



Ж.И. Жеребцова

zherebtsova@inbox.ru

канд. пед. наук,

старший преподаватель кафедры РКИ

Тамбовского государственного университета им. Г.Р. Державина

Тамбов, Россия

Масленица

Лингвокультурология, русские праздники, масленица, традиции, блины.

Читателям – преподавателям РКИ предлагается разработка урока по теме «Масленица», направленная на развитие у иностранных учащихся лингвокультурологической компетенции. Материал включает в себя тематическую лексику, учебные тексты, содержащие сведения о традициях и обычаях празднования Масленицы, русские поговорки, стихотворения, репродукции картин. Задания урока носят коммуникативный характер и направлены на совершенствование всех видов речевой деятельности. Разработка урока адресована учащимся, владеющим русским языком в объеме базового – I сертификационного уровней, и может быть использована на занятиях по РКИ, в курсе лингвокультурологии на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан, а также при изучении спецкурсов «Русские праздники», «Русские национальные традиции», «Русская православная культура».

Формирование языковой культуры иностранных студентов является одной из приоритетных задач при обучении РКИ на разных этапах. С целью повышения уровня лингвокультурологической компетенции иностранных студентов мы предлагаем преподавателям РКИ разработку урока по теме «Масленица».

Данный урок может быть проведен в ходе практических занятий по РКИ, в курсе лингвокультурологии на этапе предвузовской подготовки иностранных граждан, а также при изучении иностранными студентами тематических курсов «Русские праздники», «Русские национальные традиции», «Русская православная культура». Предлагаемый материал рекомендуется для учащихся, владеющих русским языком в объеме базового (A2) – I сертификационного (B1) уровней.

Урок включает в себя лексику, поговорки, справочную информацию, тексты и диалоги по теме «Масленица». Задания урока направлены на совершенствование всех видов речевой деятельности.

В целях более эффективного обучения и наглядного предъявления учебного материала рекомендуется включить в урок иллюстративный материал в форме презентации. Так, предъявление учащимся новой лексики целесообразно осуществлять при ее наглядном сопровождении слайдами, каждый из которых содержит новое слово (включая предложно-падежное управление, вариант НСВ и СВ и т.п.), иллюстрацию, словосочетание и предложение с данным словом. Текст «Масленица» также может быть подкреплен визуальным рядом. Для закрепления материала мы предлагаем использовать репродукции картин, посвященных данной тематике.

Настоящая тема актуальна для изучения во время масленичной недели. Посещение городских культурно-массовых мероприятий вместе со студентами позволит продемонстрировать во внеучебной среде сведения о празднике, полученные на уроке, и закрепить знания в бытовой коммуникации, например, во время совместного приготовления блинов.

МАСЛЕНИЦА

Фонетическая зарядка

- 1 Слушайте и повторяйте. Какие слова вы уже знаете? Что они означают?

Ой, ты, Масленица, обманщица!
 Обманула, провела,
 Нагуляться не дала!
 Уходи, Зима, ко сну,
 Присылай Весну!
 Прощай, Масленица!



Справочная информация

- 2 Слушайте объяснение преподавателя.

Что такое Масленица? Масленица – праздник, который отмечали ещё наши предки-славяне. Масленицу празднуют во второй половине февраля – начале марта, в последнюю неделю перед Великим постом. На Масленой неделе провожают зиму и встречают весну. Название праздника происходит от слова *масло*, потому что главное праздничное блюдо – это блины, которые едят с маслом. Всю неделю пекут блины и веселятся, поэтому появились поговорки *Не жизнь, а Масленица!*, *Не все коту Масленица, будет и Великий пост!*, *Без блина не Масленица!*



Лексика

- 3 Слушайте, повторяйте и записывайте слова, затем прочитайте их самостоятельно.

- отмечать / отметить *что*
- пост
- обычай
- сооружать / соорудить – сооружение
- наряжать / нарядить – наряд – нарядный
- печь / испечь

- блин
- горка
- санки, кататься на санках
- лакомка – лакомый – лакомиться
- закуска – закусывать / закусить
- угощать / угостить – угощение
- гулянья – гулять / погулять
- бороться – борьба
- посиделки – посидеть / сидеть
- проводы – провожать / проводить
- прощёный (день) – прощать / простить
- развлечение – развлекаться
- обряд
- сжигать / сжечь
- платок



4 Обратите внимание на термины родства в русской семье.

Тёща – мать жены;
 золовка – сестра мужа;
 зять – муж дочери, сестры, золовки;
 невестка – жена сына, брата.



Поговорки

5 Повторяйте предложения за преподавателем.

1. Не жизнь...
Не жизнь, а Масленица!
2. Не всё коту...
Не всё коту Масленица...
3. Не всё коту Масленица, будет и Великий...
Не всё коту Масленица, будет и Великий пост!
4. Без блина...
Без блина не Масленица!

6 Как вы думаете, в каких ситуациях так говорят? Выучите поговорки наизусть.

Текст

7 Сгруппируйте однокоренные слова.

Прощёный, масленичный, проводы, угощение, простить, гулянье, веселиться, масленица, прощение, гулять, угощать, провожать, маслениый, веселье.

8 Прочитайте текст.

Масленица

Масленица празднуется целую неделю. Каждый день этой недели имеет своё название и обычай.

В понедельник происходит встреча Масленицы – дома или с друзьями. В этот день сооружают и наряжают соломенное чучело, ставят на большой площади и начинают печь блины. Блины являются атрибутом Масленицы. Блин символизирует солнце. Приготовление блинов на Масленицу – настоящее искусство, так как пекут их по особым рецептам.

Во вторник начинаются масленичные игры. С раннего утра молодёжь веселится. Рекомендуются катание с горок на санках, кулачные бои, строительство снежных городков и другие зимние игры. Все приглашают друг друга в гости.



В субботу невестки приглашают к себе золовок на Золовкины посиделки. Золовки приходят в гости к молодым невесткам, пробуют их блины и получают подарки.

Воскресенье – проводы Масленицы, Прощёное воскресенье. Традиционный обряд этого дня и окончания Масленицы – сжигание соломенного чучела, которое является символом уходящей зимы. Родственники и друзья просят друг у друга прощения и в ответ слышат *Бог простит*.



Среда называется Лакомкой. В этот день все едят блины с разными закусками. К блинам обычно подают сливочное масло, сметану, рыбу, икру, варенье, мёд. Принято угощать друг друга блинами.

Четверг – день народных гуляний. Именно с этого дня начинается всеобщее празднование Масленицы. Все жители деревень с утра до вечера веселятся, поют, танцуют. Мужчины показывают силу, борются друг с другом.

В пятницу – Тёщин вечерок. Молодые семьи ходят в гости на блины к своим родителям.



В эти дни народные гулянья идут по всей России. На площадях городов и деревень встречаются юноши и девушки, мужчины и женщины в русской народной одежде. Женщины – в больших и ярких платках, длинных и широких юбках, мужчины – в красных рубашках и высоких чёрных сапогах. Сегодня это артисты, которые поют, танцуют, приглашают прохожих поест вкусных блинов.



9 Найдите в тексте ключевые слова.

10 Составьте словосочетания.

Образец: соломенное чучело.

Вкусный, особый, народный, зимний, широкий, соломенный, масляный.

Масленица, неделя, чучело, блины, рецепт, гулянья, игры.

Образец: печь блины.

Печь, просить, сжигать, праздновать, получать, провожать, приглашать.

Блины, подарки, чучело, зима, прощение, прохожий, Масленица.

11 Вместо точек вставьте глаголы в нужной форме.

1. Масленица ... целую неделю. 2. Блин ... солнце. 3. Блины ... по особым рецептам. 4. Все ... друг друга в гости. 5. Все жители деревень с утра до вечера ..., поют, танцуют. 6. Традиционный обряд окончания Масленицы – ... соломенного чучела. 7. Родственники и друзья ... друг у друга прощения. 8. На площадях городов и деревень ... мужчины и женщины в русской народной одежде.



12 Вместо точек вставьте в текст подходящие по смыслу слова. Используйте слова для справок.

1. ... празднуется целую неделю. 2. Каждый день этой недели имеет своё название и 3. ... являются атрибутом Масленицы. 4. Приготовление блинов на Масленицу – настоящее 5. В четверг начинается всеобщее ... Масленицы. 6. Зо-

ловки приходят в гости к молодым невесткам, пробуют их блины и получают 7. Родственники и друзья просят друг у друга 8. В эти дни народные ... идут по всей России.

Слова для справок: *обычай, прощение, гулянья, Масленица, искусство, празднование, подарки, блины,*

13 Прочитайте текст.

Зимние развлечения

Масленичные гулянья всегда сопровождались зимними играми, которые на Руси были особенно популярны. Традиционными зимними играми являются кулачные бои, катание на санках, игра в снежки, катание на сани, перетягивание каната.

Кулачный бой – праздничное развлечение молодых мужчин, представляющее собой бой кулаками. Самым распространённым видом кулачного боя был «стенка на стенку». Бой делился на 3 этапа: сначала дрались мальчишки, после них – неженатые юноши, а в конце стенку ставили и взрослые мужчины. Не разрешалось бить лежащего или присевшего, хватать за одежду. Самым почётным боем был «один на один». Была даже особая категория бойцов, которые предпочитали только его. Бои «один на один» могли организовываться специальным человеком, а могли быть и стихийными. В первом случае бой назначался на определённый день и время, а вторая разновидность могла проходить в любом месте, где собирался народ: ярмарки, праздники.

Самый любимый масленичный обряд – катание на санках – представляет собой зимнее развлечение взрослых и детей при помощи санок и ледяной горки. Для катаний заливали водой естественные горы или специально сколоченные из дерева. Раньше катание на санках сопровождалось песнями, которые пели девушки, ожидавшие своей очереди покататься.

Самым видным и красивым обрядом на Масленицу было во все времена катание на сани. На них, как правило, выезжал каждый, кто имел коня. Молодёжь обычно каталась с самого утра, молодожёны (семейные пары, которые недавно поженились) – когда хотели, а семейные пары, и особенно богатые, – ближе к вечеру.

Игра в снежки – самое весёлое зимнее развлечение. В нём обычно участвуют 2 команды, которые забрасывают друг друга снежками. Хорошие снежки получаются из липкого и тяжёлого снега.

Развлечение, в котором 2 команды меряются силой, называется перетягиванием каната. Канат – это толстая крепкая верёвка. Участники игры делятся на 2 команды и берут в руки концы каната. По команде они начинают тянуть канат в свою сторону. Выигрывает та команда, которая перетянет на себя противника.

14 Как вы понимаете слова *бой, кулак, снежки, сани, канат, санки*?

15 Рассмотрите иллюстрации к тексту «Зимние развлечения» и скажите, какие виды зимних массовых развлечений на них изображены.



А



Б



В



Г



Д

16 Расскажите, какие массовые развлечения существуют в вашей стране.

17 Соедините понятия с их значениями.

1. Прощёный день –
2. Соломенное чучело –
3. Блины –
4. Кулачный бой –
5. «Снежки» –
6. Народные гулянья –
7. Катание на санках –

- а) главное блюдо Масленицы, выпекается из теста и подаётся к столу с разными закусками.
- б) праздничное развлечение молодых мужчин, представляющее собой бой кулаками.
- в) традиция отмечания праздников на Руси, праздничные и маскарадные массовые мероприятия.
- г) последний день Масленицы (воскресенье), когда люди просят друг у друга прощения.
- д) зимнее развлечение взрослых и детей при помощи санок и ледяной горки.
- е) кукла из соломы, которую наряжают в одежду, ставят на площади, а потом сжигают.
- ж) зимняя игра, в которой обычно участвуют 2 команды, забрасывающие друг друга снежками.

18 Закончите предложения.

1. Масленица – это праздник, который...
2. В понедельник...
3. Всю неделю люди...
4. Родственники и друзья просят друг у друга...
5. Мужчины и женщины в русской народной одежде...
6. На Масленой неделе...
7. Все приглашают друг друга...
8. Традиционный обряд – сжигание соломенного чучела, которое...

19 Ответьте на вопросы.

1. Когда празднуют Масленицу? 2. Какое блюдо готовят на Масленицу? Расскажите рецепт приготовления этого блюда. 3. Как веселятся люди во время Масленицы? 4. Сколько дней празднуется Масленица? 5. Как называется каждый день праздника и почему? 6. С каким обрядом были связаны проводы Масленицы?

20 Посмотрите презентацию к уроку и ответьте на вопросы.

1. Какие атрибуты Масленицы вы знаете? 2. Как заканчивается празднование Масленицы? 3. Какие зимние игры вы знаете? 4. Рассмотрите репродукцию картины Б.М. Кустодиева «Масленица (Масленичное катание)» и найдите 5 признаков Масленицы. 5. Есть ли в вашей стране праздник, похожий на русскую Масленицу? Как он празднуется?



Б.М. Кустодиев. Масленица (Масленичное катание). 1919 г.

21 Прочитайте стихотворение и вставьте в него части **А** и **Б**.

Этот праздник к нам идёт
 Раннею весною,
 Ледяные горы ждут,
 И снежок сверкает,
 Санки с горок вниз бегут,
 Смех не умолкает.
 На блины друзей зовём,
 Будем есть их вместе.
 Шумно, весело пройдёт
 Сырная Седмица,
 А за ней – Великий пост,
 Время, чтоб молиться.



А

Дома аромат блинов
 Праздничный, чудесный.

Б

Сколько радости несёт
 Он всегда с собою!

Диалоги

22 Прочитайте диалог. Скажите, кто с кем разговаривает? Озаглавьте диалог. Найдите в нём формулы вежливости.

- Привет, Лена!
- Привет, Эмили! Как поживаешь?
- Спасибо, хорошо! А ты?
- Я тоже.

– Вчера, когда я шла из университета домой, около Парка культуры мне встретились незнакомые люди. Он были очень красиво одеты, и они угостили меня очень вкусной едой с мёдом.

– А, наверное, это блины. Ведь сейчас же идёт Масленица! На Масленицу все едят блины.

– А ты не знаешь, как приготовить вкусные блины?

– Конечно, знаю. Моя мама всегда на Масленицу печёт блины, и мы с удовольствием их едим с маслом, мёдом, сметаной. Записывай. Надо взять 50 граммов сливочного масла, полкилограмма муки, 20 граммов сухих дрожжей, пол-литра молока, чайную ложку соли, 2 яйца, 50 граммов сахара и 50 миллилитров растительного масла. Затем подогреть стакан молока, развести в нём дрожжи, добавить стакан муки и оставить на 60 минут. Затем добавить туда желтки, растительное масло, соль и сахар, постепенно всыпать ещё стакан муки, замесить тесто, дать ему постоять. Влить стакан молока, ещё раз хорошо размешать, оставить на полчаса, накрыв салфеткой. Дать тесту подняться третий раз, затем положить белки. Раскалить сковороду, выпекать.

– Так это совсем не сложно! Я обязательно попробую приготовить сегодня вечером. Большое спасибо за рецепт!

– Пожалуйста! Если будут вопросы, то звони, не стесняйся. Запиши мой домашний телефон: 75-23-07. Мама тебе ещё раз всё объяснит. Она любит печь блины.

- Пока!
- До завтра!



23 Дополните диалог подходящими словами. Кто участвует в диалоге?

– Привет, Сэм!
 – Привет, Джон!
 – Ты _____ в воскресенье в Парк культуры?
 – А что там будет?
 – Там будут _____ зиму, сжигать чучело, петь, танцевать и, конечно же, _____ блины. Мы с друзьями каждый год туда _____. Это очень весело и красиво!



- Мне надо _____ домашнее задание, но, я думаю, что на пару часов _____ в парк.
- Пойдём _____ . Встречаемся в 10 часов на остановке «Динамо».
- Спасибо за _____ ! С удовольствием!
- Договорились. До встречи!
- До свидания!

24 Восстановите диалог.

- Здравствуйте, Мария Николаевна!
- Здравствуй, Сара!
- Как Ваши дела?
- _____
- У меня тоже всё хорошо, готовлюсь к экзамену по русскому языку. Мария Николаевна, я каждый день слышу слова *Масленица, масляная, масло*. Скажите, пожалуйста, что это такое?
- _____
- Значит, блины – это русское блюдо?
- _____
- Скажите, а где можно попробовать блины?
- _____
- А когда празднуют Масленицу?
- _____
- Это очень интересно! Спасибо за информацию!

25 Рассмотрите картину П.Н. Грузинского «Масленица». Опишите её, используя следующие выражения.

Перед нами репродукция картины _____, которая называется _____.

Картина была написана художником в _____ г.

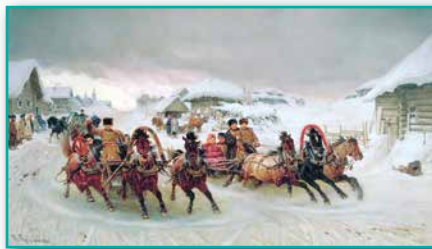
На ней изображено _____.

Катание на санях – это _____.

Катание на санях проходило _____.

Молодые люди катались _____, а семейные пары – _____.

Я думаю, что катание на санях – _____.



П.Н. Грузинский. Масленица. 1889 г.

26 Составьте диалоги к следующим ситуациям.

