизложенного важнейшую роль приобретала организация начального и среднего образования на присоединенной территории. При этом надо было учитывать тот факт, что представления об образовании у киргизов сводились фактически только к изучению основ ислама. Данную проблему хорошо осознавали и представители местной интеллигенции, которые стали в начале XX в. основывать новометодные школы, где помимо основ ислама и шариата стали изучаться, правда, весьма поверхностно, некоторые светские дисциплины. Однако для полноценной модернизации новометодные школы были малопригодны, так как в них все равно преобладал теологический уклон. Настоящий же переход на новый уровень развития оказался возможен только с утверждением светского образования.

Первоначально планировалось привлечь детей местного населения непосредственно в школы для русских. С этой целью администрация Туркестанского края обязала военных губернаторов областей принимать меры к устройству в уездных городах приготовительных пансионатов или ученических квартир для детей местного населения. Такой пансион в Киргизии впервые открылся в 1874 г. в Караколе. Он назывался киргизской, или азиатской, школой. Несколько позже подобная школа-интернат начала работать и при Пишпекском городском училище. Всего же в Киргизии до 1917 г. действовало 3 таких заведения, однако количество учащихся киргизов в них за учебный срок не превышало 60 чел. [5: 244]. Такое положение дел объяснялось тем, что в русских школах, естественно, не изучался ислам, что, конечно, отпугивало подавляющее большинство киргизов, поэтому было принято решение с 1886 г. создавать так называемые русско-гузские школы, где наряду с изучением грамоты на арабском алфавите и основ ислама изучался русский язык, знание которого имело как общеобразовательное, так и практическое значение. Эти школы являлись компромиссом между ин-

тересами администрации края и опасениями местного населения о вытеснении школ религиозного вероучения. Растущую необходимость нового образования хорошо понимала и часть местного населения. Так, жители Токмака (киргизы, дунгане, узбеки), обращаясь к главному инспектору городских училищ Туркестанского края, говорили, что «...времена теперь изменились, мало обучать детей по-своему, явилась необходимость просвещать их русским познаниям и грамотности» [21: 90–91]. При этом надо отметить, что российские власти, для того чтобы не возникало ненужных национальных трений, стремились образовывать русско-туземные школы для детей одной народности. Так, первая подобная школа для дунганских детей была открыта в Киргизии в 1884 г. недалеко от Токмака, а в 1887 г. появилась школа в Оше, где в основном учились узбеки [5: 245]. В 1897 г. открылась школа в Токмаке, в которой занимались в большинстве своем киргизы. Кстати, надо подчеркнуть, что инициаторами открытия таких школ в Токмаке и Караколе являлись местные киргизы [5: 246]. Со временем, однако, выявился определенный недостаток таких школ: учащиеся не усваивали материал ввиду того, что в них русский язык изучался всего 2 ч. в день, а все остальное время дети находились в своей языковой среде. Поэтому с целью улучшения изучения и освоения русского языка с 1904 г. были даны указания о необходимости в дальнейшем открывать русско-туземные школы по преимуществу в русских селениях и при каждой школе устраивать общежития, по крайней мере на 20 киргизских мальчиков [5: 246].

По содержанию учебной программы русско-туземные школы были отнесены к низшему типу русских начальных школ. Одноклассные русско-туземные школы имели 3–4 отделения, а в некоторых школах существовали еще и подготовительные отделения. В двухклассной школе (Пишпек, Токмак, Каракол, Ош) по окончании обычного курса дети еще в течение двух лет изучали в русском классе русский язык, арифметику, историю, географию и естествознание в объеме установленной программы, а в «туземном»

классе продолжали изучать арабские тексты и основы ислама [5: 247]. Кроме того, во многих школах были свои небольшие библиотеки.

Важную роль в развитии образования на русском языке сыграли Пржевальская и Пишпекская сельскохозяйственные школы, где в течение 5 лет учились дети как переселенцев, так и киргизов. В них обучали плотницкому и сапожному мастерству, приемам обработки земли, ведению животноводческого и садоводческого хозяйства. Большую часть года дети занимались практикой в поле, а в зимнее время изучали русский язык, арифметику, историю, получали элементарные знания по физике, ботанике и зоологии [5: 248–349].

С 1912 г. начальные училища, или школы, стали делиться на низшие и высшие. К числу низших относились приходские, церковно-приходские, частные, сельскохозяйственные и городские училища.

Первая приходская школа открылась в 1870 г. в Токмаке, а в 1874 г. такая же школа – в Караколе [5: 251]. Городских училищ в Киргизии было два – Пржевальское и Пишпекское. Те, кто успешно завершил 4-летний курс, могли без экзаменов поступать в 1-й класс гимназии или реального училища; те же, кто окончил полный курс, имели право поступать на государственную службу [5: 252]. Во всех вышеперечисленных заведениях могли учиться и дети местного населения, что в очередной раз показывает четкую направленность российских властей на повышение образовательно-культурного уровня киргизов и других народов Киргизии.

Помимо выполнения важнейшей задачи по обучению молодого поколения администрация края открывала вечерние курсы и воскресные школы для изучения русского языка взрослым местным населением. Занятия, на которых обучали разговорному языку, чтению и письму по-русски, а также счету, велись 4 раза в неделю по 2 ч. в день [5: 248]. Также открывались участковые библиотеки-читальни. Например, в токмакской библиотеке (открыта в 1912 г.) насчитывалось около 30 абонентов-киргизов [5: 254].

К 1917 г. на территории Киргизии действовало 16 русско-туземных школ, в кото-

рых одновременно обучалось около 750 чел., в том числе 670 детей местного населения [5: 247]. Также существовало около 20 народных библиотек с книгами на русском языке, а в Токмаке, Оше, Атбаши, Карабалте успешно работали вечерние курсы для взрослых по обучению русскому языку [13: 153].

Примечательно, что, по отзывам русских чиновников и учителей, наиболее положительно к получению светского образования на русском языке из всех народов Центральной Азии относились киргизы. Так, один из чиновников, отмечая, что киргизы охотно сдают деньги на организацию гимназии, говорил, что «этому способствует свойственная из всех среднеазиатских народностей лишь киргизам черта – страсть к европейскому образованию» [6: 63], а И.И. Гейер отмечал, что «особенное сочувствие к этому роду школы (русско-туземной) наблюдается среди киргизов» [2: 29]. В 1895 г. А. Талызин (начальник Пишпекского уезда) предложил манапам обучать киргизских детей русской грамоте, на что многие согласились, лишь Шабдан выдвинул условие, чтобы эти школы были при мечетях [8: 76].

В связи с вышеизложенными фактами вызывает удивление стремление некоторых современных историков Киргизии видеть сплошь негатив в дореволюционных отношениях киргизов с русскими. Так, З.К. Курманов считает, что «колонизаторы не торопились с всемерным развитием в национальных окраинах науки и образования, а сколько-нибудь высокие административные посты были привилегией прошлого европейского населения» [7: 10], а Д.И. Сарыгулов полагает, что Россия к 1917 г. дала киргизам только деградацию и упадок [16: 38].

В целом же можно сделать вывод, что начиная со второй половины XIX в. русский язык стал языком межнационального общения. При этом надо отметить, что он весьма плодотворно повлиял и на развитие киргизского языка: обогатился словарный состав, разговорная лексика пополнилась многими русскими терминами, имеющими отношение к хозяйству, торговле, повседневным явлениям бытовой жизни, новому административно-территориальному делению и государственному устройству края.