1. Приглашение покататься на санках.
2. Угощение блинами.
3. Посещение масленичных гуляний.
4. Масленица неделя.
5. Что такое Масленица?
6. Атрибуты Масленицы.
7. Соломенное чучело.



Контрольные задания

- 27 Составьте по 5–7 вопросов по теме «Масленица» и задайте их друзьям.
- 28 Дайте определения понятиям *Масленица, блины, чучело, гулянье*.
- 29 Какие зимние игры популярны в России?
- 30 Расскажите, что вы узнали о Масленице.

Zh. I. Zherebtsova

PANCAKE WEEK

Linguocultural studies, Russian feasts, Pancake week, traditions, pancakes.

Readers who are RFL teachers are invited to the lesson design “Pancake week” aimed to develop foreign students’ linguocultural competence. The material includes topical vocabulary, learning texts comprising data on traditions and habits of Pancake week celebration, Russian proverbs, poems, pictures reproductions. The lesson’s assignments are of a communicative character and are aimed at enhancement of all kinds of speech activity. The lesson design is intended for learners mastering Russian in the volume of basic – 1st certificate level. It can be used in RFL classes, at courses of linguocultural studies, at the stage of pre-university training of foreign citizens and also while learning special courses “Russian feasts”, “Russian national traditions”, “Russian Orthodox culture”.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

С 28 ноября по 1 декабря 2012 г. в Гамбурге проходила XII Всегерманская федеральная олимпиада по русскому языку среди школьников. В ней приняли участие 73 школьника из 13 земель. Жюри выявило 6 победителей и 12 призеров олимпиады. Абсолютным победителем стала немецкая школьница из Тюрингии. В командном соревновании наилучшие результаты показали земли Северный Рейн-Вестфалия, Баден-Вюртемберг и Рейнланд-Пфальц.

*Марина Ефремова,
Российский дом науки и культуры в Берлине*



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



Образовательные статусы русского языка в современном мире

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

В статье определяются и исследуются внутрироссийские и международные образовательные статусы русского языка, рассматриваются социолингвистические, лингводидактические и методические основы их формирования, анализируется и описывается характер образовательного статуса языка, не зависящий от его официального статуса.

После распада СССР и плавного формирования СНГ, когда началось сужение социальных функций русского языка, т.е. изменилась социолингвистическая ситуация на географическом пространстве бывшего СССР, в некоторых республиках (в новых независимых государствах) стали поднимать вопрос о придании официального статуса русскому языку и закреплении этого статуса в государственных документах, таких, как Закон о языках или Закон о государственном языке и Конституция. Мнения разделились, так как в этих республиках государственными были определены языки титульных наций (в Узбекистане – узбекский язык, в Казахстане – казахский язык и т.д.) [8–11]. Таким образом, речь могла идти о втором государственном языке или об «официальном языке», приравненном по своим социальным функциям к государственному языку, или же о специальном «языке межнационального общения». Во всех трех случаях сторонники двух государственных или официальных языков в одном государстве в качестве второго языка власти в стране ви-

дели русский язык (о понятии *официальные статусы языка* подробно см. [12]).

Шло время. Во всех странах СНГ по одному государственному языку. Нет стран с официально объявленными двумя государственными языками.

И тем не менее русский язык в государствах СНГ выполняет полиаспектные социальные функции. Социальные сферы его использования практически не ограничены, но внутри этих социальных сфер сужено его функционирование, что объясняется естественным ходом развития этих государств в последние 20–25 лет [5, 7].

Полиаспектность социальных функций русского языка, например, в республиках Центральной Азии не зависит от того, имеет ли русский язык в этих республиках официальный статус. Так, в Кыргызстане за русским языком конституционно закреплён официальный статус. В Узбекистане и в Казахстане русский язык официального государственного статуса не имеет, однако в этих республиках его социальные функции не уже, а может быть, шире и глубже, чем

в республике, в которой русский язык обладает официальным статусом. Наличие официального статуса у русского языка в том или ином государстве (за пределами России) не всегда является обязательным гарантом сохранения и расширения его социальных функций в современном мире.

Сторонники закрепления за русским языком официального государственного статуса в отдельных республиках СНГ никогда не обращались к проблеме образовательного статуса русского языка за пределами России. Ведь функционирование русского (и не только русского) языка за пределами собственно государственного образования (т.е. за пределами России) прежде всего обеспечивается изучением русского языка в нерусских школах и вузах как обязательной общеобразовательной дисциплины, с одной стороны, и получением полноценного русскоязычного образования по всем специальностям в школе и вузе, с другой стороны.

Изучение русского языка и русской литературы в школах и в группах вузов с нерусским языком обучения как обязательной общеобразовательной дисциплины и языка обучения профессиональной деятельности (т.е. получения индивидом полного русскоязычного образования) отражается в государственном стандарте по образованию (о понятиях, категориях и принципах лингводидактики и методики см. [1,13]).

Именно это обстоятельство наделяет русский язык образовательным статусом, если даже у него нет официального государственного статуса в данной стране, в данном регионе. То же самое наблюдается, например, с изучением английского, немецкого, французского и других иностранных языков в России и в странах СНГ.

Приведем пример европейского государства, когда наличие двух (первого и второго) государственных языков не гарантирует одинакового владения ими всеми гражданами данной страны, потому что функции их образовательного статуса не равнозначны. Так, в Финляндии 2 государственных языка – финский и шведский. Шведов в Финляндии 5% (или чуть больше) от всего населения страны. Они живут в основном в

пограничных зонах Финляндии и Швеции. Все 5% шведов, проживающих в Финляндии, за редким исключением, владеют двумя государственными языками – шведским (как родным или вторым государственным) и финским (как первым государственным). Почему все шведы, проживающие в Финляндии, владеют финским языком? Потому что а) есть социальная потребность в необходимости владения финским языком; б) финский язык является обязательной дисциплиной школьного и вузовского образования для всех школ и вузов Финляндии как с финским языком обучения, так и со шведским языком обучения.

Другая, основная, часть населения Финляндии (95%) владеет первым государственным языком (финским) и за редким исключением не владеет вторым государственным языком (шведским). Почему? Потому что а) нет социальной потребности для обязательного владения шведским языком, так как в Финляндии этой части населения достаточно владеть первым государственным языком (финским); б) шведский язык является обязательной дисциплиной изучения для школ и вузов (или их отделений) со шведским языком обучения. Его образовательный статус не имеет обязательного распространения на школы и вузы с финским языком обучения.

Итак, в Финляндии финский язык обладает двумя статусами – статусом первого государственного языка и образовательным статусом. При этом образовательный статус финского языка в Финляндии одинаково распространяется на все виды и типы образовательных учреждений, поэтому им владеет все постоянно проживающее население Финляндии.

Шведский язык в Финляндии также обладает двумя статусами – статусом второго государственного языка и образовательным статусом. Функционирование образовательного статуса шведского языка в Финляндии распространяется на образовательные учреждения (детские сады, школы, отделения вузов) со шведским языком обучения, т.е. образовательный статус шведского языка в Финляндии имеет локализацию, хотя он и является вторым государственным языком,

потому что такова социолингвистическая ситуация его функционирования.

Если бы у шведского языка (второго государственного языка Финляндии) образовательный статус был таким же универсально обязательным для всех типов образовательных учреждений государства, как образовательный статус финского языка, то шведским языком владела бы гораздо большая часть населения Финляндии (а может быть, и все нешведское население государства).

Таким образом, распространение языка в инофонном государстве, повышение уровня владения им населением прежде всего зависит от того, обладает ли он образовательным статусом в этом государстве (что закрепляется в госстандарте образования страны), а если обладает государственным статусом, то имеет ли он образовательную локализацию.

Большая часть населения Финляндии владеет английским языком, хотя он не обладает в Финляндии статусом государственного языка. Почему? Потому что а) есть социальная потребность в необходимости владения английским языком; б) английский язык в Финляндии обладает образовательным статусом, т.е. является первым иностранным языком, изучающимся в школе и в вузе независимо от языка обучения.

Таким образом, русский язык вне России может иметь официальный статус и образовательный статус [4]. При этом одно не зависит от другого. В таких республиках, как Узбекистан, Казахстан, Туркменистан, Азербайджан и т.д., русский язык не обладает официальным государственным статусом, но обладает образовательным статусом, т.е. является обязательной общеобразовательной дисциплиной в школе и в вузе.

Итак, главным гарантом сохранения и расширения социальных функций русского языка как одного из средств межнационального общения и как одного из средств мировой коммуникации является его образовательный статус (а не официальный) в различных государствах мира [7: 27].

В образовательной системе государства каждая лингвистическая дисциплина имеет свое место, значение, а следовательно, и соответствующий образовательный статус.

Определение образовательного статуса языковой дисциплины в государстве зависит от многих условий, которые относятся как непосредственно к системе образования, так и к политике, истории народа и страны, степени социальной востребованности обществом предлагаемого для изучения языка, широты и глубины его социальных функций в стране и за рубежом.

Русский язык в республиках Центральной Азии обладает образовательным статусом обязательного предмета школьного и вузовского образования, включая все образовательные и научные направления во всех типах школ, колледжей и вузов (это то, чего уже нет в республиках Балтии).

Обладание русским языком образовательным статусом в инациональных государствах позволяет ему а) функционировать в современном мире не только как средство общения русского народа и как средство межнационального общения народов России и стран СНГ, но и как одного из средств (языков) мировой коммуникации; б) быть главным фактором распространения русской литературы и культуры, русского мировосприятия и миропонимания в инофонной среде.

Обладание языком образовательным статусом в инофонном государстве – это стратегический аспект данной проблемы, тактическим же аспектом является закрепление за этим языком статуса иностранного или же неродного. От этого зависит а) лингводидактическое описание данного языка как предмета изучения в школе и в вузе; б) специфика методики внедрения этого языка в инофонную школьную и вузовскую аудиторию.

Рассмотрим эту проблему с двух позиций: 1) с социолингвистической позиции, т.е. с учетом социальных функций, выполняемых неродным или иностранным языком в том или ином государстве; 2) с позиции административно-географического понимания статуса иностранного языка.

В настоящее время русский язык – один из национальных языков Центральной Азии, однако среди части лингвистов и методистов наблюдается тенденция к закреплению за ним статуса иностранного языка. Именно поэтому в настоящее время

методику обучения русскому языку нередко рассматривают сквозь призму методики обучения английскому или немецкому языку, что, с одной стороны, вроде бы правомерно, но с другой стороны – нет.

Статус иностранного языка определяется прежде всего с учетом двух основных положений – административно-географического и функционального (социолингвистического) [2].

С позиции административно-географического понимания, например, в Узбекистане, иностранными языками могут быть как английский, немецкий, так и русский, казахский, киргизский, таджикский языки, так как они географически и административно являются основными (или государственными) языками других государственных образований. Логика собственно административно-государственного мышления в данном случае не допускает инакомыслия, т.е. эти языки иностранные.

С точки же зрения учета объема социальных функций языков они неравнозначны. Так, русский язык на территории Узбекистана, Казахстана, Кыргызстана, Таджикистана функционирует во всех пяти основных социальных сферах деятельности индивида: в сфере быта и неофициальных взаимоотношений между людьми, в сфере СМИ, в сфере художественной деятельности, в сфере научной деятельности, в сфере официально-деловой деятельности (в последней сфере социальной деятельности русский язык функционирует ограниченно, так как это область приоритетного функционирования государственного языка).

Русскому языку можно научиться без специального обучения в условиях искусственно созданного билингвизма. Английский же язык (или немецкий) в республиках Центральной Азии, а также в других странах СНГ можно изучить лишь при специальном обучении в условиях искусственного билингвизма, т.е. их социальные функции локализованы в рамках конкретных совместных предприятий, заводов, вузов и т.п. Таким образом, знак равенства между функциями этих языков ставить нельзя [2, 6].

Итак, в условиях современного Узбекистана, Казахстана, Кыргызстана, Таджики-

стана с точки зрения функционального аспекта (в отличие от английского, немецкого языков) русский, а также казахский, киргизский и некоторые другие языки не являются иностранными.

В процессе ведения социолингвистических, лингводидактических и методических исследований наиболее научно обоснованными будут изыскания, построенные на определении статуса иностранного языка не с административно-географических позиций, а с позиции учета объема социальных функций языка. Такой подход четко дифференцирует иностранные и национальные (негосударственные) языки в республике и в регионе (о взаимосвязи социолингвистики, лингводидактики и методики см. [3, 7]).

Итак, русский язык в странах СНГ не является иностранным языком, он является неродным языком. Лингводидактическое описание и обучение русскому языку, например, в тюркоязычной аудитории СНГ следует строить на основе понятий, категорий и принципов методики обучения русскому языку как неродному (а не как иностранному) или же на основе гибридной методики обучения русскому языку как неродному, которая строится на синтезе положений методики обучения русскому языку как неродному и как иностранному (подробно об этом см. [4]).

В настоящее время русский язык в зависимости от социолингвистической ситуации его распространения, степени востребованности в лингводидактическом и методическом плане описывается и внедряется (или не внедряется) в систему обучения школ и вузов России и других государств в семи основных образовательных статусах (вариантах).

Приведем схему образовательных статусов русского языка в современном мире, а затем рассмотрим каждый статус отдельно. Мы принимаем во внимание различия в изучении русского языка как родного в России и, например, в Казахстане, Узбекистане, государствах Балтии и т.д. Такая же дифференциация соблюдается нами и при описании особенностей преподавания (или изучения) русского языка как неродного или иностранного в России и, например, в странах СНГ.

Внутрироссийские и международные образовательные статусы русского языка в современном мире как дисциплины изучения в школе и вузе в аспекте взаимосвязи социолингвистики, лингводидактики и методики



Внутри этих семи образовательных статусов русского языка (трех внутрироссийских и четырех международных) есть еще подварианты (разновидности). Как видим, взаимосвязь и взаимообусловленность социолингвистики, лингводидактики и методики способствуют формированию выше-названных общеобразовательных статусов русского языка (или их отсутствию) в современном мире.

И с позиции социолингвистики, и с позиции лингводидактики, и с позиции методики образовательные статусы русского языка в современном географическом и образовательном пространстве мира одни и те же, т.е. такие, какими они обозначены выше. В государствах, в которых русский язык включен в госстандарт образования в качестве обязательной общеобразовательной дисциплины (или специальной дисциплины), функционируют первые 6 типов образовательного статуса русского языка.

В государствах, в которых русский язык включен в госстандарт образования как дисциплина, изучающаяся по выбору, т.е. находится в графе «иностранные языки», функционирует седьмой образовательный статус русского языка. При этом русский язык может быть в одном ряду с английским, французским, испанским, немецким языками, но может и не входить в этот ряд. Во втором случае обучающимся дается право выбора русского языка для изучения его в качестве второго или третьего иностранного языка (например, в старших классах общеобразовательных школ стран Балтии, в которых обучение осуществляется на государственном языке).

В государствах, в которых русский язык в качестве дисциплины изучения не включен в госстандарт образования, русский язык не преподается ни в школе, ни в вузе, но могут быть исключения. Так, например, в университетах Китая или Японии на факультетах иностранных языков могут быть отделения (или факультеты) русской филологии (или русского языка и литературы), где русский язык изучается не как второй или третий иностранный язык, а как язык будущей

специальности (будущей профессиональной деятельности) обучающихся, но в странах дальнего зарубежья – это островки русского языка и литературы как основной дисциплины.

Предложенная классификация образовательных статусов русского языка в современном мире осуществлена с учетом принципа доминантности или недоминантности русского языка в образовательной системе государства (государств), т.е. по признаку присутствия или отсутствия его в госстандартах образования страны (или стран) как обязательного предмета изучения или же как предмета по выбору, или его отсутствия в госстандарте образования.

В данной схеме показаны взаимосвязь и взаимообусловленность социолингвистики, лингводидактики и методики как по горизонтали, так и по вертикали. По горизонтали стрелки с двойным направлением – налево и направо (\leftrightarrow) указывают на взаимопроницаемость этих трех дисциплин лингвистического, лингвообразовательного и педагогического направлений. Так, каждая предыдущая дисциплина в той или иной степени входит в последующую, и наоборот – каждая последующая дисциплина в той или иной степени восходит к предыдущей (предыдущим).

Описание схемы по горизонтали слева направо. Социолингвистическая ситуация в том или ином регионе земного шара способствует созданию возможности (или невозможности) изучения русского языка. В случае, когда социолингвистическая ситуация такова, что русский язык изучается в школе и в вузе (скажем, в странах СНГ), определяется образовательный статус русского языка, осуществляется его лингводидактическое описание для конкретной аудитории и для конкретного уровня обучения, а потом происходит его внедрение в учебный процесс, т.е. начинается собственно методическая деятельность, которая характеризуется прежде всего тем, что идет процесс распространения русского языка, расширения объема его функций через систему образования.

Описание схемы по горизонтали справа налево. В этом случае методика и лингводидактика способствуют обогащению социолингвистической ситуации с русским языком в конкретном регионе, крае, государстве. Так, методика обучения русскому языку в различных ее вариантах в образовательной системе государства углубляет и расширяет не только его знание обучающимися, но и сферы его употребления новыми его носителями, а также ставит перед лингводидактикой задачу создания новых описаний русского языка с учетом расширения социальных сфер и подсфер его функционирования. В итоге социолингвистическая ситуация с русским языком за пределами России, в конкретном географическом пространстве, становится более русофонной, более билингвальной. Таким образом, ме-

тодика и лингводидактика способствуют совершенствованию функционирования неродного (в нашем случае русского) языка, повышению частоты его использования, увеличению количества понимающих, говорящих и пишущих на этом языке, повышению общей лингвистической грамотности, формированию или дальнейшему совершенствованию билингвизма и полилингвизма. А это значит, что в итоге усиливается положительная социолингвистическая ситуация с русским языком как неродным.

Таким образом, современный русский литературный язык как школьная и вузовская дисциплина обладает внутривосточными (3 статуса) и международными (4 статуса) образовательными статусами, которые тесно взаимосвязаны, взаимообусловлены, взаимодополняемы.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Джусупов М. Административно-географический и социолингвистический подходы к определению статуса иностранного языка как предмета изучения // Материалы международной научной конференции «Изменяющийся языковой мир». Пермь, 2002.
3. Джусупов М. Лингводидактика и методика в полинаучной системе языкового образования // Русский язык за рубежом. 2009. № 2.
4. Джусупов М. К вопросу об официальном и образовательном статусах русского языка в современном мире // Вестник МАПРЯЛ. 2003. № 41.
5. Джусупов М. Социальные функции языков в свете их официальных статусов // Материалы международной научно-практической конференции «Межкультурная коммуникация и актуальные проблемы казахской, русской филологии». Алматы, 2004.
6. Джусупов М. Социолингвистические и лингводидактические проблемы языка как средства общения и предмета изучения // Русистика в СНГ. СПб., 2002.
7. Джусупов М. Социолингвистика, лингводидактика, методика (взаимосвязь и взаимообусловленность) // Русский язык за рубежом. 2012. № 1.
8. Закон Республики Казахстан о языках в Республике Казахстан. Алматы, 2001.
9. Закон Республики Узбекистан о государственном языке (в новой редакции) // Народное слово. Ташкент, 1995.
10. Конституция Республики Казахстан. Алматы, 1998.
11. Конституция Республики Узбекистан. Ташкент, 1992.
12. Сулейменова Э.Д., Шаймерденова Н.Ж., Смагулова Ж.С., Аканова Д.Х. Элеуметтік лингвистика терминдерінің сөздігі (Словарь социолингвистических терминов). Алматы, 2008.
13. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. М., 2006.

Mahanbet Dzhusupov

EDUCATIONAL STATUSES OF RUSSIAN IN MODERN WORLD

Russian language, official status, educational status, intra-Russian status, international status.

The article defines and investigates intra-Russian and international educational statuses of the Russian language, considers sociolinguistic, linguodidactic and methodological foundations of their formation, analyzes and describes the character of an educational status of a language not dependent on its official status.



А.Л. Боген

andreibogen@yahoo.de

д-р философии, преподаватель

Гамбургского университета

Гамбург, Германия

Комплексный подход к тексту:

«Практика письменной речи» в Гамбургском университете

Текст, коммуникация, когерентность, точка зрения, тема – рема.

Статья представляет собой описание особой методики, применяемой при проведении дисциплины «Практика письменной речи» в Гамбургском университете. Автор рассматривает проблемы преподавания русского языка в группе студентов с различным уровнем языковых и общелингвистических знаний, а также вопросы, возникающие при преподавании русского языка в связи с новой языковой ситуацией в Германии. Предлагаемая методика предполагает комплексный подход к тексту и основана на изучении языковых явлений в их семантической функции с учетом литературного и исторического контекста.

Уникальная языковая ситуация, сложившаяся в Германии за последние 10–15 лет, создает совершенно новые условия и проблемы для преподавания русского языка в немецких университетах. Но одновременно она порождает и новые позитивные возможности для работы со студентами.

Как известно, в результате массовой эмиграции из России и других стран СНГ (в первую очередь, граждан немецкого и еврейского происхождения) в Германии возникла значительная русскоязычная община, причем, по данным некоторых исследований, русский язык является сейчас вторым по числу носителей – после немецкого – языком ФРГ [19: 163–185].

В задачу данной статьи не входит рассмотрение всего комплекса вопросов, связанных с очень сложной проблемой двуязычия русских иммигрантов, которой уже посвящен ряд специальных исследований [16, 21–23, 25–28, 31, 32]. Речь пойдет о конкретном аспекте: об опыте работы со студен-

тами разного происхождения, накопленном нами за время преподавания русского языка на кафедре славистики Гамбургского университета, и об особой методике, выработанной в ходе проведения предмета по развитию письменной речи для студентов-славистов старших курсов. Методика эта как раз и основывается на взаимодействии студентов, в разной степени владеющих русским языком, и направлена на то, чтобы использовать возникающие при этом проблемы с максимальной пользой для преподавания языка.

Прежде всего следует сказать несколько слов о структуре преподавания русского языка на кафедре славистики в Гамбурге.

После того как в 2007 г. в соответствии с Болонским процессом в немецких университетах был введен бакалавриат, рассчитанный на 7 семестров, преподавание русского, как и других славянских языков, в Гамбургском университете было разделено на несколько модулей, которые можно свести к 3 уровням: вводный курс (Einführungskurs),

рассчитанный на студентов с нулевым или минимальным уровнем знаний; продвинутый курс (Aufbaukurs); углубленный курс (Vertiefungskurs), который предназначен для студентов, свободно владеющих языком, и состоит из отдельных дисциплин по грамматике, переводу с немецкого на славянский и со славянского языка на немецкий, а также по развитию письменной речи.

При этом специфика русского отделения состоит в наличии большого количества студентов, уже обладающих теми или иными знаниями, некоторым запасом слов и речевыми навыками. Поэтому в начале каждого семестра на кафедре проводится вступительный тест, цель которого – определить языковой уровень каждого конкретного учащегося и установить, от каких языковых курсов он может быть освобожден. В целом можно выделить 3 группы студентов-славистов: учащиеся с нулевыми или минимальными знаниями (в первую очередь немцы); имеющие определенные знания по русскому языку, но не владеющие им свободно (среди них особое место занимают представители «второго поколения» иммигрантов); свободно владеющие русским языком (прежде всего приехавшие учиться в Германию из России и других стран СНГ, а также многие представители первого или второго поколения иммигрантов, как правило, с высоким культурным уровнем).

Легко заметить, что данная ситуация порождает большое количество проблем, которые трудно классифицировать даже в самых общих чертах. Степень владения русским языком далеко не всегда напрямую связана со временем приезда в Германию, социальной средой, из которой вышел тот или иной студент, или даже с его общим образовательным уровнем. Нередки случаи, когда учащийся, родившийся в Германии, владеет русским языком лучше, чем его сверстник, приехавший из России и успевший закончить там несколько курсов гуманитарного вуза. Еще более распространена ситуация, при которой студент, совершенно свободно и на весьма высоком уровне владеющий немецким языком, начинает говорить на полулитературном жаргоне или на каком-то

местном диалекте, как только он переходит на русский. В качестве примера приведу случай с одной студенткой, которая, делая сообщение о традициях японского классического театра в современной японской рок-музыке, заметила: «Как вы знаете, в театре «Кабуки» роли девочек играют мужики».

Таким образом, преподавателю русского языка приходится параллельно работать по крайней мере в двух разных направлениях: с одной стороны, преподавать РКИ, а с другой – обучать основам литературного языка пусть даже образованных, но фактически малограмотных людей.

В какой-то степени помочь совмещению этих задач должно разделение ряда языковых курсов на дисциплины для носителей и неносителей языка, введенное сейчас в большинстве немецких университетов. Но поскольку сама оппозиция «носитель – неноситель языка» весьма условна, разделение это более чем относительно и порой не столько способствует решению проблемы, сколько еще более ее усугубляет.

Кроме того, существующее положение чревато целым рядом дополнительных проблем, причем уже не столько языковых, сколько общеобразовательных. Так, в последнее время наблюдается тенденция к росту числа студентов, владеющих русским языком на достаточно высоком уровне. По результатам вступительного теста они обычно начинают изучение языка с углубленного курса, что само по себе вполне логично. Но поскольку обучение начинается уже в первом семестре, они еще не обладают достаточными общепилологических знаниями, необходимыми для эффективных занятий, так как еще просто не успели посетить лекции и семинары по литературоведению и лингвистике.

В результате взаимодействия этих обстоятельств дисциплина «Практика письменной речи», входящая в состав углубленного курса русского языка, занимает особое место в системе преподавания русского языка в целом. Прежде всего это последняя из дисциплин по развитию письменной речи и предполагается, что после ее окончания студенты могут писать оригинальные тексты

ты на русском языке на профессиональном уровне. Кроме того, это один из немногих предметов, который полностью проходит на русском языке, но при этом разделение на носителей и неносителей языка отсутствует, так как считается, что разница между ними уже сглажена в ходе предшествующей работы. Вместе с тем для многих студентов, освобожденных по результатам вступительного теста от вводного и продвинутого курсов, этот предмет оказывается одним из первых по практическому изучению русского литературного языка и работе с текстом. Таким образом, в группах встречаются и те, кто начал изучение русского языка в университете, и те, для кого этот язык родной; те, кто уже профессионально владеет русским, и те, кто все еще испытывает значительные трудности в области грамматики, лексики и – особенно – стилистики; те, кто уже получил достаточно большой объем информации по общелингвистическим дисциплинам, и те, кто только начинает свое знакомство с филологической наукой.

В связи с этим нами и была разработана особая концепция данного предмета.

«Практика письменной речи» преследует несколько различных, но тесно взаимосвязанных целей: во-первых, углубление знаний студентов по русскому языку и развитие способностей к написанию собственных текстов, во-вторых, углубление конкретных знаний в области практического применения различных грамматических категорий русского языка, в-третьих, знакомство с основными принципами литературоведческого анализа текста и, в-четвертых, расширение знаний в области русской истории и культуры.

Конкретная работа проводится при этом на основе отдельных художественных, научных или публицистических произведений, тексты которых студенты читают в оригинальном, т.е. неадаптированном варианте. К каждому занятию учащиеся получают текст с заданием, которое состоит из нескольких частей. Прежде всего оно включает в себя вопросы по тексту в целом, которые должны помочь студентам понять содержание, жанровые и основные особен-

ности поэтики изучаемого произведения. Затем следуют вопросы и задания по конкретным грамматическим категориям, наиболее адекватно представленным в данном тексте, а также по лексике и стилистике.

Основной частью работы студента является написание короткого эссе по каждому изучаемому произведению. Данное задание выполняется дома в виде ответа на особый вопрос по тексту. В отдельных случаях предлагается ответить на один единственный вопрос, иногда можно выбирать из нескольких вопросов или заданий. Важный аспект методики проведения данной дисциплины состоит в том, что студенты выполняют письменное задание по тому или иному произведению еще до его обсуждения на общем занятии. Проблемы, с которыми они сталкиваются при написании эссе, и конкретные ошибки, которые они допускают, подробно рассматриваются в рамках такого обсуждения. Дополнительным заданием является объяснение отдельных слов и выражений из каждого текста. Кроме того, наиболее сильные и подготовленные студенты делают короткие рефераты или сообщения о том или ином авторе или по отдельным литературоведческим или историческим темам, связанным с разбираемыми произведениями. В конце студенты выполняют письменную контрольную работу в аудитории в течение примерно полутора часов, в ходе которой они должны написать эссе по конкретному произведению. Текст они получают заранее – обычно за 2 недели, темы для эссе им предлагаются непосредственно перед началом работы.

Разрабатывая концепцию дисциплины «Практика письменной речи», мы исходили из того, что ситуация, при которой студенты с различным языковым и образовательным уровнем занимаются вместе, уже содержит в себе определенный позитивный потенциал. Так, с одной стороны, те, для кого русский язык является неродным, занимаясь в одной группе со студентами – носителями языка, получают возможность узнать язык в его непосредственном живом выражении – возможность, которой они лишены даже на языковых курсах в России. С другой стороны, носители языка могут увидеть свой

язык в восприятии студентов-иностранцев и тем самым познакомиться с целым рядом проблем, с которыми им придется столкнуться в их будущей работе.

Немецкие учащиеся, которые, как правило, обладают большим запасом теоретических знаний, чем студенты из стран бывшего СССР, могут продемонстрировать их при литературоведческом и нарратологическом анализе произведений. Учащиеся из стран постсоветского пространства могут помочь в освещении культурных и исторических деталей, с которыми группа встречается при работе над текстами.

Таким образом, эффективная работа в рамках данного предмета предполагает интенсивный диалог между различными группами студентов. Это, однако, становится возможным только при условии тщательной подготовки со стороны преподавателя и продуманности как всей программы в целом, так и каждого отдельного занятия.

Уже подбор произведений требует от преподавателя обладания широкой литературоведческой и лингвистической компетенциями, а также серьезного творческого подхода. Изучаемые тексты должны соответствовать сразу нескольким критериям. Во-первых, быть достаточно небольшими по объему: к каждому занятию студенты должны быть в состоянии перевести и понять часто очень сложный текст за достаточно короткий срок. Во-вторых, принадлежать к разным жанрам: только в этом случае студенты могут получить представление о специфике того или иного жанра в отдельности. В-третьих, принадлежать к различным эпохам и художественным направлениям. И, наконец, быть представительными с точки зрения употребления тех или иных грамматических категорий и поэтических или стилистических приемов.

Структура работы должна быть продумана таким образом, чтобы обеспечить последовательное и логичное развитие в освоении конкретных аспектов анализа и порождения текста. Особое внимание уделяется при этом соотношению между частным и общим.

В заданиях к каждому занятию необходимо учитывать возможности каждой кон-

кретной группы студентов. При этом задания по общему анализу текста, грамматике и стилистике должны быть взаимосвязаны, служить решению определенной задачи в отношении конкретного текста, которая, в свою очередь, должна соотноситься с задачами, поставленными на предшествующих и последующих занятиях.

Одним из важнейших условий успешной работы является возможность реализовать творческие способности каждого студента. Поэтому задания, при всей их конкретности, должны быть составлены так, чтобы, не устанавливая жестких правил и четких ограничений, дать учащимся как можно большую свободу для творческой деятельности.

Первое занятие посвящено природе и структуре **текста как коммуникативной системы**. Теоретическую основу вводной части составляют, в первую очередь, положения Ю.М. Лотмана [7], а также М. Бахтина [1], В. Шмида [13] и Б. Успенского [11]. Студентам предлагается ответить, что такое текст, и дать свое определение на русском языке. После этого преподаватель может поставить вопрос о том, какие виды текстов существуют и всегда ли мы понимаем под текстом только то, что написано. Как правило, между студентами возникает дискуссия на эту тему, в ходе которой они, с одной стороны, пытаются найти правильный ответ, а с другой – стремятся правильно сформулировать свои мысли по-русски. При этом сильные в теоретическом отношении учащиеся выдвигают тезисы, а сильные в языковом отношении помогают с оформлением формулировок и исправляют ошибки. В слабой группе часть этой работы выполняет преподаватель. Среди вопросов в дискуссии могут быть, например, такие: «Является ли фильм текстом?», «Представляют ли картина или фотография собой текст?», «Можно ли сказать, что музыка – это текст?», «Является ли театральная постановка или балет текстом?» Кроме того, студентам предлагается привести примеры различных текстов, а затем ответить на вопрос: «Что общего у этих разных видов текста?» Ответ на него (все они несут информацию) обычно не представляет трудностей даже для слабых учащихся.

После этого преподаватель уточняет общую задачу всего предмета, на котором речь пойдет прежде всего о текстах словесных, написанных, причем на русском языке. Однако для того чтобы правильно понимать, анализировать и создавать свои письменные тексты, следует учитывать особенности текста вообще.

Уже на первых занятиях студенты должны усвоить важный тезис, что текст предполагает **передающую и принимающую стороны**, т.е. должен быть понятен для того, к кому он обращен. Для этого он должен соответствовать целому ряду условий, реализуемых через различные категории текста, которые рассматриваются на занятии в общих чертах. Студентам предлагается вспомнить самые распространенные вопросы, обычно возникающие в связи с текстом, а затем порассуждать о том, о какой категории текста идет речь. Поскольку часть студентов группы уже посещала курсы по введению в литературоведение, а некоторые – специальные курсы и семинары по литературе, они достаточно легко могут определить, что, например, вопросу «О чем?» соответствует категория **темы**, вопросу «Что?» – категория **фабулы**, а вопросу «Как?» – во-первых, категория **сюжета** и, во-вторых, **поэтика текста** в целом¹.

Важно при этом, чтобы учащиеся познакомились с литературоведческой и нарратологической терминологией на русском языке. В этой работе существенную помощь могут оказать наиболее сильные студенты – носители языка, а также некоторые немецкие студенты, уже знакомые с данной терминологией по-русски.

Несколько более сложными для учащихся обычно оказываются заключительные вопросы по тексту: «Почему?» или «Зачем?»

¹ В этой части занятия или в качестве введения студентам предлагается знаменитое предложение Л. Щербы «Глокая куздра...» (Power Point Presentation) [12: 62]. Обычно оно приводится как пример того, что язык несет грамматическую информацию без смыслового содержания. Мы же рассматриваем его с обратной стороны: в какой мере это предложение является текстом, а в какой – нет. При этом одновременно преследуются две цели: повторить основные грамматические категории русского языка и наглядно продемонстрировать роль семантики, которая в этом предложении отсутствует.