Литература

1. Бернштам А.Н. Об Ормон-хане и Иване Грозном // Ормон-хан илимий эмгектерде жана архивдик материалдарда (Ормон-хан в научных трудах и архивных материалах). Бишкек, 2002.
2. Гейер И.И. Туркестан. Ташкент, 1909.
3. Гумилев Л.Н. От Руси до России: Очерки этнической истории. М., 1992.
4. Зияев Х.З. К истории завоевания узбекских ханств паризмом // Общественные науки в Узбекистане. 1990. № 1.
5. История Киргизской ССР: В 5 т. Фрунзе, 1986. Т. 2.
6. Кронгардт Г.К. Население Кыргызстана во второй половине XIX – начале XX вв. Бишкек, 1997.
7. Курманов З.К. Национальная интеллигенция 20–30-х годов: вклад в возрождение государственности киргизского народа и борьбу с тоталитарно-авторитарным режимом. Бишкек, 2005.
8. Кыргызстан – Россия. История взаимоотношений в составе империи и СССР (вторая половина XIX в. – 1991 г.): Сборник документов и материалов: В 2 кн. Бишкек, 2007. Кн. 1.
9. Литвинов П.П. Внешнеполитические аспекты истории киргизов Памиро-Алая конца XIX – начала XX вв. Фрунзе, 1989.
10. Львов И. Завоевание Туркестана // Русский вестник. 1868. № 7.
11. Новикова Л.И., Сиземская И.Н. Евразийский искус // Мир России – Евразия: Антология. М., 1995.
12. Нусупов Ч.Т. Истоки кыргызской государственности и Евразия. Бишкек, 2003.
13. Орусбаев А.О. Судьба русского языка в Киргизии // Русские в Кыргызстане. Бишкек, 2002.
14. Панарин А.С. Россия в Евразии: Геополитические вызовы и цивилизационные ответы // Россия и Восток: цивилизационные отношения. М., 1995. Вып. 2.
15. Пути Евразии. Русская интеллигенция и судьбы России. М., 1992.
16. Сарыгулов Д.И. Кыргыз: прошлое, настоящее и будущее. Тезисы. Бишкек, 2005.
17. Сборник документов и статей по вопросу образования инородцев. СПб., 1869.
18. Терентьев М.А. Россия и Англия в Средней Азии. СПб., 1875.
19. Толбухов Е. Скобелев в Туркестане (1869–1877) // Исторический вестник. 1916. № 2.
20. Хамидов А.А. Европейская модель идеократического государства // Идеи и реальность евразийств. Алматы, 1999.
21. ЦГА КР. Ф. 47. Д. 3055.
22. ЦГА РУз. Ф.И. 1. Оп. 16. Д. 22–57.

A.V. Shipilov

RUSSIAN AS THE MOST IMPORTANT FACTOR OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION IN KYRGYZSTAN IN THE SECOND HALF OF XIX – THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES (HISTORICAL ASPECT)

Cross-cultural communication; incorporation; mentality; Russian-native schools; Euroasian space; world languages.

The article discussed importance and value of Russian language as a main factor of cross-cultural communication in Kyrgyzstan in the second half of XIX – the beginning of the XX centuries.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

6–7 июня 2013 г. в Южной Корее состоялась совместная конференция **Корейской ассоциации языка и литературы и Института российских исследований**, занимающихся изучением истории, экономики и культуры России, ее литературы и языка. Конференция проходила в очень живописном месте, в горах, точнее – сопках, покрытых лесом, в небольшом городе Йонгин, в аудиториях одного из самых крупных университетов страны – Корейского национального университета иностранных языков. Ее программа включала доклады корейских (5) и русских ученых (17). Работало 4 секции: «Власть и повседневная жизнь: язык, культура, верования»; «Теория и практика методики преподавания РКИ»; «Русский язык и межкультурная коммуникация»; «Обучение РКИ и ТРКИ».

Особенностью данной конференции было то, что она собрала специалистов, работающих в одинаковых условиях. Согласно установившейся практике корейских вузов, приглашенным русским преподавателям предлагается вести занятия только по развитию речи. При этом курс по развитию речи является предметом по выбору. Отсюда вытекает то, что, во-первых, группа может оказаться слишком большой (до 30–40 чел.), и, во-вторых, в ней могут обучаться студенты с разным уровнем владения русским языком (например, один студент уже побывал в России и говорит бегло, второй не знает алфавита и т.д.). Кроме того, поскольку преподавание остальных дисциплин, связанных с изучением русского языка, ведется корейскими преподавателями на корейском языке поаспектно, то знания учащихся фрагментарны и разрозненны (эффект «лоскутного одеяла»). Такие условия сплотили коллег из России и определили основную тематику их докладов: как адаптировать знания, накопленные преподавателями, к работе по развитию речи в условиях корейского вуза, как использовать предлагаемые докладчиками методы и приемы в данных национально-специфических условиях. Корейские коллеги благодарили выступавших за большое количество прозвучавших в их докладах практических рекомендаций, которые могут повысить эффективность занятий (особенно это касалось просмотра отдельных эпизодов из разных фильмов, использования экранных технологий, игровых заданий, сочинения песен-речевок, проведения урока загадок и т.д.). Корейскими коллегами было также отмечено, что за 60 лет, прошедших с начала интенсивного изучения культуры России корейскими учеными, сделан большой шаг по сближению двух народов, в частности, проведена большая работа по изучению русского языка и русской литературы корейскими лингвистами и литературоведами.

Р.А. Кулькова (Россия)



Е.Л. Кудрявцева

ekoudrjajtseva@yahoo.de

канд. пед. наук, доцент

Дуального университета Баден-Вюртемберга

Карлсруэ, Германия

«Давайте говорить на русском языке...»

Русский язык в странах рассеяния, гимн.

В статье рассказывается об истории создания гимна русскому языку в странах рассеяния «Давайте говорить на русском языке» (текст – Г. Малеев, музыка – Ф. Николас, А. Максимов). Приводится полный текст гимна, дается указание, где можно его услышать и узнать более подробную информацию об авторах проекта.

Не так давно произошло знаменательное событие для всех, кто любит и почитает русский язык, но при этом проживает за пределами России, – был написан гимн русскому языку в странах рассеяния. Вот, что рассказал один из инициаторов проекта создания гимна, лауреат медали А.С. Пушкина, учитель русского языка и литературы Евгения Кульчицкая (Польша): «Я давно мечтала, чтобы такая песня была. Попросила старого друга (еще по Таджикистану, где мы с ним родились) Геннадия Малеева, чтобы он написал текст. Стихотворение в его изначальном варианте было опубликовано в русскоязычной газете в Варшаве «Ewropa.RU», а затем (после нашей встречи с Екатериной Кудрявцевой в Москве) вместе с призывом «Гимн русскому языку в странах рассеяния ищет композитора!» размещено в группах на Facebook, на сайте и в рассылке bilingual-online.net. После этого работа над текстом продолжалась еще в течение полугода – автор принимал наши пожелания, прислушивался к замечаниям...

Из всех поступивших в ответ на призыв вариантов музыки, лучший был предложен исполнительницей русских песен и романсов Фаиной Николас, гражданкой России, проживающей в Польше (сама она родом из Краснодара, мать – русская, а отец – немец), и ее супругом

Александром Максимовым. Так гимн обрел свой голос – в лучших традициях жанра».

От себя хочется добавить, что многонационально создававшийся гимн уже стал по-настоящему (между)народным: школы ФРГ («Азбука», Гамбург); Италии (Школа им. Л. Толстого, Милан), Испании (Ассоциация имени Ф. Достоевского и др.) написали нам о том, что именно с этого гимна, напоминающего о культурно-языковой преемственности – единственной неразрывной связи между людьми, связи вне границ и наций, через поколения, – начнется у них новый учебный год. Прозвучит он и на открытии очередного конгресса и семинаров по многоязычию и межкультурной коммуникации в Праге 11 октября 2013 г.

Приведем в пример несколько отзывов, полученных создателями гимна от коллег из разных стран.

«Спасибо вам!»

Мы уже придумали включить песню в программу праздника «Здравствуй, школа!»

А то раньше исполняли всегда Гимн России, но у нас утратя

дети и из других стран бывшего СССР.

Они обижались немного.

*Ведь, в реальности, нас всех объединяет именно русский язык!
Полина Гельфрейх (Италия)».*

*«Большое спасибо за шим!
И спасибо за ваш огромный труд по объединению русскоязычной диаспоры, спасибо авторам и исполнителям.*

Он обязательно прозвучит у нас на празднике первого звонка «День Знаний» 2 сентября 2013 г. Я думаю, этот шим непременно приживется во многих русскоязычных общинах за рубежом.

*С уважением
и добрыми пожеланиями,
Виктория Арнонова (Тамбург)».*

С текстом гимна вы можете ознакомиться ниже, а послушать его и прочитать биографии тех, кто был причастен к его созданию, увидеть, где он исполнялся в мире, посмотреть клип, сделанный редакцией журнала «Resonanz» (ФРГ) с использованием рисунков финалистов всемирного конкурса «Дети рисуют свой русский мир», возможно на сайте авторов проекта www.bilingual-online.net.

Давайте говорить на русском языке

Он мне судьбою дан – не в долг,
не на поруки,
Я с ним рожден, хоть от России
вдалеке.

E.L. Koudrjajtseva

“LET’S SPEAK RUSSIAN...”

Russian language in the Diaspora, anthem.

The article describes the history of the Russian language in the Diaspora anthem “Let’s talk Russian” (text – G. Maleev, music – F. Nicholas, A. Maximov). In the article the full text of the anthem is given, it is also specified where you can listen to it and know more information about the authors of the project.

И красное словцо («красивое» –
по-русски)
Я так люблю дарить – на русском языке.

Он красен был всегда – при «белых»
и при «красных»,
В «железный занавес» он не был на замке,
О судьбах дорогих – похожих или
разных –
Давайте говорить на русском языке.

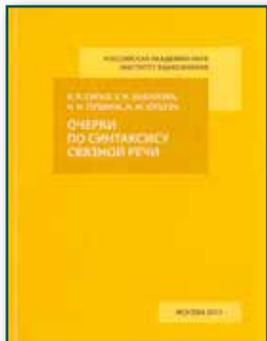
Он – храм мечты, где мы –
ваятели и паства,
Судьбы он баловень и праведник-аскет.
По-русски Пушкина читать –
ведь это счастье
И гордость, что он жив –
на русском языке!

Года минувшие, как отслуживший
«виллис»,
Пусть обретут покой в музейном уголке...
На языке вражды мы все наговорились,
Давайте говорить на русском языке.

Что может быть его понятней и красивей,
Когда течет – сродни поленовской Оке?!
Во всех концах земли, где нет конца
России,
Давайте говорить на русском языке!

Я не твержу, что мой язык других
красивей,
Но он течет – сродни поленовской Оке!
Во всех концах земли, где нет конца
России,
Давайте говорить на русском языке!

И в тех концах земли, где нет конца
России,
Давайте говорить на русском языке!



ПОСТИЖЕНИЕ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Сигал К.Я., Бакалова З.Н., Пушина Н.И., Юрьева Н.М.
Очерки по синтаксису связной речи.

М.: Ключ-С, 2013. – 142 с.

Синтаксис связной речи, метаязыковое осознание словосочетания, сложные сочинительные конструкции в связной речи, английская -ing-форма в экспериментальной художественной речи, становление детского нарратива, лингвистический эксперимент.

В монографии, посвященной изучению синтаксиса связной речи, рассматриваются проблемы объективации метаязыкового осознания словосочетаний, речевой системности сочинительных конструкций (сложное предложение), специфика -ing-формного письма в экспериментальной прозе Г. Стайн, механизмы овладения связной речью в дошкольном возрасте.

Связная речь в аспекте синтаксиса стала предметом рассмотрения книги, состоящей из четырех глав, написанных разными авторами, однако смысл и суть коллективной монографии (в отличие от сборника научных статей) заключается, безусловно, не только в теме. Объединяющим началом становится, во-первых, идея представления связной речи как сложного синтаксического процесса, изучить который – значит понять, как происходит синтаксическое расчленение, «квантование» смысловой информации и последующее объединение синтаксических «квантов» в целостную речевую формацию. Во-вторых, все представленные авторские главы объединяет **эксперимент** – как метод исследования (К.Я. Сигал, З.Н. Бакалова, Н.М. Юрьева) или как речевой факт, нуждающийся в исследовании (Н.И. Пушина). Наконец – и это безусловное достоинство монографии – отметим хороший научный язык, главным признаком которого, на наш взгляд, является прозрачная синтаксическая перспектива текста и ясность понимания даже сложной научной мысли авторов.

Неискушенный читатель может задать вопрос: а разве бывает бессвязная речь? Бывает. При различных формах нарушении речи, в онтогенезе – при овладении

речью ребенком. И даже при сильном волнении – бывает. С другой стороны, как для искусственного, так и для проницательного читателя очевидно, что связная речь – это речь внятная и **понятная**. Поэтому в определении, данном в предисловии к монографии, возможно¹, должен быть еще и адресат, т.е. человек **слушающий**: «Связной можно назвать речь, формальное построение которой оптимально воплощает замысел говорящего / пишущего, его смысловую «программу», создаваемую им мыслительную конструкцию». Тем не менее в контексте монографии прекрасно работает именно это предложенное К.Я. Сигалом определение: авторы ставили перед собой задачу исследовать механизмы построения связной речи, но не интерпретационные возможности получателей информации. Эта задача решена успешно – серьезно, продуманно, аргументированно. Авторам удалось оживить, «вочеловечить» язык, воссоединив его с носителем – человеком разумным и **говорящим**.

¹ Возможно, многогранность таких понятий, как *слово, текст, литературный язык*, предполагает существование бесконечного множества определений, каждое из которых, описывая какую-то грань, по-своему отражает суть явления.

Необходимо анонсировать названия глав, о содержании которых пойдет речь далее:

- Глава I. Метаязыковое осознание словосочетаний во внеэкспериментальных условиях (в связной речи) (д-р филол. наук К.Я. Сигал);

- Глава II. Сложные сочинительные конструкции в связной речи: от системного рассмотрения к коммуникативно-функциональному (д-р филол. наук З.Н. Бакалова);

- Глава III. Функционирование английской *-ing*-формы в связной речи как литературно-художественный эксперимент (д-р филол. наук Н.И. Пушина);

- Глава IV. Механизмы онтогенеза связной речи: динамическая типология устного повествования на дошкольной ступени (по материалам эксперимента) (д-р филол. наук Н.М. Юрьева).

К.Я. Сигал, творчески разрабатывающий теорию синтаксиса, в частности так называемого малого синтаксиса (см., например, [2, 3]), обращается к любопытной теме – метаязыковому осознанию словосочетания говорящим. Путем корпусного анализа высказываний, включающих металексему «словосочетание» (типа *Но есть такое устойчивое словосочетание – «золотые студенческие годы»; В последнее время словосочетание «новый формат» стало очень модным*), автор верифицирует гипотезу о том, что «только в условиях связной речи возникает возможность полноценной реконструкции акта метаязыкового осознания словосочетания во всей его полноте, с учетом мотивации этого акта и формы его речевого воплощения», а также делает целый ряд наблюдений, важных как для синтаксиса словосочетания, так и для теории метаязыковой рефлексии.

Да, действительно, словосочетание может восприниматься как слово, например, «для носителя русского языка *кот ученый* выступает – благодаря Пушкину – как единое психолингвистическое целое» [1: 93]².

² Для сравнения можно привести слова М. Цветаевой, раскрывающие не научное, но художественное, интуитивное восприятие: «Ведь словарь – не просто порядок слов. Сочетание *гоголевский период* мы узнаем прежде, чем уловим смысл каждого из этих двух слов» (М. Цветаева «Поэты с историей и поэты без истории»).

Однако результаты исследования (внеэкспериментальные наблюдения на фоне результатов эксперимента) позволяют сделать и другой вывод: «В моделях порождения речи должны учитываться не только словосочетания типа *кот ученый*, но и словосочетания типа *талантливый художник!* Кстати говоря, предметом метаязыкового осознания рядовых носителей языка становятся и те, и другие!» Иными словами, можно говорить о случаях **переходности** между словом и словосочетанием, выстраивающейся в языковом сознании говорящего: от осознания «самостийности» каждого слова в словосочетании до словесного единства, воспринимаемого как **психолингвистическое целое**. Как показывают наблюдения К.Я. Сигала, внимание говорящих сосредоточено не только на формировании предложения-высказывания – коммуникативной единицы, выражающей целостную мысль, оно распространяется и на малые синтаксические формы («кванты») – фрагменты этой единой смысловой картины.

Более того, в процесс формирования мысли включаются и средства связи, например, простейшие сочинительные союзы *и, а, но, или* – «мелкие» слова, «словечки», метаязык описания которых сложен, особенно если речь идет о таких семантически близких, как противительные союзы *а* и *но*. На материале сложного предложения З.Н. Бакалова исследует текстовые возможности, разнообразные функции (в том числе эстетические) сочинительных союзов в контексте художественной речи и отмечает: «Многочисленные текстовые функции союзов оказываются «обратно пропорциональными» их малому размеру, а название «*служебные слова*» уместно, если только вкладывать в него вовсе не грамматический смысл: союзы оказывают хорошую *службу* мастерам художественного слова» (выделено автором. – М.М.).

Творчество Гертруды Стайн, американской писательницы первой половины XX в., – живое воплощение эксперимента: со словом, формой, знаками препинания. В ее экспериментальной прозе внимание Н.И. Пушиной привлекает *-ing*-форма

(*flying, falling, lying*), интерес к которой в английской литературно-художественной речи автор сравнивает с интересом к инфинитивному письму в русской поэтической речи и прослеживает историю *-ing*-формного письма, имеющего глубокие корни в англоязычной культуре: например, в народной поэзии (рифмовки, колыбельные, детские стихи и песенки) и в художественном творчестве Р. Саути, А. Теннисона, Р. Фроста, А. Кристи, Р. Бриджеса и др. Однако наиболее полное и последовательное воплощение этот прием находит в творчестве Г. Стайн, чье пристальное внимание к *-ing*-форме отражает принцип ее литературно-художественного мышления, смысл которого и можно охарактеризовать как **эксперимент**, а *-ing*-формное письмо как «*экспериментальную доминанту* (выделено автором. – М.М.) синтаксической организации связной речи у Г. Стайн».