он написан и «Почему?» или «Зачем?» читатель должен его знать. Для поиска ответа на них можно предложить студентам привести конкретные примеры произведений, которые они лично находят наиболее интересными, и попробовать сформулировать, почему. Затем с помощью наиболее сильных представителей группы следует обобщить эти ответы и прийти к выводу, что текст интересен постольку, поскольку содержит некую исключительную информацию. Практической стороной этой части занятия является развитие способностей студентов обобщать конкретные факты и формулировать общие выводы на русском языке.

Вопрос о том, что такое информация текста, будет детально рассматриваться на одном из последующих занятий и на вводном занятии только затрагивается. Вопрос же об исключительности информации подводит нас к важнейшей нарративной категории – **точке зрения** [11], которая будет находиться в центре внимания при изучении любого произведения, поэтому о ней уже на вводном занятии следует сказать несколько слов и выделить основные уровни, на которых она проявляется (*пространства, времени, восприятия, языка и оценки* [13: 122–127; 24: 11–19, 64–69], а также *уровень причинно-следственных связей* [3: 24–26]). Так как обычно многие студенты знакомы с системами точки зрения Успенского и Шмида, этот аспект не представляет для них трудностей.

Важно, однако, подчеркнуть, что с категорией точки зрения связан один из основных принципов построения текста на уровне как его макроструктуры, так и отдельного предложения. Этот принцип находит выражение в актуальном членении высказывания, т.е. в выделении **темы** и **ремы** [5: 506–507], и имеет практическое значение при написании собственного текста. Фраза Курта Воннегута «Помните, что вы пишете для незнакомцев» [9: 5; 25] звучит в конце занятия и становится своеобразным эпиграфом к практической стороне всей дисциплины.

Таким образом, на первом занятии текст рассматривается от частного к общему – от отдельных примеров до общих теоретических категорий, затем наоборот – студентам

дается представление о том, как эти теоретические категории работают при составлении даже самого простого высказывания.

Первым текстом, который рассматривается нами, обычно является русская народная сказка «Маша и медведь». Это сравнительно простое и забавное по сюжету и характерам действующих лиц произведение, которое дает возможность в непринужденной обстановке более конкретно изучить такие основные категории текста, как жанр, фабула и сюжет, персонаж и точка зрения. Кроме того, его текст позволяет проследить за употреблением и управлением глаголов СВ и НСВ.

Категория вида, как известно, является самой сложной в русской грамматике для иностранных учащихся. Разбирая текст сказки, мы обращаем внимание не просто на вид того или иного отдельного глагола, а на зависимость вида от семантической функции, которую выполняет глагол в рамках не только предложения, но и сюжета в целом. Таким образом осуществляется один из главных принципов методики нашей работы: **изучение грамматической категории в ее семантической функции**.

При непосредственной работе с текстом студенты, для которых русский язык не является родным, могут без особого труда определить роль глагола в той или иной сцене. Студенты – носители языка, со своей стороны, могут дать комментарий, почему в этом месте употребляется глагол СВ или НСВ. Особое внимание при этом следует обратить на дополнительные признаки вида, например, на то, что глаголы СВ обозначают не только завершение процесса, но, как правило, и его начало.

При разборе категорий фабулы и сюжета сказка «Маша и медведь» дает возможность показать разницу между ними даже при их минимальном отличии друг от друга. Теоретическим комментарием при этом служит определение Б.В. Томашевского, согласно которому сюжет всегда противостоит фабуле [10: 664–676]. Поскольку именно сюжет предполагает наличие точек зрения в тексте, его тема может быть непосредственно связана с темой точки зрения. В качестве письменного задания студентам предлагается переска-

зать сюжет с точки зрения одного из действующих лиц. Распространенная ошибка, которую обычно допускают учащиеся, пишущие работу еще до разбора текста на занятии, состоит в том, что они часто пересказывают текст не с точки зрения, а от лица одного из действующих лиц. Поэтому при разборе письменных работ имеет смысл сравнить два задания – правильно и неправильно выполненное – и показать, что передача события с определенной точки зрения предполагает не просто замену *грамматических форм лица*, а включение в текст **новой информации**, известной только носителю данной точки зрения. Информация же эта может выражаться на самых разных уровнях и вовсе не обязательно только на уровне фактов.

Так, слова с *уменьшительными* и *увеличительными суффиксами*, которые повторяются на занятии, посвященном разбору данной сказки, можно отнести к выражению точки зрения персонажа на уровнях пространства и языка: в частях текста, где представлена точка зрения Маши, особенно много слов с увеличительными суффиксами, а там, где представлена точка зрения медведя, – с уменьшительными.

Отклонения от литературной нормы, присутствующие в тексте, также служат выражению точки зрения на уровне языка. Одновременно они дают читателю информацию о персонаже, чья точка зрения в них выражена. В сильной группе можно предложить студентам реконструировать время и место возникновения сказки по таким признакам, как описание природы (северная часть средней русской полосы), речь действующих лиц, факт того, что Маша живет не с родителями, а с бабушкой и дедушкой (родители, скорее всего, ушли на заработки в город – факт, настолько характерный для нечерноземной полосы России конца XIX в., что даже не нуждается в особом пояснении повествователя), по тому, в какой роли выступает медведь (в отличие от волка не очень опасен для крестьянского хозяйства и потому выглядит забавным и даже добрым) и т.д. В заключение следует обратить внимание на то, что все эти сведения мы получили на основе наблюдений за языком произведения.

В конце занятия студентам дается задание сформулировать содержание сказки в одном предложении с помощью обобщающих синонимов. Сделать это следует таким образом, чтобы фабула сказки предстала как некий мифологический сюжет в соответствии с указателем сказочных сюжетов Аарне-Томпсона [15; 30]. В результате совместной работы студенты достаточно быстро выстраивают синонимические ряды «Маша – девочка – слабое существо», «медведь – зверь – сильное существо», «хитрость – ум – интеллект» и общими усилиями составляют фразу: «Слабое существо попадает в плен к сильному существу и освобождается при помощи своего интеллекта». После или в ходе выполнения этого задания следует предложить студентам сравнить сказку «Маша и медведь» с другими известными им сказками, содержание которых подпадало бы под данную формулу. Как правило, учащиеся быстро вспоминают известную немецкую сказку «Гензель и Гретель», а в интернациональной группе возникают самые различные варианты. Таким образом, студенты наглядно знакомятся с одним из важных аспектов фольклористики и одновременно с одним из главных принципов, которому им предстоит следовать в дальнейшей работе, – **принципом обобщения конкретных фактов**.

В ходе дальнейших занятий они изучают, во-первых, то, как основные категории текста, выделенные в сказке «Маша и медведь», изменяются и функционируют в разных типах текстов, и, во-вторых, как эти изменения выражаются на уровне языка.

Обычно в качестве следующего произведения, рассматриваемого на занятиях, студентам предлагается рассказ Л.Н. Толстого «Ходынка» (1910). Небольшой по объему, он позволяет увидеть особенности реалистической манеры повествования, одной из главных черт которой является присутствие **всеведущего и вездесущего повествователя** [2: 104–112]. Именно с его точки зрения дается характеристика персонажей, определяются перемещения во времени и пространстве, а также выражается оценка мыслей и поступков героев. Именно сильная пози-

ция повествователя предполагает широкое употребление конструкций с *подчинительной связью*, а также *вводных слов*, и именно эти синтаксические категории становятся главными языковыми темами занятия.

С другой стороны, на примере данного рассказа удобно продемонстрировать роль **исторического контекста** для понимания произведения, а также проблему **жанра**. Как правило, один из студентов делает на занятии краткое сообщение (примерно 10 мин.) о катастрофе на Ходынском поле. После этого учащиеся вместе пытаются ответить на вопрос, каким образом это событие представлено в произведении и какие языковые средства употребляются для этого. Основным методом анализа становится при этом наблюдение за точками зрения в тексте. Даже студенты, для которых русский язык не является родным, обычно без большого труда могут выделить отрезки текста, в которых выражается та или иная точка зрения, и проследить, каким образом точка зрения повествователя подчиняет себе с помощью комментария и обобщений точки зрения персонажей.

Важной частью задания к каждому тексту являются «вопросы для размышления», т.е. вопросы, ответ на которые может стать предметом дискуссии. В связи с рассказом «Ходынка» студентам предлагаются 2 таких вопроса: «Почему слово «Ходынка» стало в русском языке нарицательным?» и «Почему в конце рассказа его герой Емельян отказывается от денег, предложенных ему за спасение Рины – девушки из высшего света, хотя в начале рассказа мечтает как раз о деньгах?»

В ходе поиска ответа на первый вопрос можно повторить оппозицию «имена собственные – имена нарицательные», а также попутно основные грамматические категории имени существительного в русском языке.

В связи со вторым вопросом встает проблема эволюции персонажа – **развития характера**, актуальная практически для всех художественных произведений. Одновременно в ходе дискуссии студенты имеют возможность улучшить навыки устной речи

и, исправляя ошибки друг друга, лучше понять структуру русского языка с точки зрения как его носителей, так и неносителей.

Совсем другой тип повествования предстает в авангардистском рассказе Б. Пильняка «Вещи» (1918). В нем почти нет действия, зато много описаний и косвенных указаний на события, из которых складывается сюжет. Повествователь явно ограничен в своем знании, что вообще характерно для авангардного дискурса. Поэтому в тексте порой трудно отделить его точку зрения от точки зрения персонажа – главной героини – пожилой женщины, прожившей долгую, но одинокую и безрадостную жизнь и готовящейся покинуть дом, в котором она эту жизнь прожила.

Для того чтобы определить место повествователя в тексте рассказа, студентам предлагается внимательно прочитать его первые абзацы и сказать, что напоминает данное в них описание. Поскольку оно напоминает фильм, это дает возможность познакомить учащихся с классификацией повествовательных типов, предложенной Бруксом и Уорреном [20: 684], согласно которой тип повествования, который мы находим в начале рассказа Пильняка, называется **камера**: повествователь описывает только то, что он видит. Средствами создания такого повествования являются *бессоюзная связь* и употребление *кратких прилагательных*, которые, согласно «Краткой русской грамматике», выступают обычно в роли сказуемого и, называя признак, приурочивают его к определенному моменту во времени [5: 226–234]. Именно наблюдение за этими синтаксическими конструкциями, а также выделение их семантических функций и становятся главным содержанием грамматического аспекта занятия.

В качестве ключа для выделения точки зрения персонажа в этом рассказе служит фраза «Тридцать лет тому назад приехала сюда девушка, *молодая, беззаботная и радостная беспричинно* (Выделено мной. – А.Б.)» [8: 412]. Содержащаяся в ней оценка явно принадлежит пожилому человеку, который со своей, несколько ограниченной, точки зрения оценивает молодость. Пробле-

ма точки зрения важна в этом рассказе еще и потому, что именно она играет основную роль в необычном изменении категории сюжета, которая является основной темой нарратологического аспекта занятия. В рассказе «Вещи» два сюжета: первый, данный непосредственно, с точки зрения повествователя, охватывает временной отрезок в 24 ч. Второй, существующий только в сознании героини, разворачивается в течение 30 лет и может быть реконструирован по косвенным указаниям в тексте. Студентам предлагается выделить оба сюжета, сравнить их между собой и попробовать ответить на вопрос «О чем этот рассказ?» В качестве дополнительного служит при этом вопрос для размышления: «Почему этот рассказ был написан Пильняком в 1918 г. и в чем состоит его социально-политический подтекст?»

Проблемы бессоюзной связи, а также наблюдения за *управлением* и семантической ролью *Т.п.* и *В.п.* [5: 161, 165, 355–363, 380–389] более подробно рассматриваются на примере другого рассказа Б. Пильняка «Целая жизнь» (1915). В то же время на занятиях², посвященных этому произведению, в центре внимания находятся проблемы оценки и построения сюжета.

После краткого сообщения о Борисе Пильняке, которое делает один из студентов и в котором учитывается уже рассмотренный рассказ «Вещи», группа приступает к языковому анализу текста.

Как известно, рассказ «Целая жизнь» представляет собой описание жизни двух птиц, вероятно, сов, самца и самки. Рассмотренный несколько упрощенно, на уровне событий в их причинно-следственной связи, он оказывается рассказом о ране самца, а в этическом смысле – рассказом о любви и предательстве. Именно так обычно понимает сначала это произведение и большинство студентов. Очевидно, однако, что такая трактовка не исчерпывает смысл рассказа, так как она учитывает только часть сюжета, а именно **сюжет на синтагматической оси значений** [7: 243–255]. Помимо него в

² В зависимости от специфики группы рассказу «Целая жизнь» могут быть уделены 1 или 2 занятия.

тексте представлена и **парадигматическая ось значений**, выраженная через различные повторы и иные виды эквивалентностей [7: 104–111; 13: 240–267; 18: 155–177]. Студентам, часть которых знакома с данными категориями из курса «Введение в литературоведение», а также из вводного занятия по нашему предмету, дается предварительное задание выделить оба сюжета. Затем на занятии они сравниваются и обобщаются. При этом легко возникает диалог между студентами, уже имеющими определенную теоретическую базу, и теми, кто только начал изучать теорию литературы. В результате анализа текста группа приходит к выводу, что в действительности этот рассказ – о неумолимости и непрерывности природных циклов и что в нем нет прямой оценки, – вывод, весьма важный для понимания творчества Пильняка и русского авангарда в целом. Наблюдения же за вариативными грамматическими и стилистическими элементами, используемыми при создании эквивалентностей, дают богатый материал для практического понимания русского языка.

Все вышеназванные принципы и наблюдения углубляются и обобщаются на занятии, посвященном рассказу И. Бабеля «Переход через Збруч» (1924). В центре внимания здесь также находятся, с одной стороны, проблемы сюжета и точки зрения, а с другой – языковые средства, с помощью которых создается художественная реальность. Главной особенностью повествовательной манеры этого произведения является известная ограниченность компетентности персонафицированного повествователя на уровне оценки или, выражаясь в других терминах, странное равнодушие героя-рассказчика по отношению к событиям, о которых он говорит. Эта ограниченность компенсируется рядом **метафор**, которые, развертываясь, образуют свой собственный сюжет, а также с помощью символов, проходящих через весь текст (солнце, луна, сравнение реки с раненым человеком и т.д.³). В то же время рассказ дает широкие возможности для оценки роли исторического

и культурного контекста в понимании как отдельных семантических элементов, так и всего текста в целом.

Обычно занятие начинается с краткой беседы о впечатлении, которое произвел на студентов этот рассказ. Затем следует несколько кратких сообщений-рефератов: о творчестве И. Бабеля, о советско-польской войне 1920 г. и о еврейских погромах во время Гражданской войны в России. После этого уже с учетом полученной информации группа приступает к анализу текста. Поскольку студентам дается предварительное задание определить сюжет рассказа и найти в нем метафоры, работа обычно проходит относительно быстро. Главным становится вопрос о сюжете, лежащем на поверхности, и о скрытом, суггестивном, смысле, содержащемся в нем. В результате дискуссии группа приходит к выводу, что поведение главного героя объясняется не его равнодушием, а, наоборот, переизбытком чувств, о которых он уже не может говорить прямо. Таким образом, весь рассказ предстает как произведение о границе боли и страдания, за которой человек утрачивает способность прямо говорить о них⁴. Грамматический аспект занятия состоит в анализе метафор, а также в наблюдении за *Р.п.* и *Д.п.* в их семантической функции, для которого текст дает богатый материал [5: 161–165, 363–380].

Рассказ «Переход через Збруч» образует своеобразную связку между художественными и нехудожественными текстами: сразу вслед за ним рассматривается текст статьи В. Шмида «Бессюжетность Бабеля»,

⁴ В сильной группе имеет смысл познакомить студентов с теорией расы – одной из главных теорий древнеиндийской поэтики, согласно которой всякое подлинное художественное произведение обязательно выражает одно из девяти человеческих чувств. Чувства эти выражаются не прямо, а с помощью различных семантических средств, начиная с выбора темы и заканчивая употреблением определенных грамматических средств. Теория эта нашла отражение и в современной литературе (см., например, Галинская И.Л. Загадки известных книг. М., 1986 [4] и др.). В качестве игрового задания студентам можно предложить анонимно записать на листках бумаги, какое из этих девяти чувств вызывает у них рассказ Бабеля.

³ Более подробно см. [14: 315–322].

которая представляет собой часть объемной работы «Орнаментальность и событийность в рассказе И.Э. Бабеля «Переход через Збруч» [14: 309–315]. Работа с этим произведением преследует сразу несколько целей. Во-первых, на примере статьи Шмида студенты могут познакомиться с образцом текста, написанного по-русски немецким ученым. Во-вторых, знакомство с **принципами построения научного текста** имеет исключительное значение для будущих славистов: во время учебы в университете, а также в ходе научной работы, которой многие из них будут заниматься, им придется сталкиваться с большим количеством научных текстов вообще и научных текстов, написанных по-русски, в частности. Кроме того, умение писать научные тексты на русском языке является необходимым условием успешной деятельности ученого-слависта независимо от того, в какой стране мира и области науки он работает. В-третьих, анализ стиля и построения научного текста содержит важный теоретический аспект, связанный с пониманием природы текста как коммуникативной системы в целом.

При работе со статьей Шмида студенты должны выделить основные **тезисы**, содержащиеся в тексте, отделить тезисы автора статьи от тезисов других авторов, которые он приводит, и проследить за аргументацией основных положений автора. Языковой аспект занятия состоит в наблюдении за *отглагольными существительными* и *пассивными конструкциями*, т.е. элементами, наиболее часто встречающимися в русском научном стиле, а также в объяснении научной *терминологии*. В качестве вопросов для размышления студентам предлагаются следующие: «Чем отличается язык научного произведения от языка художественной литературы?» и «Можно ли сказать, что в научной статье тоже есть сюжет?»

Ответ на первый вопрос состоит в том, что если слово в художественной литературе обычно стремится к тому, чтобы реализовать свою многозначность, то в научном тексте оно должно быть максимально точным. Отсюда возникает и находит свое применение научная терминология. Однако есть

предел точности, и каждый научный термин представляет собой не что иное, как сжатую до предела метафору. В качестве примера могут быть разобраны такие термины, как *нарративный, эрратический, когерентность*.

Ответ на второй вопрос тесно связан с практическим заданием к тексту статьи и заключается в том, что сюжет научного произведения составляет развитие мысли автора: постановка вопроса, подтверждение и опровержение различных тезисов, аргументы «за» и «против» и, наконец, основной вывод, который должен представлять собой некую новую, прежде неизвестную информацию.

Работа с научными текстами продолжается обычно на материале статьи Ю. Лотмана «О «плохой» и «хорошей» поэзии» [6: 126–130]. Помимо того, что эта статья посвящена вопросу, обычно интересующему всякого, кто так или иначе связан с литературой и искусством, — чем отличается «плохое» художественное произведение от «хорошего», она позволяет подробно поговорить о природе информации, содержащейся в тексте, т.е. на тему, ранее затронутую в общих чертах. Основной тезис Лотмана — хорошие стихи информативны — часто понимается односторонне. В ходе дискуссии преподаватель с помощью наводящих вопросов и пояснений должен подвести студентов к выводу, что информацию следует понимать не только фактуально и что сама форма произведения тоже может и должна быть информативной.

«Практика письменной речи» завершается знакомством с такими нехудожественными жанрами, как **аннотация** и **рецензия**, владение которыми также обязательно для любого филолога. В качестве текстов при этом предлагается несколько актуальных аннотаций из Интернета о книгах, готовящихся к выпуску ведущими российскими издательствами. Примером развернутой рецензии служит русский перевод известной рецензии Дж. Оруэлла на роман Е. Замятина «Мы» (1947). Разумеется, и на занятии, посвященном этой теме, студенты делают рефераты-сообщения о творчестве Оруэлла и Замятина. Обсуждение текстов проходит

в двух направлениях: чем принципиально отличается рецензия от аннотации и почему Оруэлл написал рецензию именно на это произведения Замятина.

Важной частью нашего предмета являются разбор письменных работ студентов и исправление ошибок в них, с которых начинается каждое занятие. Специфика работы состоит в том, что при столь разнородном составе студентов довольно трудно сгруппировать ошибки по каким-то однозначным признакам. Поэтому при их анализе преподаватель исходит не из абстрактных грамматических, орфографических или стилистических норм, а из представленных текстов, отрывки из которых и подвергаются анализу на предмет их улучшения в зависимости от того, что хотел сказать автор. Такой метод позволяет сразу отметить несколько различных языковых категорий и дает широкие возможности для диалога между студентами и их самостоятельной творческой работы.

В заключение следует сказать, что опыт проведения дисциплины «Практика письменной речи» в Гамбургском университете

ясно доказывает преимущества комплексного подхода к тексту. Рассматривая текст как явление языка, с одной стороны, и как явление литературы, с другой, мы получаем возможность дать студентам представление о реальной функции языковых категорий в той или иной конкретной культурной ситуации. Именно благодаря такому подходу становится возможной совместная и плодотворная работа студентов с совершенно разными уровнями знаний как в области русского языка, так и в области русской культуры в целом. И именно благодаря комплексному подходу проблемы, возникающие из новой языковой ситуации, сложившейся в Германии и все более характерной для самых разных стран мира, могут быть переработаны, осмыслены и использованы в позитивном смысле⁵.

⁵ Важной частью работы является общение со студентами через Интернет. В Гамбургском университете для этого существует специальный интернет-портал. Поэтому более детально с материалами предмета «Практика письменной речи» можно познакомиться по адресу www.agoracommsy.uni-hamburg.de (все права защищены).

Литература

1. Бахтин М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. Боген А. О некоторых особенностях нарративной структуры Достоевского // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2004. Вып. 3 (40). Серия: Гуманитарные науки (филология).
3. Боген А. Повествовательные формы Бориса Пильняка в контексте русской классической традиции. Hamburg, 2012.
4. Галинская И.Л. Загадки известных книг. М., 1986.
5. Краткая русская грамматика / Под ред. Н.Ю. Шведовой, В.В. Лопатина. М., 1989.
6. Лотман Ю. Анализ поэтического текста. Л., 1972.
7. Лотман Ю. Структура художественного текста. М., 1971.
8. Пильняк Б. Сочинения: В 3 т. М. 1994. Т. 1.
9. Райт-Ковалева Р. Канарейка в шахте, или мой друг Курт Воннегут // К. Воннегут. Колыбель для кошки. Кишинев, 1981.
10. Томашевский Б. Сюжетное построение (1925) // Поэтика. Труды русских и советских поэтических школ. Budapest, 1982.
11. Успенский Б. Поэтика композиции. М., 1970.
12. Успенский Л. Слово о словах. Л., 1962.
13. Шмид В. Нарратология. М., 2003.
14. Шмид В. Проза как поэзия. Пушкин. Достоевский. Чехов. Авангард. СПб., 1998.
15. Aarne A. Verzeichnis der Maerchetypen. Helsinki, 1910.
16. Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Institut für Migrationsforschung und interkulturelle Studien der Uni Osnabrück. Osnabrück, 1999.
17. Bogen A. Figur und Perspektive. Anhand von Beispielen der russischen realistischen und modernistischen Prosa // Textkohärenz und Narration. Untersuchungen russischer Texte des Realismus und Moderne. Berlin – New York, 2008.
18. Bogen A. Perspektivierung und Rekurrenz // Textkohärenz und Narration. Untersuchungen russischer Texte des Realismus und Moderne. Berlin – New York, 2008.
19. Brehmer B. Sprechen Sie Qwelja? Formen und Folgen russisch-deutscher Zweisprachigkeit in Deutschland // Mehrsprachigkeit bei Kindern und Erwachsenen. Tübingen, 2007.

20. Brooks C., Warren R.P. Understanding Fiction. New York, 1971.
21. Darieva T. Von “anderen” Deutschen und “anderen” Juden. Zur Kulturellen Integration russischsprachiger Zuwanderer in Berlin // Inspecting Germany. Internationale Deutschland-Ethnographie der Gegenwart. Münster, 2002.
22. Deutscher Bundestag: Bericht der Abgeordneten Günter Graf (Friesoythe), Hartmut Koschyk, Marieluise Beck (Bremen), Dr. Max Stadler und Ulla Jelpke. Drucksache 14/6573.
23. Gärthe W. Feststellung von Qualifikationen und Kenntnissen von Migrantinnen und Migranten: Assessmentverfahren als Grundlage von Integrationsplänen // Russische Sprache in der Welt, Bericht des Russischen Außenministeriums. M., 2003.
24. Hodel R. Erlebte Rede in der russischen Literatur. Frankfurt am Main – Berlin – New York, 1998.
25. Ingenhorst H. Die Russleutschen. Aussiedler zwischen Tradition und Moderne. Frankfurt, New York, 1997.
26. Körber K. Juden, Russen, Emigranten. Identitätskonflikte jüdischer Einwanderer in einer ostdeutschen Stadt. Frankfurt / Main, New York, 2004.
27. Schoeps J.H., Jasper W., Vogt B. Ein neues Judentum in Deutschland? Fremd- und Eigenbilder der russisch-jüdischen Einwanderer. 1. Aufl. Potsdam: Verlag für Berlin – Brandenburg, 1999.
28. Schoeps J.H., Jasper W., Vogt B. Russische Juden in Deutschland. Integration und Selbstbehauptung in einem fremden Land. Weinheim, 1996.
29. Thompson S. The Types of the Folktale. Helsinki, 1973.
30. Vonnegut K. Bagombo Snuff Box. 1999.
31. Willenbring R. Russen auf dem platten Land // Deutschlandradio Kultur. 2009.
32. Zuhause fremd – Russlanddeutsche zwischen Russland und Deutschland. Bielefeld, 2006.

A.L. Bogen

**A COMPREHENSIVE APPROACH TO THE TEXT:
THE COURSE “PRACTICAL WRITING” AT THE UNIVERSITY OF HAMBURG**

Text, communication, coherency, point of view, theme – rheme.

The article describes the methodology of the course “Practical Writing” at the University of Hamburg. It considers the problems of teaching Russian for students with different levels of language skills and philological knowledge as well as problems of the new language situation in Germany for teaching Russian. The article suggests a new methodological approach based on a complex conception of texts and of the comprehension of linguistic phenomena in their semantic functions taking into account literary and historical contexts.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

С 25 по 31 октября 2012 г. в РЦНК в Лиме в рамках ФЦП «Русский язык (2011–2015 гг.)» прошли **Дни русского языка и русской книги**, организованные Россотрудничеством и фондом развития социальных инициатив «Новые перспективы» при поддержке Посольства РФ в Перу и участии преподавателей Российского государственного гуманитарного университета. В ходе докладов, семинаров, круглых столов, мастер-классов и презентаций были затронуты темы современных образовательных программ, технологий преподавания русского языка (дистанционное образование, компьютерные технологии), представлены авторские учебные курсы, новые методические пособия и подходы включая игры, дебаты, фильмы и современную литературу. Состоялись презентации, посвященные культурной составляющей в преподавании РКИ, русскому речевому этикету и возможности сохранения родного языка у детей в семьях соотечественников. Проведенные мероприятия показали, что в Перу постепенно возрождается интерес к изучению русского языка. Подобные краткосрочные программы обучения и повышения квалификации не только вызывают интерес к изучению русского языка, но и вносят значительный вклад в упрочение научных контактов между странами, способствуют продвижению российского образования и распространению русского языка в мире.

*Алексей Крылов,
фонд развития социальных инициатив «Новые перспективы»*

**Е.М. Напольнова**

elenapolnova@yahoo.com

канд. филол. наук, и.о. доцента Университета Озйегин

Стамбул, Турция

Преподавание русского отрицания в турецкой аудитории

Русское отрицание, отрицательное предложение, турецкие учащиеся.

В статье указаны типичные ошибки, допускаемые турецкими учащимися при использовании отрицательных средств русского языка. Объясняются причины ошибок и предлагаются некоторые пути их предупреждения.

Отрицание представляет собой языковое средство для выражения несоответствия утверждения действительности. Оно имеется во всех языках мира и входит в число основных языковых средств (по выражению В.А. Плулуняна – в «универсальный грамматический набор» [11: 94–100], по выражению А. Вежбицкой – в число «семантических примитивов» [4]). Различные аспекты русского отрицания активно разрабатываются рядом специалистов по теории и практике русского языка, ведущими среди которых являются Т.Г. Акимова [1], Н.Д. Арутюнова [3], Ю.П. Князев [6], И.Г. Милославский [7], Е.В. Падучева [9, 10], И.Б. Шатуновский [12] и др. При всей сложности возможных соотношений между утверждением и отрицанием, а также между компонентами отрицательного высказывания на начальных этапах преподавания РКИ ставится цель обучения адекватному толкованию и применению имеющихся в русском языке средств, используемых для построения отрицательных высказываний. Как и в случаях с другими языковыми элементами, наибольшие затруднения вызывает несовпадение способов выражения отрицания в русском язы-

ке и в родном языке обучающихся. Значительные различия в синтаксическом строе, морфологической структуре слова, наборе и функциях частей речи в русском и турецком языках требуют отработки на занятиях РКИ отрицательных конструкций, вызывающих у турецких учащихся затруднения.

В русском языке имеется ряд средств отрицания: частицы *не* и *ни*, отрицательные местоимения и местоименные наречия *некого*, *негде*, *некуда*, *никто*, *нигде*, *никуда* и другие слова с префиксами *не-* и *ни-*, безлично-предикативные слова *нет*, *нельзя*. Отрицание может быть также компонентом значения слова (*провалиться* – ‘не сдать экзамен’) или предложения в целом (*Вот еще! Как бы не так!* – в значении ‘нет’).

Сложности, с которыми сталкиваются турецкие учащиеся при освоении перечисленных языковых средств, связаны с тремя факторами: коммуникативно-семантической обусловленностью изменения порядка слов в русском предложении, распространенностью присловного отрицания различных компонентов предложения и возможностью использования двух и более отрицаний в одном предложении.

В отличие от русского языка в турецком семантически общеприказательное предложение всегда (за исключением одной конструкции) строится на основе предикатного отрицания, для чего имеются следующие показатели:

- 1) отрицательный глагольный аффикс *-ma/-me/-mi/-mü/-mu/-mü*;
- 2) предикатив *yok* 'нет';
- 3) приименная постпозитивная предикативная отрицательная частица *değil*.

В турецком предложении предикат фиксированно занимает последнюю позицию, а рема, как правило, располагается непосредственно перед ним [8: 33–42]. Это положение распространяется в том числе и на предложения с отрицанием в предикате, в результате чего рема оказывается фокусом смещенного отрицания [9: 354].

Dondurma sev-iyor-um – 'Мороженое люблю-(наст. вр.)-(1 л. ед. ч.)' → 'Я люблю мороженое'.

Dondurma sev-mi-iyor-um – 'Мороженое люблю-(отриц.)-(наст. вр.)-(1 л. ед. ч.)' → 'Я не люблю мороженое'.

Buraya sen-in için gel-di-m 'Сюда ты-(р. п.) для приходишь-(прош. вр.)-(1 л. ед. ч.)' → 'Я пришел сюда ради тебя'.

Buraya sen-in için gel-me-di-m 'Сюда ты-(р. п.) для приходишь-(отриц.)-(прош. вр.)-(1 л. ед. ч.)' → 'Я пришел сюда не ради тебя'.

Смещение отрицания на другие элементы высказывания в турецком языке возможно в устной речи с помощью интонационных средств, а также в устной и письменной речи – контекстно. Необходимо отметить, что контекстное снятие двусмысленности предложения, довольно часто возникающей вследствие особенностей синтаксического и морфологического строя, характерно для турецкого языка в целом. Турецкие учащиеся обычно не осознают особенностей тема-рематической организации высказывания в родном языке, поэтому указание на нее может несколько облегчить понимание особенно-

стей порядка слов в русском предложении. В целом же при наличии у турецких учащихся навыков правильного тема-рематического построения утвердительного высказывания в русском языке построение соответствующего высказывания с предикатным отрицанием в большинстве случаев не вызывает затруднений. Некоторого внимания требуют вопросительные предложения типа *Вы не знаете, где...?, Ты не знаешь, кто...?*, так как грамматически эквивалентное турецкое предложение семантически отличается от русского преобладанием значения удивления или даже возмущения (*Неужели вы не знаете, где...?, Разве ты не знаешь, кто...?*).

Естественно, что традиционно сложной для турецкой аудитории, как и для любой другой, является корреляция отрицания с видами глаголов.

Предикатный характер отрицания в турецких общеприказательных предложениях исключает возможность конструкции, аналогичной русской *Он сделал не все упражнения*, в которой кванторное слово подчиняет себе глагольную предикацию. Подобные примеры при первом употреблении зачастую вызывают удивление и в дальнейшем не представляют трудностей на уровне понимания и тренировочных заданий, но в потоке речи отрицание ошибочно переносится учащимися к глаголу: *Он не сделал все упражнения*. Аналогичным образом искажается тема-рематическая связь в высказываниях в форме отрицательных предложений с присловным контрастным ударением: *Он не любит тебя* вместо *Он любит не тебя*, *Он не пошел на концерт* вместо *Он пошел не на концерт* и т.д. Причиной такой ошибки является то, что в турецком языке в случае необходимости переноса отрицания с предиката на имя строятся сложные и малоупотребительные конструкции, выводящие отрицаемое имя в предикат (*«Место, куда он пошел, было не концерт»). Наряду с ними существует употребительная и семантически эквивалентная русской конструкция, имеющая отличную от русской конструкции синтаксическую структуру, однако она содержит в себе незавершенность в случае отсутствия противопоставления (*не..., а...*).

Исходя из этого для отработки предложений такого типа удобно отталкиваться от предложений с противопоставлением: *Он пошел на концерт? – Нет, он пошел не на концерт, а в кино. – Он пошел не на концерт.*

Одним из случаев предикатного отрицания в турецком языке является использование отрицательного глагольного аффикса *-ma/-me/-mi/-mü/-mü* с отглагольными именами (деепричастиями, субстантивно-адъективными формами (САФ) и масдарами), которые образуют разнообразные обособленные предикатные конструкции, замещающие почти полностью отсутствующее в турецком сложноподчиненное предложение.