Развитию детской речи, ее постепенному синтаксическому усложнению посвящены классические работы Л.С. Выготского, А.Н. Гвоздева, Ж. Пиаже. Глава рецензируемой монографии, написанная Н.М. Юрьевой, привлекает внимание актуальностью полученных сведений: автор изучает становление нарратива (повествования) в детской речи при непосредственном общении с современными детьми (экспериментальные исследования 1998–1999 и

2009–2010 гг.). Материалы проведенного исследования показывают, что «реальные детские нарративы не столь просты, как представляется на первый взгляд», а результаты эксперимента и выводы, к которым приходит автор, будут, по нашему мнению, интересны не только лингвистам, психолингвистам, психологам, но и гораздо более широкому кругу читателей – родителям. Ведь развитие связной монологической речи детей, при всей последовательности и (относительной) недискретности этого процесса, является поэтапным, следовательно, требования к речи ребенка должны быть соотнесены с каждым этапом его общего когнитивно-коммуникативного развития.

Проблема связной речи, ее порождения, восприятия, изучения, описания объединяет специалистов в разных областях лингвистического знания – теоретической и прикладной лингвистики, психолингвистики, лингво(глото)дидактики. Новая монография – это заметный шаг в исследовании этой важной и сложной проблемы.

М.С. Милованова

syntaxis@mail.ru

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

Литература

1. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1999.
2. Сигал К.Я. Проблемы теории синтаксиса. М., 2012.
3. Сигал К.Я. Словосочетание как лингвистическая и психолингвистическая единица. М., 2010.

M.S. Milovanova

COMPREHENSION OF COHERENT SPEECH

Syntax of the associated speech, metalinguistic realizing of word combination, complicated constructions in the associated speech, English -ing-form in the experimental artistic speech, formation of the child's narration, the linguistic experiment.

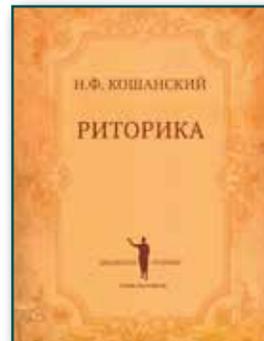
This book is devoted to the associated speech's syntax studies. There are also presented analyses of some particular problems such as the objectification of metalinguistic realizing of word combinations, the speech systematic of coordinative constructions (composite sentence), the specifics of English -ing-form-writing and the mechanisms of overtaking of the associated speech in preschool age.

РИТОРИКА Н.Ф. КОШАНСКОГО: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ УЧЕНИЯ

Кошанский Н.Ф.
Риторика.

Сост. В.И. Аннушкин, А.А. Волков, Л.Е. Макарова.

М.: Издательский дом «Русская панорама»; Издательство «Кафедра»,
2013. – 320 с.



Риторика Н.Ф. Кошанского, классическое учение, традиция преподавания, современность методики.

В статье речь идет о переиздании трудов Н.Ф. Кошанского, выдающегося ученого XIX в., профессора русской и латинской словесности (литературы), первого учителя А.С. Пушкина. Обращение к классике русской словесности дает возможность понять истоки отечественной науки риторики, определить основные категории этой дисциплины. Риторика Н.Ф. Кошанского – это образец методического труда, позволяющего современному педагогу, преподавателю риторики обогатить свою практику обучения речи приемами, описанными талантливым педагогом.

Публикацию «Риторика» Николая Федоровича Кошанского (1784/1785?–1832) без преувеличения можно назвать событием в отечественной филологической науке, ибо имя основного учителя словесности и риторики в Царскосельском лицее было известно многим, но для знакомства с его трудами приходилось разыскивать его раритетные учебники в основных библиотеках страны – теперь этого делать не придется. Усилиями ученых Московской филологической школы В.И. Аннушкина, А.А. Волкова и Л.Е. Макаровой переизданы труды этого выдающегося ученого, профессора русской и латинской словесности, первого учителя А.С. Пушкина и его друзей в Царскосельском лицее. Ему принадлежат многократно переиздававшиеся учебники «Общая риторика» 1829–1849 гг. и «Частная риторика» 1832–1849 гг. (латинист Кошанский предпочитал писать название своей науки через «е»), которые были основными учебниками для школ и гимназий Российской империи в 30–40-е гг. XIX в.

Публикация содержит не только факсимиле первых страниц учебников, что позволяет представить реальный текст пушкинского времени со всеми особенностями необычной орфографии и пунктуации, но и тщательно подготовленный текст современной публикации «Риторик» с глубоко продуманной

системой его перевода в современный, удобочитаемый облик. Книга содержит солидный научный аппарат: от изложения интереснейшей истории текста «реторик» (Кошанский успел приготовить 2-е издание «Общей риторики» в 1830 г., внося в него педагогические новации типа обращения к лицеистам «Любезные друзья!») до внимательно выверенных принципов публикации текста с приведением всех слов и предложений в нормы современной орфографии и пунктуации.

Здесь публикаторов ждали многие проблемы, которые они, как кажется, с честью разрешили. Например, старинное написание слов *искуство, козак, одинакие, полач, солнушко, феатр, фиалка, щастие* пришлось перевести в современное написание: *искуство, казак, одинаковый, солнышко, театр, фиалка, счастье*. Но варианты слов *любовью / любовью, мыслью / мыслью, средина / середина, счастья / счастья, с целью / с целию, частью / частью* и т.п. сохранены так, как они приведены у автора. Интереснейшими проблемами являются также воспроизведение прописных букв пушкинского времени или пунктуационные правила расстановки двоеточия, точки с запятой, тире (последние попросту не были окончательно отрегулированы). Этой теме стоило бы посвятить отдельное исследование.

Многие положения риторики Н.Ф. Кошанского сегодня как никогда актуальны, поскольку в современной науке не прекращаются споры о предмете риторики, ее месте среди других речеведческих дисциплин (культуры речи, практической стилистики и др.), разделах, назначении, о методах обучения речи. Так, предметом риторики Н.Ф. Кошанский называет всю совокупность прозаической словесности, включая в нее деловую, научную, философскую, историческую, юридическую, общественно-политическую и бытовую речь. По словам А.А. Волкова, «определение прозы в качестве предмета риторики означает, что риторика из технической теории построения речи превращается в науку о прозаической словесности... Разделение риторики на общую и частную означает восстановление фундаментального принципа аргументации, уместности, единства мысли и слова». Это важно в ответ на мнение некоторых современных ученых-исследователей, которые ограничивают риторику лишь ее прикладным назначением, лишая ее глубокой теоретико-филологической основательности.

Обращенность риторики Н.Ф. Кошанского к разным родам и видам прозаической словесности подчеркивает важность и необходимость существования норм и правил конкретного типа высказывания: доклада, делового письма, ораторской речи. Это положение сегодня очень важно, так как современному носителю языка, будь то политик или юрист, журналист или педагог, критически не хватает риторической образованности в области разграничения речевых жанров, аргументации, понимания речевой ситуации, умения воздействовать на адресата и т.д.

Филологическая терминология пушкинского времени, отраженная в «Риторике» Н.Ф. Кошанского, не может не заинтересовать современного русиста. Так, автор разводит понятия словесности и литературы, литературы и языка: словесность (термин, рожденный в конце XVIII и развитый в начале XIX столетия) – наиболее широкое понятие, означающее совокупность всех родов и видов прозы (включая историческую прозу, документы, ораторскую речь разных

видов), литература включает только письменные и печатные сочинения, но имеющие важное культурное значение для потомков. Впрочем, первичным видом словесности является «язык», рассматриваемый преимущественно в устной форме. Вот как сам Н.Ф. Кошанский объясняет эти понятия: «Литература – значит *ныне* произведения языка, утвержденные *письменами* и, может быть *печатанием*, как для современников, так и для потомства; и притом произведения, удовлетворяющие *второй потребности* человека – просвещению ума, наслаждению вкуса... *Литература* обнимает все словесные науки с их производением и писателей с отличительными их достоинствами». Разницу языка и литературы почувствуем в следующем суждении: «...язык и литература заключают два разных понятия. Язык – значит изустное употребление дара слова или хотя и письменное... Область языка ограничивают ныне знанием грамоты... грамматики».

Ученый разводит понятия истинного и мнимого красноречия. «Красноречие всегда имеет три признака: сила чувств, убедительность и желание общего блага... последний существенно отличает истинное красноречие». Это положение становится сегодня очень актуальным, поскольку в наше время противостояний и социальных потрясений возрастает роль объединяющего, конструктивного, нравственного слова.