Ol-mak ya da ol-ma-mak, işte mesele bi ‘Быть-(масдар) или же быть-(отриц.)-(масдар) вот проблема это’ → ‘Быть или не быть, вот в чем вопрос’.

Okul-a gel-diğ-i-ni bil-iyor-um ‘Школа-(д. п.) приходит-(САФ)-(его)-(в. п.) знать-(наст. вр.)-(1 л. ед. ч.)’ → ‘Я знаю, что он пришел в школу’.

Okul-a gel-me-diğ-i-ni bil-iyor-um ‘Школа-(д. п.) приходит-(отриц.)-(САФ)-(его)-(в. п.) знать-(наст. вр.)-(1 л. ед. ч.)’ → ‘Я знаю, что он не пришел в школу’.

Okul-a gel-me-si-ni ist-iyor-um ‘Школа-(д. п.) приходит-(масдар)-(его)-(в. п.) хотеть-(наст. вр.)-(1 л. ед. ч.)’ → ‘Я хочу, чтобы он пришел в школу’.

Okul-a gel-me-me-si-ni ist-iyor-um ‘Школа-(д. п.) приходит-(отриц.)-(масдар)-(его)-(в. п.) хотеть-(наст. вр.)-(1 л. ед. ч.)’ → ‘Я не хочу, чтобы он приходил в школу’.

Okul-a gel-ip ben-i ara-dı ‘Школа-(д. п.) приходит-(дееприч.) я-(в. п.) звонить-(прош. вр.)’ → ‘Он позвонил мне до того, как пришел в школу’.

Okul-a gel-me-den önce ben-i ara-dı ‘Школа-(д. п.) приходит-(отриц.)-(аблатив) раньше я-(в. п.) звонить-(прош. вр.)’ → ‘Он позвонил мне еще до того, как пришел в школу’.

Турецкие учащиеся, особенно те, которые имеют опыт изучения европейских языков, без особых усилий осваивают структуру русского сложноподчиненного предложения, однако привязка отрицания к финитному глаголу, занимающему последнюю позицию в турецком предложении и соответствующему глаголу в русском главном предложении, препятствует построению сложноподчиненных предложений с отрицанием в придаточном (*Я думаю, что он не придет*).

Предикативы-антонимы *var* ‘иметься, быть в наличии’ и *yok* ‘не иметься, отсутствовать’ также задействованы в общеотрицательных предложениях. На первый взгляд они сопоставимы с русскими *есть* и *нет*, но формальное сходство (по сравнению с эквивалентными конструкциями в европейских языках) в сочетании с синтаксическими различиями приводит не к положительному, а к отрицательному эффекту. Во-первых, турецкие учащиеся склонны калькировать модель, существующую в родном языке:

Araba-m var ‘Машина-(мой) есть’ → *Моя машина есть.

Araba-m yok ‘Машина-(мой) нет’ → *Моя машина нет.

Во-вторых, им сложнее привыкнуть к использованию родительного падежа в сочетании с *нет*. Кроме того указанные турецкие лексемы существенно отличаются от соответствующих русских по степени задействованности в языке. *Var* и *yok* можно назвать строеобразующими, так как имеется большое количество специфических словообразовательных и синтаксических конструкций на их основе.

Yokluk ‘отсутствие’, ‘нищета’.

Yok olmak ‘нет быть’ → ‘исчезнуть’.

O sadece konuş-ur. Yap-tığ-ı bir şey yok ‘Он только говорить-(аорист). Делать-(САФ)-(его) нет’ → ‘Он только говорит, но ничего не делает’.

Ora-ya git-me-ye gerek yok ‘Там- (датель) идти-(масдар)-(датель) необходимость нет’ → ‘Туда идти не надо’.

Привычная для учащихся логика мышления на родном языке зачастую ведет к попыткам калькирования, особенно в сфере синтаксиса.

Предикатный характер отрицания в турецком языке определяет также невозможность кумулятивного отрицания, т.е. второго отрицания при местоимении, как в русских отрицательных местоимениях с *ни*. Подобная ситуация характерна и для европейских языков, однако в отличие от них в турецком языке имеется факультативная усилительная частица *hiç*, не являющаяся отрицательной, но препозитивно присоединяемая к местоимениям и некоторым другим частям речи в общеотрицательных предложениях.

Kim gel-di? ‘Кто приходит- (прош. вр.)’ → ‘Кто пришел?’

Kim-se gel-me-di ‘Кто-либо приходит-(отриц.)-(прош. вр.)’ = *Hiç kim-se gel-me-di* ‘усилит. частица кто-либо приходит-(отриц.)-(прош. вр.)’ → ‘Никто не пришел’.

Bir şey yok ‘Одна вещь нет’ = *Hiç bir şey yok* ‘Усилит. частица одна вещь нет’ → ‘Ничего нет’.

Указание на практическое функциональное совпадение русской морфемы с турецкой частицей помогает учащимся не забывать о необходимости использования одновременно с отрицательным местоимением и отрицательной формы глагола. Как показывает наша практика, отрицательную конструкцию с местоимением *никто* необходимо многократно отрабатывать устно в рамках глагольного спряжения: *я делаю, ты делаешь, он делает, она делает, кто делает, никто не делает, мы...* и т.д. Это облегчает в дальнейшем и построение предложений с другими отрица-

тельными местоимениями и с кумулятивным отрицанием в форме имени с отрицанием *ни* (*Он ни разу не приходил сюда*).

В отличие от большинства отрицательных показателей использование русских дикативных отрицательных местоимений с *не* вызывает значительные затруднения, так как в родном языке учащихся аналогичное значение передается с помощью совершенно отличной от русской конструкции: *Gid-ecek yer yok* ‘Идти-(буд. вр.) место нет’ → ‘Некуда идти’. Несопоставимость конструкций заставляет опираться только на тренировочные упражнения по модели: *Куда мне надо идти? – Куда мне идти? – Мне некуда идти*.

Приименная постпозитивная предикативная отрицательная частица *değil* присоединяет различные предикативные показатели и используется как самостоятельно, так и в рамках противопоставительной конструкции, эквивалентной русской *не..., а...* В этом случае *değil* образует обособленную предикатную конструкцию внутри предложения.

Bu ev bizim ‘Это дом наш’ → ‘Это наш дом’.

Bu ev bizim değil ‘Это дом наш отрицание’ → ‘Это не наш дом’.

Bu ev bizim değil, kira-dır ‘Это дом наш отрицание, аренда-(есть)’ → ‘Это не наша квартира, мы ее снимаем’.

Определенную сложность для турецких учащихся представляет порядок противопоставляемых элементов, так как в турецком языке обособленная предикативная конструкция с *değil* всегда препозиционна (*..., а не...*).

Ankara’-da değil, İstanbul’-da oturuyor-uz ‘Анкара-(латив) отрицание, Стамбул-(латив) жить-(наст. вр.)-(1 л. мн. ч.)’ → ‘Мы живем в Стамбуле, а не в Анкаре’.

Как и в русском языке, в турецком языке использование частицы *değil* вне противопоставления имеет некоторые ограничения.

«Господство» общеприказательного предложения с предикатным отрицанием в турецком языке нарушается лишь наличием одной модели **общеприказательного предложения с частным** (т.е. присловным) **отрицанием**, семантически эквивалентного русскому *ни... ни...*

Ne dün gel-di ne de bugün ‘отрицание вчера приходит(прош. вр.) отрицание тоже сегодня’ → ‘Он не пришел ни вчера ни сегодня’.

Стандартная ошибка турецких учащихся в этом случае заключается в несоблюдении так называемого отрицательного согласования в русском предикате (*«Он пришел ни вчера ни сегодня»), хотя в бытовом турецком, в отличие от литературного, в таких конструкциях отрицание в предикате допускается.

В отличие от русского языка, в котором отрицательная частица *ne* может сочетаться с разными частями речи, турецкий язык обладает значительно более ограниченными средствами **частного отрицания**. Частное отрицание, выраженное вышеназванным отрицательным глагольным аффиксом *-ta/-te/-ti/-mi/-tu/-tü*, может включаться в морфологический состав только отглагольных частей речи, в том числе причастий.

Okul-a gel-en çocuk-lar ‘школа-(д. п.) приходит-(прич.) ребенок-(мн. ч.)’ → ‘дети, пришедшие в школу’.

Okul-a gel-me-yen çocuk-lar школа-(д. п.) приходит-(отриц.)-(прич.) ребенок-(мн. ч.)’ → ‘дети, не пришедшие в школу’.

Единственным специфически именным средством частного отрицания является

постпозитивный аффикс *-sız/-siz/-suz/-süz*, обозначающий отсутствие качества или части, выраженных корневой морфемой, и антонимичный аффиксу *-lı/-li/-lu/-lü*: *neşe* ‘радость’, *neşe-li* ‘радость-с’ → ‘радостный’, *neşe-siz* ‘радость-без’ → ‘грустный’, *para-li* ‘деньги-с’ → ‘платный’, *para-sız* ‘деньги-без’ → ‘бесплатный’.

Наличие этих двух аффиксов облегчает восприятие турецкими учащимися конструкций с предлогами *с* и *без*, однако (подобно предикативам *var* и *yok*) их строеобразующий характер в турецком языке служит базой для калькирования: *güneş-li hava* ‘солнце-с погода’ → *«погода с солнцем», *ilgi-siz öğrenci* ‘интерес-без студент’ → *«студент без интереса».

Неразвитость приименного отрицания в турецком языке приводит также к двум стандартным ошибкам. Во-первых, вследствие невозможности присоединения частного отрицания к прилагательному в турецком языке русские предложения с субъектом в форме указательного местоимения *это* и предикатом в форме «существительное + прилагательное с отрицанием» практически без исключений воспринимаются учащимися как предложения с субъектом в форме «указательное местоимение *этот* + существительное» и предикатом-прилагательным с отрицанием, что искажает представления о функциях двух соответствующих конструкций без отрицания: *Ты же видишь, это не маленький мальчик. Это большой мальчик* [13: 14] воспринимается как *Ты же видишь, этот мальчик не маленький. Этот мальчик большой*.

Во-вторых, известно, что отрицательная частица *ne* в сочетании с рядом прилагательных и наречий приводит к образованию не строго противоположных по значению, а «противоречащих терминов» [2: 293–294]: *много* – *немного* – *мало*, *большой* – *небольшой* – *маленький*, *плохой* – *неплохой* – *хороший* и др. В результате того что в турецком языке отрицание не может быть присоединено непосредственно к прилагательному и в большинстве случаев возможно лишь бинарное противопоставление, учащиеся не ощущают различий в значе-

нии членов некоторых подобных групп. Таким образом может происходить частичное искажение передаваемой информации: *Мы хотим купить маленький участок земли близко от Москвы* вместо *Мы хотим купить небольшой участок земли недалеко от Москвы*.

Встречаются сложные ситуации, в которых присоединение частного отрицания к одному из членов предложения приводит к полному непониманию у учащихся. Так, предложение *Они давно работают вместе* не вызывает никаких трудностей, а его «антипод» *Они недавно работают вместе* [14: 63] становится чрезвычайно трудным для понимания. На более продвинутом этапе без специальных пояснений абсолютно невозможным оказывается понимание учащимися значения указательных местоимений *то, тот* и т.д. с отрицанием в значении ‘другой, неправильный’ (*Это не та книга*).

При работе с учебником «Дорога в Россию» необходимо с первых уроков отрабатывать отрицательные ответы на следующие элементарные вопросы: *Анна дома? Это Антон?, Лампа тут?* и др. [5: 12–13], которым не уделено достаточного внимания. Отрицательные модели ответов на вопросы с притяжательными местоимениями приведены в учебнике достаточно широко [5: 46 и др.]. Отрабатывать частное отрицание было бы удобно с помощью вопросов без вопросительного слова с лексикой, приводимой, например, в [5: 53–55]: *там, тут, слева, справа* и др.

Таким образом, главной причиной возникновения сложностей в освоении турецкими учащимися русских средств отрицания является абсолютное преобладание в турецком языке предикатного отрицания. В ходе обучения турецких студентов необходимо обращать внимание на отработку различных конструкций с присловным отрицанием.

Литература

1. Акимова Т.Г. Значение совершенного вида в отрицательных предложениях в русском языке // Вопросы языкознания. 1993. № 1.
2. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: Синонимические средства языка. М., 1974.
3. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений. Оценка. Событие. Факт. М., 1988.
4. Вежбицкая А. Семантические универсалии и описание языков. М., 1999.
5. Дорога в Россию: Учебник русского языка (элементарный уровень) / В.Е. Антонова, М.М. Нахабина, М.В. Сафронова и др. М., 2003.
6. Князев Ю.П. Отрицательное предложение // Архив петербургской русистики: Энциклопедические материалы. www.ruthenia.ru/apr/dict/otrpred.htm.
7. Милославский И.Г. Краткая практическая грамматика русского языка. М., 1987.
8. Напольнова Е.М. Порядок слов в простом предложении в русском и турецком языках // Болгарская русистика. 2006. № 1–2.
9. Падучева Е.В. О семантике синтаксиса. М., 1974.
10. Падучева Е.В. Отрицание // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
11. Плуныян В.А. Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира. М., 2011.
12. Шатуновский И.Б. Семантика предложения и неререферентные слова. М., 1996.
13. Шкатулка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык / Под ред. О.Э. Чубаровой. М., 2010.
14. Шкатулочка: Пособие по чтению для иностранцев, начинающих изучать русский язык (начальный этап) / Под ред. О.Э. Чубаровой. М., 2008.

E.M. Napolnova

TEACHING RUSSIAN NEGATION IN THE TURKISH CLASSROOM

Russian negation, negative sentence, Turkish learners.

The paper points out typical errors made by Turkish learners while using negation means of the Russian language. The reasons of such errors are explained, and some ways of their prevention are suggested.



Н.А. Любимова

nina-lubimova@yandex.ru

д-р филол. наук, профессор
Санкт-Петербургского государственного
университета
Санкт-Петербург, Россия



Е.В. Бузальская

helve@yandex.ru

канд. пед. наук,
Санкт-Петербургский государственный
университет
Санкт-Петербург, Россия

Картина мира: бытие и научный потенциал термина

Картина мира, языковая картина мира, дискурс, жанр.

Обращаясь к проблеме содержания и терминологического статуса картины мира, иерархии ее производных, вопросу допустимости синонимии форм мировидения в различных дисциплинах, авторы представляют картину мира как феномен, обладающий большим научным потенциалом и намечают некоторые пути его использования в лингвистических исследованиях.

Антропоцентрическая направленность современной научной парадигмы привела к выделению в ней ряда объектов исследования, изучение которых опирается на данные сразу нескольких областей науки. Таким многогранным объектом в лингвистике является, например, текст, в лингвокультурологии – концепт, в когнитивистике – модели стратегической организации речи и т.п. Для их изучения разрабатываются специфические алгоритмы наблюдения и модели обработки полученных результатов, опирающиеся на использование идейных маркеров научной парадигмы – новых терминов и понятий – таких, как *менталитет*, *образ мира*, *языковая картина мира*, *концептосфера* и др. Они являются элементами категориального аппарата науки, функционально направленными на вклю-

чение результатов исследований в философскую концепцию парадигмы. В то же время они сами в силу разных причин зачастую нуждаются в конкретизации вкладываемого в них содержания и классифицировании существующих под общим именем термина вариантов своего бытия.

В качестве иллюстрации данного положения был выбран один из наиболее востребованных терминов – *картина мира*. Основными проблемами использования данных парадигмальных маркеров при характеристике многогранных объектов исследования являются следующие.

1. Неопределенность терминологического статуса.

В конце XIX – начале XX в. словосочетание *картина мира* использовалось в качестве *понятия* немецкими филологами,

философами, культурологами и антропологами, а также представителями естественных наук. В их работах о *картине мира* традиционно говорится как об *изображении, отражении, отображении*, что свидетельствует о ее буквальном, не переносном значении. Так, например, в «Логико-философском трактате» представителя аналитической философии Л. Витгенштейна в 1918 г. говорится о Bild der Welt – *картине мира* [6: 7] или Bild der Wirklichkeit – *картине действительности* [6: 19]. Вариативность формулировки свидетельствует о том, что в данном случае *картина мира* не является термином и не несет в себе скрытых отсылок к какой-либо теории. В то же время в теории Л. Вайсгерберга [4: 210] в 1930 гг. *картина мира* функционирует уже в качестве термина категориального аппарата, как и у всех дальнейших последователей В. фон Гумбольдта. В настоящий момент колебание между понятийным и терминологическим использованием *картины мира* часто затрудняет понимание научного текста.

2. Варьирование содержания термина в смежных науках.

Исследования, посвященные *картине мира*, в целом выявляют 2 исходные позиции: в философии ее воспринимают как результат формирования сознания человечества; в психологии – как свидетельство становления конкретной личности. Используемая в лингвистике *языковая картина мира* конкретизирует либо философское понимание – и тогда речь идет о национальной специфике самой языковой системы, либо психологическое, связанное с характеристикой индивидуального стиля автора или процессами становления языковой личности. Разница между двумя позициями свидетельствует о зависимости когнитивного от знакового; или наоборот, знакового от когнитивного, поскольку «в филогенезе мысль определяет язык, точнее, в языке закрепляются результаты когнитивного опыта, который носит идиоэтнический характер» [13: 115]; в онтогенезе, напротив, каждый человек «получает существеннейшую долю уже «готового» когнитивного опыта, в языке кристаллизованного» [Там же].