В отличие от многих своих современников – ученых, авторов риторик, Н.Ф. Кошанский излагает классическую теорию риторики по трехчастной схеме, подробно описывая этапы риторического канона, ключевого понятия риторики: изобретение, расположение, речевыражение. «Риторика (вообще) есть наука *изобретать, располагать* и *выражать* мысли, и (в особенности) руководство к познанию всех прозаических сочинений». Он вновь включает в этап изобретения источник изобретения, хрии; предметом риторики определяет мысль. Считая изобретение важным разделом этой науки, Н.Ф. Кошанский тем самым определяет риторику как науку о мысли, об изобретении идей, подчеркивая ее интеллектуальный характер, в отличие от существующего взгляда на риторику

как некую речевую технологию, сводящуюся к набору определенных приемов.

Таким образом, главным достижением сочинений Н.Ф. Кошанского стало классическое понимание риторики как науки о мыслях и идеях, составляющих содержание речи, что позволяло ей оставаться среди филологических наук первой половины XIX в. основной наукой о речи. Это важно в ответ на мнение некоторых современных ученых-исследователей, которые ограничивают риторику лишь ее прикладным назначением, лишая ее глубокой теоретической филологической сущности.

Первую треть XIX в., период научной и педагогической деятельности Н.Ф. Кошанского, можно назвать самым плодотворным периодом в развитии русского красноречия, когда оно достигает своего расцвета.

Риторика Н.Ф. Кошанского – это образец методического труда, позволяющего современному педагогу, преподавателю риторики, обогатить свою практику обучения речи приемами, описанными талантливым педагогом.

В качестве средств обучения говорению и письму учитель предлагает чтение, размышление и упражнения. Трудно к этому что-либо добавить, ибо ритор не может состояться без филологической образованности, которую дает чтение образцов хорошей литературы (классический совет – «учись у образца!»), мыслительной работы, что означает способность к собственным суждениям, оценкам, готовность защищать свою позицию и постоянной речевой практики сочинения и представления речей. Классически простые и верные советы, которые важно использовать современному педагогу.

Современный русист, работающий не только в родном отечестве, но и с иностранцами, может многое почерпнуть из риторических приемов Н.Ф. Кошанского в области обучения речи. Так, учитель царскосельских мальчиков показывает в начале своей «Общей риторики» способы создания текста, т.е. путь от изобретения темы (общей идеи) до распространения речи в виде развернутого доказательства. Помимо этого, он подробно описывает способы распространения идей, изобретения мыслей: первый учит распространять отдельное предложение, второй помогает выводить из одного

предложения другое, третий служит для нахождения доказательств согласно цели высказывания. Всего в риторике дается 24 топик: причина, сравнение, подобие, пример, обстоятельства, уступление, условие, противное, время, место, признаки и др. Кошанский подчеркивает, что умение хорошо сочинять зависит от способности хорошо думать, а это значит выбирать те общие места, которые помогают глубже, всесторонне раскрыть предмет речи. Причем топика, по Кошанскому, – не формальный набор правил, против чего возражали К.П. Зеленецкий, М.М. Сперанский и так неистово восставал В.Г. Белинский; ученый, педагог призывал творчески подходить к использованию «общих мест», «размышлять» над изобретением речи.

Надо отметить, что большинство современных учебников риторики не включают раздел «Топика», в то время как методика обучения учащихся связной речи не отличается системностью и продуманностью, и создание, написание учащимися связного текста остается одним из самых сложных видов речевой деятельности. Между тем классический метод использования современным учителем-словесником общих мест мог бы стать полезным и методически целесообразным при обучении школьников умению создавать текст.

Пристальное внимание ученый уделял второму этапу риторического канона – расположению, которое есть искусство «скрыть искусство», где главным принципом является естественность. В зависимости от основных родов сочинения он говорит об *описании*, *повествовании*, в которых главным правилом он называет занимательность, и *рассуждении*, в котором требуется прежде всего сила убеждения. Но главное: педагог Кошанский в расположении материала подчеркивает роль «рассудка и нравственного чувства».

На этапе выражения Кошанский дает подробные определения таким понятиям, как стиль – «искусство писать», троп, фигура, говоря об ограничении последних с целью придания стилю простоты и естественности.

Практические советы сопровождаются многочисленными примерами и комментариями, при которых Кошанский демонстрирует подлинную энциклопедическую

образованность. Он приводит интересные иллюстрации из истории Египта, Греции, Рима, Древней Руси, а также современные данные из разных наук: географии, физики, математики и др. В учебнике риторики он использовал не только классические образцы, но и сочинения своих учеников: А.С. Пушкина, В.А. Жуковского.

Для авторов современных риторик Н.Ф. Кошанский мог бы стать образцом простого и ясного стиля изложения, ему была присуща точность определений, разнообразие приводимых примеров. Именно на таком учебном материале строилось воспитание и обучение словесности и речи элиты русского дворянства.

В издании впервые приводится наиболее полное исследование творческой биографии Н.Ф. Кошанского с описанием не только «круга жизни», но и всего комплекса работ выдающегося словесника-педагога. Его отличали глубокие познания в области древней классической поэзии, русского языка и литературы, истории, современной науки, многих языков, он был переводчиком научных статей, эстетических трактатов, многочисленных педагогических трудов. Его «Общая риторика» переиздавалась 10 раз, «Частная риторика» выдержала 7 изданий, учебник латинской грамматики – 11, русской грамматики – 9.

О Н.Ф. Кошанском бытовало прочно устоявшееся представление как о человеке сухом и консервативном, педагоге педантичном и чрезмерно строгом, причем, ссылались обычно на стихи юного А.С. Пушкина («Не нужны мне твои уроки, / Я знаю сам свои пороки...»). Между тем каждый из авторов статей, помещенных в издании (А.А. Волков, В.И. Аннушкин, Л.Е. Макарова), по своему доказывает глубину и значительность научно-педагогического облика Н.Ф. Кошан-

ского. Так, В.И. Аннушкин восстанавливает его портрет как человека и учителя, ссылаясь на реальные документы, воспоминания его бывших воспитанников, в том числе на К.Я. Грота, который отзываясь о своем преподавателе как «об очень хорошем профессоре... по русской и римской литературе», учителе строгом и взыскательном, внимательном и остроумном, творческом и увлеченном. Многочисленные литературные примеры, использованные в учебнике, показывают, что он был патриотом своей страны и человеком, преданным официальной идеологии, идеалам христианской нравственности.

Таким образом, определяя значение труда Н.Ф. Кошанского, А.А. Волков пишет о значительном вкладе риторики в историю культуры слова и мысли, что означает возможность не только осваивать и анализировать словесное произведение, но и создавать собственные произведения слова, воспитывать в учениках чувство меры и подлинного вкуса.

Нет сомнения в том, что роль и характер первоучителя царскосельских мальчиков может быть серьезно переоценена благодаря появившемуся изданию «Риторика», но еще важнее оценить весь комплекс знаний, предмет науки риторики в пушкинское время, поскольку, как показывает внимательное знакомство с текстом учебника Н.Ф. Кошанского, он был для учащихся подлинной (вовсе не в метафорическом смысле, как у В.Г. Белинского) «энциклопедией русской жизни».

С.В. Меньшенина

menshen@yandex.ru

канд. пед. наук, доцент
кафедры филологических дисциплин
Московского института
открытого образования
Москва, Россия

S.V. Menshenina

KOSHANSKY RHETORIC: HISTORY AND CONTEMPORANEITY OF EDUCATION

Koshansky rhetoric, classical teaching, tradition of teaching, up-to-dateness of methodics.

In this article the talk is about republishing of the papers by N.F. Koshansky, who was a prominent scientist of 19th century, a professor of Russian and Latin literature, the first A.S. Pushkin's teacher. The appeal to a classic of Russian literature gives a possibility to understand the start of our science – rhetoric, to determine main categories of this discipline. Koshansky rhetoric is an example of methodic works which let a modern teacher to enrich teaching practice with the methods which were described by the talented professors.

Юбилей профессора Майи Владимировны Всеволодовой



26 июня 2013 г. отметила юбилей доктор филологических наук, заслуженный профессор МГУ им. М.В. Ломоносова, почетный профессор Шанхайского университета иностранных языков Майя Владимировна Всеволодова. С именем этого известного ученого и преподавателя связана целая эпоха в отечественной и зарубежной лингвистике, теории и практике преподавания РКИ.

Творческий путь Майи Владимировны, ее научная и педагогическая деятельность пришлись на период становления и развития специальности «Русский язык как иностранный» – вторую половину XX в. В 1951 г. была создана первая в Советском Союзе кафедра русского языка для иностранцев (аналогичные кафедры были открыты также в Ленинградском и Киевском государственных университетах). Это послужило толчком для возникновения нового, прикладного направления в русистике.

Окончив в тот знаменательный 1951 г. филологический факультет МГУ им. М.В. Ломоносова, юная М.В. Всеволодова пришла работать на новую кафедру, возглавляемую в то время Г.И. Рожковой. С первых же дней работы М.В. Всеволодова не только преподавала русский язык нашим зарубежным друзьям и коллегам, но и обобщала накопленный индивидуальный и коллективный опыт в научных статьях, учебных пособиях, учебниках и диссертациях. В них как на русском материале, так и на основе сопоставительного анализа была сделана попытка взглянуть на родной язык по-новому, глазами не только носителя языка, но и инофона, который сталкивается с трудностями овладения русской языковой системой.

В соавторстве с Л.П. Юдиной М.В. Всеволодова создала одно из первых и одновременно лучших пособий по русской звучащей речи – «Фонетические упражнения по русскому языку для поляков» (1960), а также «Учебник русского языка для поляков» (1963).

В 1966 г. под руководством профессора Т.П. Ломтева Майя Владимировна защитила кандидатскую диссертацию, посвященную средствам выражения временных отношений в польском языке, а в 1983 г. – докторскую на тему «Категория именной темпоральности и закономерности ее речевой реализации», где дано описание фрагмента одной из важнейших грамматико-лексических категорий русского языка – времени.

Научные интересы Майи Владимировны поражают своей широтой, однако главное направление деятельности ее научно-педагогической школы – теория функционально-коммуникативного синтаксиса и практика преподавания грамматики русского языка. Исследования М.В. Всеволодовой посвящены различным аспектам парадигматики предложения, анализу лексико-синтаксических категорий времени, пространства, причины, синтаксических фразеологизмов, вопросам аспектологии. Среди ее лучших работ: монографии «Способы выражений временных отношений в современном русском языке» (1975), «Способы выражения пространственных отношений в современном русском языке» (в соавторстве с Е.Ю. Владимирским, 1982, 2008), «Причинно-следственные отношения в современном русском языке» (в соавторстве с Т.А. Яценко, 1988, 2008, 2012).

Работая на кафедре (сначала – русского языка для иностранных учащихся, позже – русского

языка для иностранных учащихся естественных факультетов), М.В. Всеволодова сразу же буквально «обросла» учениками. Среди них трое уже защитили докторские диссертации (В.В. Красных, 1999; Д.Б. Гудков, 2000; Ф.И. Панков, 2009), 43 – кандидатские, а магистрантов и дипломников просто не счесть. Последователи Майи Владимировны преподают русский язык и занимаются научной деятельностью в самых разных уголках мира, работают на кафедрах русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, гуманитарных и естественных факультетов.

Многие работы М.В. Всеволодова написала в соавторстве со своими учениками. Это, например, коллективная монография «Вопросы коммуникативно-функционального описания синтаксического строя русского языка» (1989) в соавторстве с О.Ю. Дементьевой, В.Т. Марковым, М.Н. Михайловым, Т.Е. Чаплыгиной, С.А. Шуваловой и др., книга «Проблемы синтаксической парадигматики: коммуникативная парадигма предложений» (1997) в соавторстве с О.Ю. Дементьевой. Совместно с Ф.И. Панковым ею был подготовлен информационно-аналитический обзор «Функционально-коммуникативное описание русского языка в целях его преподавания иностранцам» (1999), издана рабочая тетрадь «Практикум по курсу «Теория функционально-коммуникативной грамматики» (2005).

Одно из важных направлений научной школы М.В. Всеволодовой – сопоставительные исследования. Они нередко проводятся с участием ее иностранных учеников и коллег из Болгарии, Ирана, Китая, Кореи, Польши, Японии и многих других стран мира.

Сейчас интересы профессора М.В. Всеволодовой устремлены в будущее. Значительно опередила наше время ее концепция функционально-коммуникативной грамматики русского предлога, ставшая началом подлинно научного изучения этой служебной части речи. Под ее руководством был создан структурированный реестр русских предложных единиц, которых оказалось более 7 тыс., готовятся к изданию словарь русских предлогов, включающий несколько томов, в частности «Введение в грамматику и лексикографию русских предложных единиц. Реальное употребление» (в соавторстве с О.В. Кукушкиной, и А.А. Поликарповым),

а также материалы к словарю «Предлоги и средства предложного типа в русском языке» (в соавторстве с Е.Н. Виноградовой и Т.Е. Чаплыгиной).

Интерес к научным трудам профессора М.В. Всеволодовой чрезвычайно высок. Ее книги стали библиографической редкостью. Поэтому неудивительно, что крупные издательства вновь и вновь обращаются к Майе Владимировне с просьбой о публикации ее уже формально «старых», но никогда не стареющих работ. Только за последние 5 лет было переиздано (конечно, с исправлениями и дополнениями) 7 ее книг. Планируются и новые переиздания раритетов, автором которых она является.

Талант ученого у Майи Владимировны гармонично сочетается с талантом преподавателя. В течение нескольких десятилетий в МГУ им. М.В. Ломоносова на отделении РКИ она читает лекционные курсы «Функциональный синтаксис» и «Теория функционально-коммуникативной грамматики», ведет спецсеминар «Проблемы функционально-коммуникативной грамматики», пользующиеся неизменным интересом со стороны студентов, аспирантов и преподавателей-практиков.

Организационной формой воплощения научно-педагогических идей М.В. Всеволодовой и ее ближайших коллег стала открывшаяся в 2009 г. на филологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова кафедра дидактической лингвистики и теории преподавания РКИ (заведующая – профессор Е.Л. Бархударова). Основной задачей новой кафедры является обучение специалистов в области преподавания русского языка в иноязычной аудитории. В создании этой кафедры Майя Владимировна приняла самое активное участие в качестве идейного вдохновителя.

Сердечно поздравляя Майю Владимировну с юбилеем, коллеги, ученики и друзья желают ей крепкого здоровья, душевных и физических сил для новых научных и педагогических свершений.

Ф.И. Панков

д-р филол. наук, доцент
кафедры дидактической лингвистики
и теории преподавания РКИ
филологического факультета
МГУ им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

I методический семинар русистов русских центров зарубежных вузов

27 мая – 7 июня 2013 г. на ФПК Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина проходил **I методический семинар преподавателей русского языка зарубежных вузов**, в которых фонд «Русский мир» открыл русские центры.

Участниками мероприятия стали 50 русистов из 26 русских центров 15 зарубежных стран: Армении, Бельгии, Болгарии, Венгрии, Вьетнама, Италии, Киргизии, Китая, КНДР, Латвии, Литвы, Молдавии, Польши, Таджикистана и Украины. Семинар проходил на базе русского центра, открытого в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина 2 ноября 2010 г.

Гостями семинара в разные дни его работы стали председатель правления фонда «Русский мир» В.А. Никонов, исполнительный директор фонда П.П. Скороспелов, старший советник исполнительного директора В.Б. Буянов, руководитель управления русских центров и кабинетов «Русского мира» Н.К. Сергейчев и региональный директор российских программ С.Л. Щербакова. Неоднократно встречалась со слушателями и заместитель руководителя управления русских центров и кабинетов «Русского мира» Е.П. Загорская для решения текущих вопросов относительно деятельности русских центров.

Участники прослушали лекции академика РАО В.Г. Костомарова «Русский язык XXI в.», профессора Ю.Е. Прохорова «Русский язык и русская культура в новых геополитических условиях» и др.

В программе семинара были мастер-классы лингводидактического профиля, которые провели доценты Н.Б. Битехтина «Русская звучащая речь: проблемы обучения», Н.В. Виноградова «Учим русскому с нуля. Игры и игровые задания на уроках РКИ», Л.Л. Вохмина «Формирование грамматических навыков при коммуникативном подходе», Т.Э. Корепанова «Использование тестов и тестовых заданий для решения учебных задач на уроках РКИ. Сертификационное тестирование по РКИ (Деловой русский, Русский для турбизнеса и др.)» и др.

Руководитель русского центра, декан ФПК, профессор Н.В. Кулибина провела круглый стол «Русский язык в русских центрах: проблемы и перспективы», в рамках которого участники семинара обсуждали возможности реализации совместных образовательных проектов: дистанционные формы обучения и повышения квалификации, написание учебников и учебных пособий совместными авторскими коллективами, приглашение магистрантов, обучающихся по программе «Русский язык как иностранный и методика его преподавания», в качестве волонтеров в русские центры зарубежных вузов для помощи в преподавании русского языка и др. В работе круглого стола приняли участие Г.М. Левина, проректор по учебной работе Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, и Н.И. Смирнова, проректор по международным связям, а также представители фонда «Русский мир».