3. Наличие синонимии форм проявления феномена.

В данном случае это существование триады терминов *образ мира, картина мира, модель мира*, неоправданно используемых в качестве синонимов. Понятие *образ мира* как одна из структур сознания пришло в лингвистику из психологии и психолингвистики; *картина мира* – чаще встречается в работах по этнолингвистике, культурологии, лингвокультурологии; *модель мира* – в когнитивистике, когнитивной лингвистике. В целом же все 3 понятия восходят к одному и тому же феномену, эксплицируемому разными способами из сферы мыслимого идеального в сферу реального бытия, иначе говоря, из *глобальной* (универсальной) *картины мира* в ее частные варианты.

Образ мира – изменчивое, интуитивное представление о мироустройстве, формирующееся спонтанно в сознании индивида. Концентрируясь, возникая из этого непостоянного, ситуативно обусловленного *образа мира, картина мира* более конкретна и структурирована, однако в силу наличия чувственного компонента зачастую избыточна и включает ассоциативно привлеченные фрагменты. Целенаправленное «построение образа внешней реальности есть, во-первых, актуализация той или иной части уже имеющегося образа мира и, во-вторых, процесс его уточнения, исправления или радикальной перестройки» [23: 143]. Поэтому картина мира, будучи аналитически выверенной, освобожденной от всего случайного, становится логически структурированной *моделью мира*, трактуемой как «сознательное воспроизведение объекта-оригинала теми или иными средствами» [12: 77], «сокращенное и упрощенное отображение всей суммы представлений о мире внутри данной традиции, взятых в их системном и операционном аспектах» [25: 161]. В частности, можно сказать, что, описывая представления о мироустройстве архаичных сообществ, антропологи имеют дело именно с *моделью мира*, в которой духовные доминанты и физические законы бытия свернуты уже до универсальной объективной формулы.

Различение форм мировидения (образ мира, картина мира, модель мира) представляется достаточным основанием также для иллюстрации значений неполных синонимов: *мировосприятие, мироощущение, мировоззрение, миропонимание, мироосознание, мировидение*. Мировосприятие и его частное проявление – мироощущение, служат основанием возникновения образа мира, мировоззрение – картины мира, миропонимание и синонимичное ему мироосознание – модели мира. Мировидение, являясь косвенной номинацией, относится ко всем трем формам одновременно (схема 1).

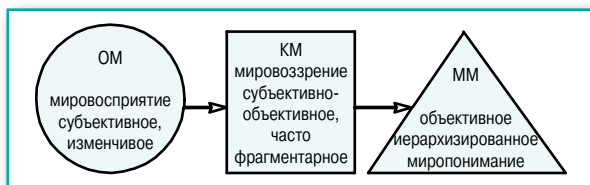


Схема 1. Формы мировидения¹

В лингвистике, культурологии и лингвокультурологии при использовании *картины мира* в общем, философском значении «мировидения» допустима синонимия *картины мира, модели мира и образа мира*. Эта тенденция прослеживается, например, в следующих определениях: «Картина мира есть целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной активности человека» [21: 19–20]; «Картина мира – это порожденная человеком упрощенная замена реального мира придуманной схемой мира или образом мира» [16: 5–6]; «Культурная (понятийная) картина мира – это отражение реальной картины мира через призму понятий, сформированных на основе представлений человека <...>. Это образ мира, преломленный в сознании человека, т.е. мировоззрение человека, создавшееся в результате его физического опыта и духовной деятельности [22: 22].

¹ Стрелками на рисунке показана зависимость форм, связанная с повышением степени абстрактности формы мировидения: от образа мира до модели мира. Здесь и далее в схемах используются следующие сокращения: ОМ – образ мира, КМ – картина мира, ММ – модель мира.

4. Произвольное варьирование количества выделяемых картин мира.

В работах, созданных в 1920–1950 гг. Л. Вайсгербером, Л. Уорфом, Э. Сепиром, Э. Кассирером и другими последователями В. фон Гумбольдта, наряду с термином *языковая картина мира* встречаются также *наивная картина мира, научная, религиозная, мифологическая и художественная*. Представляется логичным замкнуть перечень систем мировидения названными, поскольку появляющиеся в настоящий момент многочисленные варианты представляют собой не цельные системы, а их части. Так, например, христианская и мусульманская картины мира – самостоятельные части религиозной картины мира; физическая и географическая картины мира – научной картины мира; пословичная, фразеологическая картины мира – являются частью наивно-языковой картины мира и т.д.

В разное время своего существования *языковая картина мира* сближалась с *научной картиной мира* (например, в трудах Л. Уорфа), отождествлялась с ней (в работах Э. Кассирера), ей противопоставлялась. В настоящее время в работах ученых прослеживается позиция сближения *языковой и наивной картины мира*, понимаемой как «реальные представления о мире и человеке, свойственные чертам данного культурно-исторического сообщества на определенном этапе его развития» [12: 77]. Ю.Д. Апресян использует понятие *наивная языковая картина мира*, трактуя ее как «отраженные в естественном языке способы восприятия и концептуализации мира, когда основные концепты языка складываются в единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [1: 39]. Ю.Н. Караулов и Ю.Н. Филиппович говорят о *наивно-языковой картине мира*, различая «научную картину мира и языковую, или наивно-языковую» [11: 8].

Отношение научной и наивной картин мира к языковой картине мира можно определить как влияние системы представлений о мироустройстве (в данном случае научной или интуитивной) на конкретный способ ее фиксации – язык, где «язык выступает <...>

формой выражения понятийного (мыслительного, абстрактного) содержания» [15: 25]. Исходя из сказанного, наивная языковая картина мира представляет собой феномен иной структуры, отличной от структур *научной, религиозной, мифологической и художественной картин мира*, поскольку она соотносима лишь с одним кодом – языком, в то время как остальные указанные картины мира могут быть выражены не только в языковом, но и символично-графическом, музыкальном и математическом кодах.

Все картины мира можно признать имеющими единый праисточник, но в настоящее время являющимися самостоятельными. Ни одна из них не является производной от другой или других. По мнению русских философов П.А. Флоренского, А.Ф. Лосева, а также зарубежных специалистов в области философии религии (В. Бэтке, Г. Меншинга, Р. Отто и др.), религия не связана с мифологией или магией, нигде в истории религий не представляется возможным установить переход или развитие от магии к религии. Религиозная и мифологическая картины мира имеют общие корни в древнейшем представлении о мироустройстве, но говорить о том, что миф – потенциальная религия, не представляется возможным.

Все картины мира входят в единую *глобальную картину мира*, включающую в себя основные базовые универсальные концепты человеческого сознания, позволяющие ему ориентироваться в мире и социуме. В работах представителей когнитивной лингвистики существуют термины *когнитивная* и *концептуальная картины мира*. Они часто используются как синонимы, поскольку рассматриваются исследователями как единая когнитивная структура, состоящая «из имеющих концептов в качестве интерпретаторов или анализаторов» [19: 102] объектов действительности. *Когнитивная картина мира* – «ментальный образ действительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа в целом, являющийся как результатом прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и сознательного рефлексивного отражения действительности в процессе мышле-

ния» [20: 52]. В то же время «представитель того или иного этноса воспринимает любой предмет не только в его пространственных измерениях и во времени, но и в его значении, а значения концентрируют в себе внутрисистемные связи объективного мира. В значениях <...> фиксируется некий культурный стереотип, инвариантный образ данного фрагмента мира, присущего тому или иному этносу» [26: 141]. Отсюда следует, что внутри глобальной картины мира представляется возможным выделить сферу универсальных концептов и национально специфическую концептуальную сферу (схема 2).

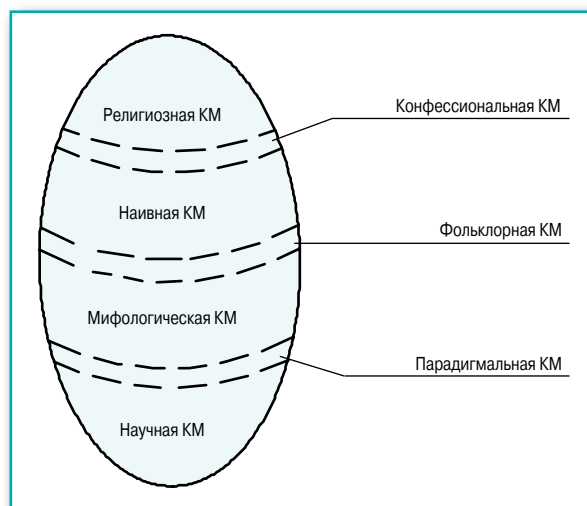


Схема 2. Структура глобальной картины мира²

Использование феномена картины мира в лингвистических исследованиях должно опираться на описание характеристик его компонентов. Для описания сложных, многокомпонентных образов в гештальт-психологии используют понятия *фон* (локальные и темпоральные характеристики образа) и *фигура* (сгущение разного рода элементов

² В схеме стрелками обозначено взаимодействие или влияние картин мира друг на друга; пунктирными линиями – проницаемость границ основных картин мира: сфера универсального (религиозная, наивная, мифологическая, научная) и сфера национально специфического (конфессиональная, фольклорная, парадигмальная). Художественная картина мира не отражена в схеме основных картин мира, так как она не может иметь постоянной фиксированной локализации в пространстве культуры в силу своей «вторичности».

образа вокруг отдельной точки мыслимого пространства). Категории фона и фигуры представляются релевантными и при описании характеристик такого фиксированного результата воплощения *образа мира*, как *картина мира*. Необходимо, однако, учесть, что образ мира так относится к картине мира, как процесс к фиксированному результату. Следствием этого оказывается возможным говорить о том, что в отличие от спонтанно формирующегося изменчивого образа мира картина мира возникает целенаправ-

ленно, под воздействием конкретной *интенции*. Можно выделить *интенции* трех типов: 1) индивидуальные, возникающие в сознании конкретного индивида; 2) коллективные, являющиеся результатом работы коллективно-бессознательного целого этноса или народа; 3) внеположная, божественная интенция. Фон картины мира организуется описанием категорий пространства и времени, фигуры картины мира представляют собой способы реализации интенции. Для разных картин мира они различны (схема 3).

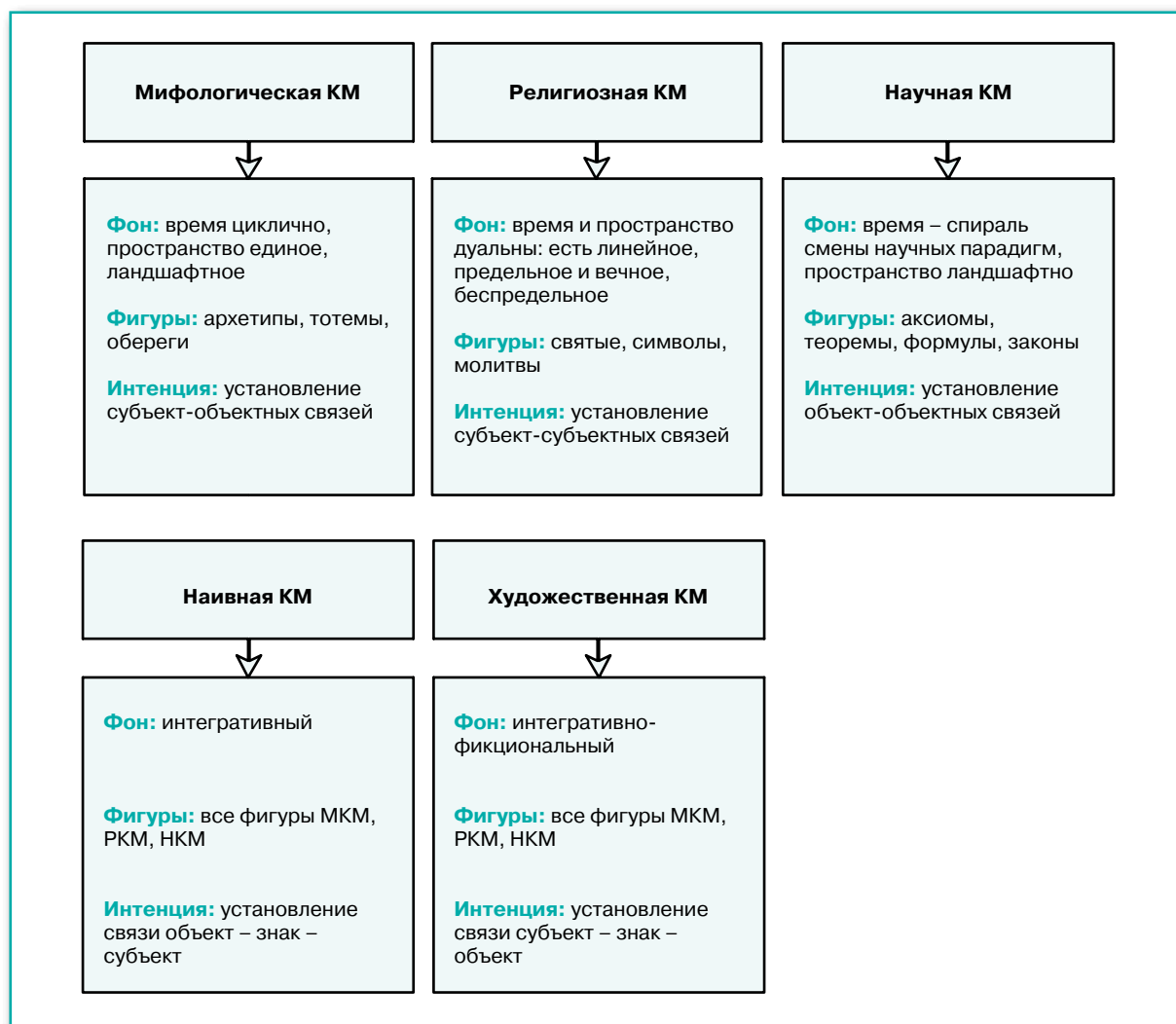


Схема 3. Категории картин мира³

³ В схеме используются следующие сокращения: МКМ – мифологическая картина мира, РКМ – религиозная картина мира, НКМ – научная картина мира.

В мифологической картине мира характеристиками такого компонента фона картины мира, как *Пространство*, становятся цельность и ландшафтность: боги политеизма живут в этом мире – в горах, на облаках, под землей и т.д. Второй компонент фона, *Время*, определяется как время «одновременно исходного и первоначального и вместе с тем бесконечно повторяющегося» [27: 27]. Мифологическая картина мира строится на основании осуществления возврата к изначальному, правильному, миру, поскольку «для архаических обществ жизнь не могла быть исправлена, она могла быть лишь сотворена заново через возвращение к своим истокам» [27: 40]. Это время, динамика которого требует ритуальной реакции от человека, исполнения им определенных ролей. Из комплексов постоянных характеристик, закрепленных за этими ритуальными ролями, формируются архетипы. Отношения между архетипами становятся основанием для построения структуры социума. Поэтому основная интенция мифологической картины мира связана с установлением субъект-объектных связей – адаптацией человека в природных и социальных условиях, с «запуском» истории мира и социума.

В религиозной картине мира компонент фона *Время* дуально. С одной стороны, существует абсолютное Бытие Бога (неисчислимое время), а с другой – сотворенный, конечный мир (линейное, исчислимое время). Компонент фона *Пространство* также разделен на мир видимый и мир недоступный зрению большинства людей. Фигуры, или действующие силы, религиозной картины мира являются проводниками, обеспечивающими реализацию интенции – поддержание Субъект-субъектной связи, связи Бога с человеком. Такими проводниками могут выступать фигуры нескольких видов: это святые, это формы общения Бога с человеком (откровение, видение, молитва и пр.), а также объекты, наделенные сходными функциями (икона, просфора и пр.). Для религиозного сознания эти фигуры принципиально непостижимы, так как «мы можем довести свое описание до определенной черты, за которой лежит некая

духовная реальность, которая не описывается, но лишь переживается» [24: 76]. Если ритуал мифологической картины мира был средством манипулятивного, магического воздействия на внешний мир объектов, то обряд религиозной картины мира становится средством трансформации внутреннего пространства сознания, поскольку «видеть человека <...> таким, каков он есть на самом деле, <...> означает подвергнуть этот образ человека, интегрированный в моем мысленном мире, обработке, которая сделает из него эквивалент образа, существующего вне меня» [8: 144].

В научной картине мира компонент фона *Время* представлен в виде спирали (цикличность смены научных парадигм плюс линейный вертикальный прогресс), компонент фона *Пространство* – плоскость естественной среды обитания. *Интенцией* научной картины мира является выявление объект-объектных связей (законов тяготения, сохранения энергии и т.п.), существующих в материи внешнего мира. Для этого используются фигуры логики – теоремы, разного рода доказательства и экспериментальные исследования.