В преддверии дня рождения А.С. Пушкина слушатели семинара совершили экскурсию по пушкинской Москве, побывали в музее великого русского поэта.

Две недели напряженных занятий (свыше 70 акад. ч.) завершились праздничными мероприятиями по случаю Дня русского языка и дня рождения А.С. Пушкина.

6 июня 2013 г. все слушатели семинара стали гостями (а некоторые и участниками) торжеств, центральным событием которых было подведение итогов III Международного пушкинского конкурса «Что в имени тебе моем?», проводящегося русским центром среди иностранных студентов, аспирантов и стажеров Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина с 2011 г. На этот раз он собрал 60 участников из 10 стран мира. На 6 номинаций конкурса были представлены не только письменные работы разных жанров, но и другие произведения. Зрители и участники с удовольствием посмотрели видеофильмы, авторы которых – Наталия Росцлик (Польша) и Сун Пейхуа (Китай) – получили дипломы победителей в номинациях «Я учу русский, потому что это язык Пушкина» и «Пушкинская Москва глазами студентов-ино-

странцев». Победителями конкурса также стали Дженъ Шуй (Китай), нарисовавший большой карандашный портрет А.С. Пушкина, и его соотечественница Ши Лулу, выполнившая миниатюру из камня – профиль поэта и его факсимиле.

Победительница пушкинского конкурса прошлого года Оливия Нджелассили (Габон) во 2-й раз принимала в нем участие уже как студентка I курса филологического факультета (в прошлом году она училась на подготовительном отделении). В этот раз она подарила участникам и гостям праздника песню о А.С. Пушкине, слова и музыку к которой написала сама.

Подводя итоги нынешнего конкурса, его организаторы уже думают о следующем. Планируется учредить заочное участие – пригласить к участию в конкурсе студентов, изучающих русский язык в зарубежных русских центрах. Для начала из тех, представители которых – преподаватели РКИ – были участниками I методического семинара русистов русских центров зарубежных вузов.

На закрытии семинара слушатели получили сертификаты о повышении квалификации и комплект методических материалов, состоящий из трех сборников: «Тексты лекций, образцы уроков, аналитические обзоры», «Видеoverсии уроков по РКИ» и «Видеoverсии лекций и мастер-классов по методике преподавания РКИ». Все участники выражали надежду, что практика проведения подобных встреч русистов русских центров разных стран на базе русского центра Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина будет продолжена.

Слушатели семинара оставили множество отзывов, в которых оценивали предложенную программу, работу преподавателей Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, высказывали свои пожелания,

отмечали необходимость продолжить сотрудничество. Приведем некоторые из них.

Чжу Н, Ду Юньши (КНР): «На все вопросы получили ответы на мастер-классах и консультациях преподавателей. Понравилась буквально все занятия, полезно было просто человеческое общение, даже если лекция не имела отношения к специальности. Преподаватели просто замечательные, харизматичные. Спасибо большое им за внимательность и доброжелательность».

Каролина Руснак (Венгрия): «Мне важно всегда, как. По-моему, это самый главный вопрос для преподавателя. Как обучать русскому языку? Как достичь цели? Как развивать навыки? Слава Богу, я получила ответы на все эти вопросы. После лекций всегда была возможность задать вопрос профессору, преподавателю. Я думаю, что кто не получил ответа, тот человек не спросил, потому что ответ есть только тогда, когда есть вопрос».

А.А. Нозимов (Таджикистан): «Хотелось бы за время пребывания в институте побольше узнать о деятельности факультетов и кафедр, так как мне показалось, что в институте все организовано четко, профессионально».

Анна Лентовская (Италия): «Если такая возможность представится, я (а также другие мои коллеги) с радостью поучаствую в последующих семинарах, проводимых как в традиционной, так и виртуальной форме».

Н.В. Кулибина

nkulibina@yandex.ru

д-р пед. наук, профессор, декан
факультета повышения квалификации,
руководитель русского центра
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

27 июля 2013 г. в окрестностях Коста-Брава и Ла Бисбаль (Испания) открылся **международный спортивно-творческий лагерь «Младшая Европа, русская речь»**. Организатором проекта выступила Лондонская школа русского языка и литературы (Евролог УК). Лагерь принял 100 ребят 10–18 лет и 15 педагогов из Англии, Германии, Голландии, Ирландии, Норвегии, России, США, Украины, Финляндии и Франции. В лагере работали музыкальный, художественный и психологический кружки, секция фотографии, английский, французский и русский клубы.

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

День русского языка в Монголии

В Монголии мероприятия, приуроченные ко Дню русского языка, начали проводить уже до официально установленной даты праздника. Так, на базе РЦНК г. Улан-Батор РУДН были организованы семинары и мастер-классы по интерактивным методам в обучении РКИ. Занятия провела канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания РУДН О.С. Фисенко.

С 29 по 30 мая 2013 г. состоялся цикл семинаров и мастер-классов для преподавателей вузов страны, а 31 мая участниками мастер-класса стали учителя Улан-Баторского филиала Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова, средних общеобразовательных школ № 7, 26, 75, 104, 114, 119 и кадетской школы при Университете обороны Монголии «Тэммуужин Урлиг».

Со 2 по 5 июня 2013 г. советник посольства РФ в Монголии, руководитель представительства Россотрудничества в Монголии, директор РЦНК в Улан-Баторе Е.Г. Михайлов, вице-президент союза монгольских обществ «Дружбы», ассоциации делового сотрудничества «Монголия – Россия» Доржпалам Цогзолмаа, доцент РУДН О.С. Фисенко и сотрудники РЦНК в Улан-Баторе посетили Архангайский аймак, встретились с его руководством, учителями русского языка, выпускниками советских и российских вузов. В ходе встречи обсуждались вопросы распространения русского языка в отдаленных районах Монголии. На базе средней общеобразовательной школы № 1 старшим референтом Н.С. Грудининым были организованы выставки «День славянской письменности и культуры» и «День русского языка». Е.Г. Михайлов вручил учителям школ аймака комплекты научно-методической литературы по русскому языку.

5 июня 2013 г. состоялась встреча с председателем Тариат сомона, директором, учителями русского языка средней школы Архангайского аймака Тариат сомона им. Чпурэвдоржий и участником зональной олимпиады по русскому языку, занявшим 2-е место, Бат-эрдэнэ Мунхбат. Последнему был вручен сертификат на право

обучения в одном из высших учебных заведений России по квалификации «бакалавр / специалист» на бюджетной основе с 2013 / 14 уч. г.

6 июня 2013 г. в РЦНК г. Улан-Батор состоялся концерт «Я помню чудное мгновенье», ставший частью праздника, посвященного Дню русского языка. Участниками концерта были гости РЦНК, учителя и учащиеся средней общеобразовательной школы при посольстве России в Монголии, студенты Улан-Баторского филиала Восточно-Сибирского государственного технологического университета, филиала Российской экономической академии им. Г.В. Плеханова в г. Улан-Батор, Монгольского государственного университета, Монгольского государственного университета образования, института «Орхон», Национальной академии разведки, Университета правоохранительной службы. Всех собравшихся объединила любовь к русскому языку и русской культуре.

Целью праздничного мероприятия стало повышение мотивации к изучению русского языка в Монголии.

На концерте звучали стихотворения русских поэтов, были исполнены русские романсы, представлены вокально-хореографические композиции и мизансцены, которые позволили монгольским школьникам, студентам и их преподавателям ближе познакомиться с русской лингвокультурой. Несмотря на то что учащиеся школ и студенты читали стихи на неродном языке, было видно, что они прочувствовали каждое слово. Эмоциональным было выступление выпускницы института «Орхон» Номмин-Эрдэнэ, исполнившей песню «Если в сердце живет любовь...».

Кульминацией фестиваля стало вручение Е.Г. Михайловым наград и благодарственных писем учителям школ и преподавателям вузов, которые вносят вклад в развитие и продвижение русского языка на территории Монголии.

Победительнице межвузовской олимпиады среди студентов-русистов Хэнчиш Туул был вручен сертификат на право обучения в одном из высших учебных заведений России по фило-

логии. Тувшинбаяр Эрдэнэбаяр и Даваням Ням-жаргал, занявшие 2-е и 3-е места во Всеомонгольской олимпиаде по русскому языку, получили сертификаты на право обучения в одном из высших учебных заведений России по квалификации «бакалавр / специалист» на бюджетной основе с 2013 / 14 уч. г. Также были вручены дипломы участникам семинаров и мастер-классов «Интерактивные методы в обучении РКИ».

Теплые слова о концерте были высказаны вице-президентом союза монгольских обществ дружбы Доржпаламын Цогзолмаа, президентом МонАПРЯЛ, заслуженным и народным учителем Монголии, д-ром филол. наук, профессором С. Галсаном, которые отметили важное место РЦНК в сближении культур двух народов и укреплении русского языка и русской культуры на территории Монголии.

По мнению работников РЦНК, знание культуры соседей по планете помогает лучше понять людей других национальностей, способствует развитию толерантности. Народная дипломатия приобретает чрезвычайное значение в наши дни: с появлением современных средств связи появляется возможность общаться с жителями других государств, а хорошие, дружеские отношения между людьми независимо от цвета кожи, языка, культуры и вероисповедания всегда способствуют установлению дружественных связей между странами.

В.М. Шаклеин

д-р филол. наук, профессор,
зав. кафедрой русского языка
и методики его преподавания
РУДН

Москва, Россия

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

8 июня 2013 г. в Цюрихе состоялся летний концерт учеников центра «Матрешка», посвященный Дню русского языка, который с 2011 г. проводится в день рождения А.С. Пушкина. Мероприятие состоялось при поддержке Россотрудничества, представитель которого Александр Бердин был почетным гостем на празднике и передал школе «Матрешка» учебные пособия по русскому языку.

В программе летнего концерта стихи А.С. Пушкина чередовались с танцевальными, вокальными номерами с элементами русского фольклора. Жизнерадостностью, лиризмом были пронизаны выступления как дошкольников, так и учеников средних классов школы. Отдельный номер был подготовлен старшей группой детского сада «Матрешка».



© Фото Tiago Almeida



© Фото Tiago Almeida

В фойе была развернута ученическая художественная выставка. Многие из выставленных работ отмечены на международных конкурсах детского рисунка.

Искреннюю благодарность за помощь в организации и проведении концерта центр «Матрешка» выражает музыкальному руководителю Елене Валентиновне Дорониной и руководителю танцевальной студии Изолине Владиславовне Беловой, руководителю художественной студии Елене Валерьевне Хагер, а также авторам сценария и ведущим концерта Гортышовой Марии Анатольевне и Ходос Лине Георгиевне.

*Пресс-центр учебно-образовательного центра
«Матрешка»*

«Русский язык и русская культура – пути укрепления их позиций в современном мире»

6–10 июля 2013 г. в Софии (Болгария) состоялся **международный форум «Русский язык и русская культура – пути укрепления их позиций в современном мире»** с участием представителей Болгарии, Испании, Казахстана, Латвии, Македонии, Португалии, России и Турции. Всего в работе форума приняли участие 170 чел., включая специалистов библиотек, директоров детских садов и школ, учителей и методистов, экспертов, преподавателей вузов, представителей органов управления образованием и международных неправительственных организаций.

Форум состоялся в рамках международного проекта Муниципального культурного института «Столичная библиотека» и фонда «Русский мир» при содействии мэрии Софии, Министерства образования и науки Болгарии, посольства РФ в Республике Болгария, РКИЦ в Софии, МАПРЯЛ, Международного педагогического общества в поддержку русского языка, Болгарской библиотечно-информационной ассоциации, Национальной сети болгарских базовых учебных заведений с изучением русского языка, Общества русистов Болгарии и других российских и болгарских организаций.

Основными целями форума были:

- знакомство с инновационными подходами к вопросам совершенствования работы библиотекаря в поликультурной среде;
- повышение мотивации к качественному обучению русскому языку, поиску путей укрепления позиций русского языка и русской культуры в современном мире;
- обмен инновационным опытом и практическими наработками в области методики преподавания РКИ, а также в области обучения русскому языку на протяжении всей жизни.

Организаторами мероприятия выступили русский центр Муниципального культурного института «Столичная библиотека» и фонд «Русский мир».

В рамках форума состоялись конференция, 2 методических семинара, круглый стол, встречи членов Национальной сети болгарских базовых

учебных заведений с изучением русского языка и Ассоциации библиотечных работников Болгарии.

Работа конференции на тему «Русский язык и русская культура в системе непрерывного образования: современная практика и тенденции развития» была организована по двум направлениям. В рамках первого – «Работа библиотекаря в поликультурной среде и роль библиотек в укреплении позиций русского языка и русской культуры» – участники в деталях познакомились с деятельностью Муниципального культурного института «Столичная библиотека» и в ходе дискуссий уделили особое внимание инновационным технологиям в работе библиотекаря, а также актуальным проблемам укрепления позиций русской культуры при помощи библиотек. В рамках второго направления – «Актуальные проблемы преподавания русского языка как иностранного в дошкольном, школьном и высшем образовании» и «Возможности усиления мотивации всех участников процесса обучения русскому языку и культуре» – разговор шел о чисто практических аспектах обучения русскому языку. Участники встречи обратили особое внимание на применение компьютерных технологий в преподавании РКИ в школе, на возможность сочетания традиционных методов, соответствующих учебным планам и программам, с социально-конструктивистскими методами, основанными на использовании дискуссионных форумов, блогов, онлайн-обучения. В выступлениях был сделан акцент на лингвострановедческом аспекте обучения и важности включения в учебный процесс элементов страноведения. Обсуждались проблемы билингвального образования, среди которых участники особо отметили необходимость усиления мотивации учащихся к изучению РКИ. Широко обсуждались использование русского языка в преподавании других учебных предметов, потребность в интегрированных уроках и их значение для повышения мотивации учащихся.

В рамках форума было проведено два методических семинара, посвященных применению ин-

новационных технологий в работе библиотекаря, а также практике и проблемам тестирования по РКИ. В ходе первого семинара, разработанного Мадленой Геровой из региональной библиотеки Варны, особое внимание уделялось применению компьютерных технологий в формировании умений и навыков эффективного общения на русском языке, отмечалась важность межкультурной коммуникации в профессиональном и деловом общении в библиотеках, архивах, музеях и галереях.

Методический семинар «Теория и практика создания тестов» был посвящен вопросам обучения тестированию в зависимости от целей, этапа и конкретных условий обучения. Его участники рассмотрели различные типы тестовых заданий, а также недочеты в создании тестовых материалов. Были предложены рекомендации, направленные на совершенствование работы составителей тестовых заданий. Данный семинар был разработан доцентом Центра языкового тестирования Санкт-Петербургского государственного университета Т.А. Шутовой.

В рамках форума также состоялось очередное заседание представителей Национальной сети болгарских базовых учебных заведений с изучением русского языка, в ходе которого были выработаны предложения к плану дальнейшей деятельности Национальной сети и высказана готовность представить накопленный ею передовой опыт сетевой макротехнологии для тиражирования в других странах.

На встрече представителей Ассоциации библиотечных работников Болгарии речь шла о роли библиотек в культурно-просветительской работе по воспитанию и обучению детей и молодежи, об эффективном взаимодействии болгарских пе-

дагогов и библиотекарей с их коллегами из других стран.

При проведении круглого стола на тему «Русский язык – основа взаимопонимания и укрепления позиций славянской культуры в мире» участники форума познакомились с опытом работы русских центров, созданных при поддержке фонда «Русский мир», и с мероприятиями, проведенными в разных странах.

Выступавшие неоднократно отмечали важность тем, обсуждавшихся в ходе конференции, круглого стола и семинаров как имеющих большое значение для формирования поддержки изучения русского языка и русской культуры в разных странах и регионах мира. Внесен ряд предложений по расширению взаимодействия болгарских школ с образовательными учреждениями России, Казахстана, Латвии и других стран.

Для участников встречи была организована богатая культурно-познавательная программа, рассказывающая об истории и культуре одного из славянских народов. В ходе трех экскурсий гости форума познакомились с Софией, Копривштицей и посетили Национальный военно-исторический музей.

Все выступавшие выразили удовлетворение результатами работы форума, отметили высокий организационно-методический и научный уровень проведения всех запланированных в его рамках мероприятий и подчеркнули целесообразность и продуктивность регулярного проведения подобных встреч в Софии.

Стоянка Почеканска

Министерство образования
и науки Республики Болгария

17 июля 2013 г. на о. Родос (Греция) открылись **Дни России**. В программу мероприятий были включены заседание Координационного совета российских соотечественников в Греции, международный фестиваль классической музыки и научно-методический семинар «Русский язык через музыку», участниками которого стали 25 педагогов-русистов. Заведующая курсами русского языка РЦНК в Афинах Н. Еременко отметила, что после 20 лет преподавания родилась идея создать европейский методический кабинет по РКИ. Семинар на Родосе – отправная точка этого проекта.

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