Наивная картина мира имеет интегративный характер, она совмещает в себе все возможные фигуры и компоненты фона всех перечисленных картин мира, именно поэтому она фиксируется только в качестве наивно-языковой. Ее интенции – установление связи объект – знак (функция именованная) – субъект (функция коммуникативного взаимодействия).

Художественная картина мира также интегративна, однако в отличие от наивной картины мира ее сущность не столько в интеграции всех элементов и результатов существования прочих картин мира, сколько в их творческом переосмыслении. Поэтому *интенция* художественной картины мира – это установление связи субъект – знак – объект, когда субъект (автор, художник) обозначает, называет субъективно воспринимаемые и рефлексивно переосмысленные объекты окружающего мира.

Картина мира, как один из ведущих маркеров антропоцентрической парадигмы,

может служить основанием для классифицирования объектов исследования.

Так, например, выделение внутри пространства фона, фигуры и интенции имеет прямое отношение к литературоведческому анализу художественных произведений. Фон в своей совокупности параметров времени и пространства образует глубинную категорию хронотопа (темпоральная и локальная глубинные категории текста). Фигуры представляют собой действующих лиц произведения, персонажей, формирующих категорию «точки зрения». Выявление принадлежности типа фигур и фона произведения к определенной картине мира позволит предположить тип интенции произведения, описать глубинную референтную структуру текста, тип содержательно-подтекстовой информации и может использоваться в целом как один из инструментов анализа произведений.

Дифференциация самих картин мира может быть востребована в **теории речевых жанров**. В настоящее время существует множество классификаций речевых жанров — по стилистическим критериям, по лексическим, по коммуникативной цели; речевые жанры делят на художественные и нехудожественные, первичные и вторичные, устные и письменные, речевые и риторические, прямые и косвенные, персональные и институциональные, жанры официального и неофициального общения и т.д. Отсутствие единой классификации связано с тем, что речевые жанры рассматривают в разных ракурсах в зависимости от акцентуации на параметрах, связанных с различными текстовыми категориями. В то же время принадлежность речевого жанра к определенной картине мира может стать точкой отсчета в построении единой глобальной классификации речевых жанров, поскольку «жанровые каноны <...> суть особый вид ментальных схем — сценарии, фиксирующие типовые способы совершения и обычный порядок протекания речевых событий, типичных для данного социума» [10: 10]. Речевые жанры, принадлежащие к определенной сфере общения, как известно, объединяются в дискурсы.

Выделяемые в настоящее время *христианский дискурс, исламский дискурс, мусульманский* и подобные представляют собой конфессиональные дискурсы религиозной картины мира. Фольклорный дискурс принадлежит мифологической картине мира, поскольку фольклор, согласно исследованиям, представляет собой отделившуюся со временем от мифа и потерявшую свое исходное значение часть обряда [7: 31]. Обесценивание ритуальных фраз привело также к формированию этикета — конвенциональных формул приветствия, прощания, правил поведения. Недаром некоторые современные исследователи говорят об «этикетной коммуникации» [9: 199] как о «ритуальных высказываниях» [Там же]. Эта формальная рамка — актуализация социальных ролей — стала основанием для формирования канцелярского дискурса, диктующего правила общения и оформления документации в зависимости от сферы деятельности. Религиозная картина мира, функционально направленная на оказание определенного влияния и воздействия на собеседника (см. характеристики жанров проповеди, заповеди, притчи), стала источником возникновения жанров публицистического дискурса. Научной картине мира соответствует научный дискурс, реализованный в соответствии со сферой науки. Выделяют педагогический, медицинский, физический, географический и т.д. Художественная картина мира включает в себя художественный дискурс, наивная — дискурс разговорной речи. Все типы дискурса, выделенные разрозненно разными исследователями в разное время, вписываются в общую канву классификации картин мира (схема 4).

Классификация картин мира имеет отношение также и к **теории речевых актов**. Как известно, речевой жанр и речевой акт, одно время считавшиеся синонимичными, в настоящее время принято различать: речевой жанр связывают с моделями текстов, а речевой акт с речевыми действиями [10: 8], на основании того что речевой жанр «шире реплик бытового разговора» [14: 57] и только «живая речь складывается из актов» [5: 100]. В свете

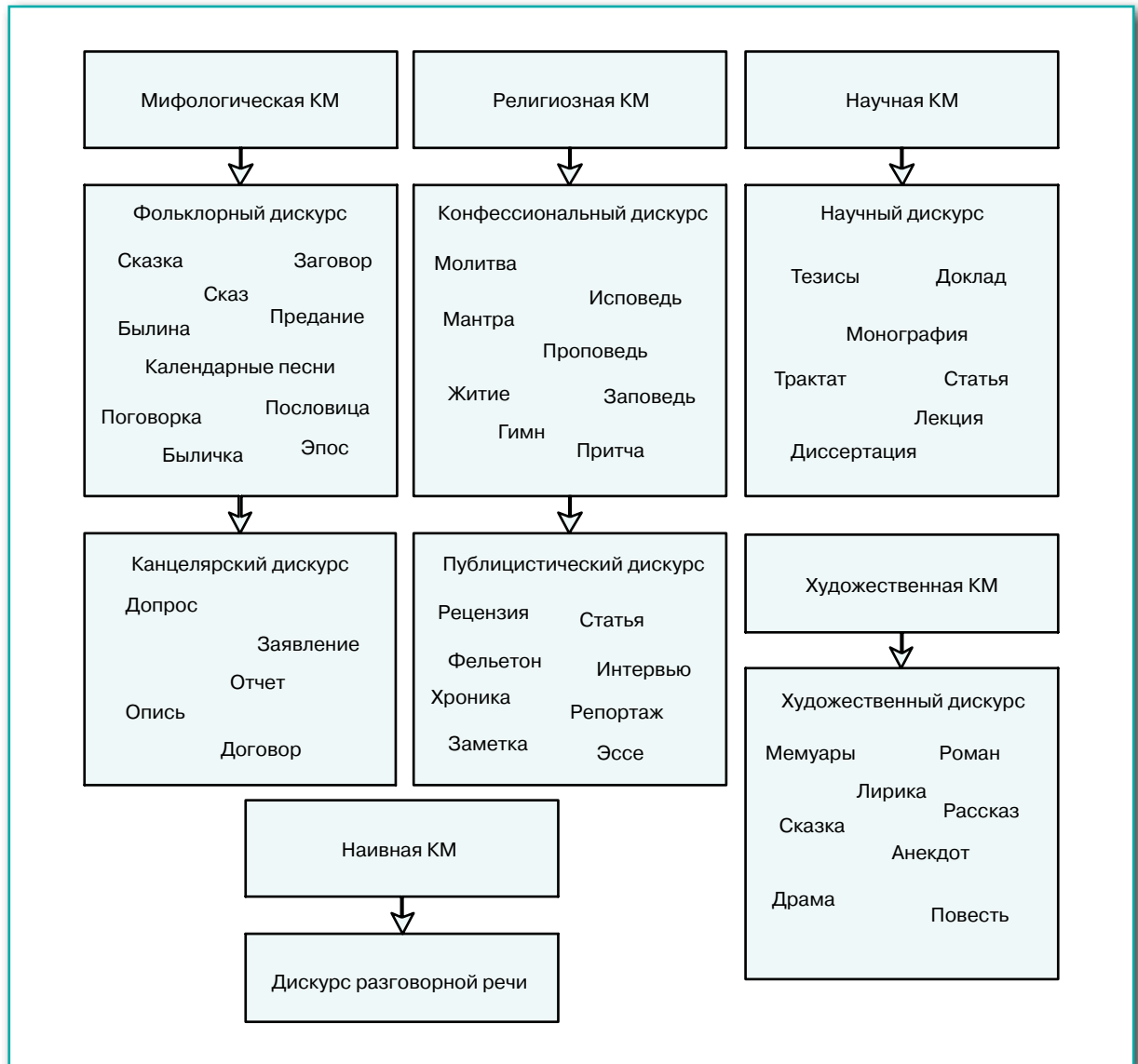


Схема 4. Дискурсивная составляющая картин мира

сказанного мысль М. Бахтина о том, что есть *простые первичные* и *сложные идеологические жанры речи* [2: 239], приобретает особое значение.

Учитывая, что, по мысли М. Бахтина, «первичные жанры, входящие в состав сложных, трансформируются в них и приобретают особый характер: утрачивают непосредственное отношение к действительности» [2: 239], естественно предположить, что системой мировидения, в которой возможно существование не переосмысленных,

не включенных в структурные образования простых речевых жанров, является наивно-языковая картина мира. Внутри нее речевой жанр может выступать как синоним речевого акта. Однако данная синонимия оказывается возможной и в производном от религиозного публицистическом дискурсе, например, в малоформатных комических речевых жанрах (констатирующем афоризме, комическом определении и т.д.), состоящих из одной фразы и имеющих непосредственную привязку к текущей поли-

тической, экономической ситуации. В производном от фольклорного канцелярском дискурсе также возможно использование простых речевых жанров (например, в протоколе допроса).

Во базовых картинах мира (мифологической, религиозной, научной, художественной) присутствует идеологический компонент, разъединяющий реальную действительность и ее модель. Вследствие этого в них речевой жанр не синонимичен речевому акту.

В связи со всем сказанным классификация картин мира далее приобретает вес и в теории функциональных стилей (схема 5), поскольку стиль – абстракция некоторого множества жанров [18: 51]. Сама природа возникновения стилей становится более прозрачной, если предположить, что стилистическая дифференциация текстов тесно связана с выделенными интенциями картин мира. Научная система мировидения послужила началом формирования научного стиля речи (установления логических взаимоотношений объект – объект), религиозная – публицистического (субъект-субъектные связи), мифологическая картина мира – официально-делового (субъект-объектные связи); наивная отвечает за разговорный стиль (объект – знак – субъект), а художественная – за художественный,

в котором центром становится не сама информация, а средства и способы ее передачи (субъект – знак – объект).

Применение предложенной классификации картин мира, выделение их категориальных характеристик (фона, фигур, интенции) может быть востребовано и в других областях науки. Можно было бы проиллюстрировать применение этой классификации также и на примере теории выделения речевых стратегий и тактик, в концептологии и при описании сущностных характеристик прочих многогранных объектов лингвистических исследований.

Таким образом, при оперировании понятием или термином картина мира необходимо учитывать:

1) с позиций философии, психологии, когнитивистики, лингвистики или других наук рассматривается его содержание;

2) в широком (понятийном) или узком (терминологическом) значении используется, от чего зависит принципиальная возможность или невозможность синонимии форм мировидения, образа мира, картины мира, модели мира;

3) является ли картина мира базовой системой, включающей в себя когнитивное и национально специфическое концептуальное (религиозная, мифологическая, научная картины мира), или производной (конфессиональная, фольклорная, дисциплинарная картины мира);

4) в рамках традиции какой школы и в каких целях трактуется.

Научный потенциал использования термина картина мира как одного из парадигмальных маркеров показывает, насколько развитие философской базы концепции антропоцентрической парадигмы необходимо для интегрирования и осмысления результатов исследований, проводимых в разных сферах лингвистики.

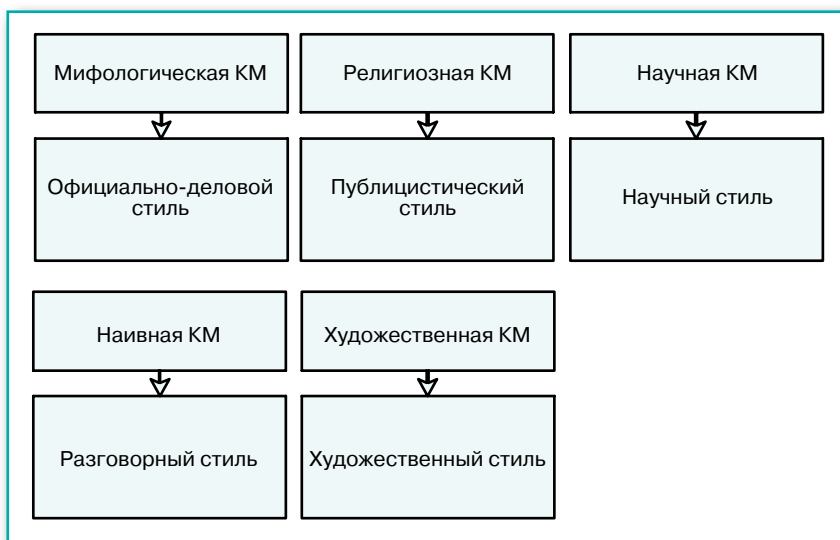


Схема 5. Соответствие картин мира и функциональных стилей

Литература

1. Апресян Ю.Д. Избранные труды: В 2 т. М., 1995. Т. 2.
2. Бахтин М.М. Эстетика словесного искусства. М., 1979.
3. Бердяев Н.А. Философия свободного духа. М., 1994.
4. Вайсгербер Л. Родной язык и формирование духа. М., 1993.
5. Вежбицка А. Речевые жанры // Жанры речи. Саратов, 1997.
6. Витгенштейн Л. Философские работы: В 2 ч. М., 1994. Ч. 1.
7. Воронцова Т.И. Текст баллады. Концептуальная картина мира на материале английских и шотландских баллад. СПб., 2002.
8. Гийом Г. Принципы теоретической лингвистики: Сб. неизданных текстов, подготовленный под рук. Р. Валена. М., 1992.
9. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. М., 2010.
10. Долинин К.А. Речевые жанры как средство организации социального взаимодействия // Жанры речи. Саратов, 1999.
11. Караулов Ю.Н. Филиппович Ю.Н. Лингвокультурное сознание русской языковой личности: моделирование состояния и функционирования / Ю.Н. Караулов, Ю.Н. Филиппович. М., 2009.
12. Касевич В.Б. Буддизм. Картина мира. Язык. СПб., 2004.
13. Касевич В.Б. Язык и культура // Филология. Русский язык. Образование: Сборник статей, посвященный юбилею профессора Л.А. Вербицкой. СПб., 2006.
14. Кожина М.Н. Речевой жанр и речевой акт // Жанры речи. Саратов, 1999.
15. Колшанский Г.В. Объективная картина мира в познании и языке. М., 1990.
16. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003.
17. Коростелева Ю.Е. Религиозная картина мира (гносеологический анализ): Автореф. дис. ... канд. филос. наук. Магнитогорск, 2002.
18. Орлова Н.В. Жанры разговорной речи и их стилистическая обработка: к вопросу о соотношении стиля и жанра // Жанры речи. Саратов, 1997.
19. Павиленис Р.И. Понимание речи и философия языка // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1986. Вып. XVII.
20. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М., 2007.
21. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Б.А. Серебrenников, Е.С. Кубрякова, В.И. Постовалова. М., 1998.
22. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2000.
23. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения. М., 1985.
24. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
25. Топоров В.Н. Модель мира (мифопоэтическая) // Мифы народов мира: Энциклопедия: В 2 т. М., 1980. Т. 2.
26. Уфимцева Н.В. Язык, культура и образ мира билингва // III Международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет». Варшава, 2006.
27. Элиаде М. Аспекты мифа. М., 2010.

N.A. Liubimova, E.V. Buzalskaya

THE WORLD VIEW: EXISTENCE AND SCIENTIFIC POTENTIAL OF THE TERM

World view, linguistic world view, discourse, genre.

Turning to the issue of content and definitions of the term *world view*, the hierarchy of its derivatives, the admissibility of synonymy *world view* shapes in various disciplines, the authors present a world view as a phenomenon that has great scientific potential and outline some of the ways of its use in linguistics.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Стихотворение А. Блока «Ночь. Улица. Фонарь. Аптека» украсило стену одного из домов в нидерландском городе Лейден. В рамках проекта «Стихи на стенах» на зданиях Лейдена размещено 101 стихотворение разных авторов. Русская поэзия представлена произведениями М. Цветаевой, А. Ахматовой, А. Блока, В. Хлебникова, О. Мандельштама.

Елена Волкова, информационное агентство «Росмедиа»



Е.Н. Краснянская

elena.n.krasnyanskaya.civ@mail.mil

канд. пед. наук, профессор

Военного института иностранных языков США

Монтерей (Калифорния), США

Русскоязычная пресса в США: социокультурные и социолингвистические трансформации или нарушения языковой нормы

Лингвистический анализ, словоупотребление, норма и использование нормы, нормативный язык, нарушение нормы.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с лингвистическим анализом лексики газет, издаваемых в США на русском языке, и результатами ее исследования. В фокусе внимания автора – понятие нормы, предпосылки к образованию нового варианта русского языка, ошибки, возникающие при переводе реалий, излишне широкое использование латинского алфавита и неоправданное употребление слов на английском языке, а также социокультурная и социолингвистическая компетентность и компетенции русскоязычных иммигрантов разных поколений.

В соответствии с данными переписи населения США (2007–2008 гг.) в США проживает 851 тыс. русскоговорящих жителей, а русский язык занимает 7-е место среди наиболее употребительных языков в стране. «Соответственно развивается новая прагматика русскоязычного общения, появляются новые, ad hoc созданные и отчасти в последующем нормализаторски закрепленные слова русского языка, неизвестные в метрополии» [11]. В данном случае возникает вопрос по поводу словосочетания «нормализаторски закрепленные», поскольку если речь идет о норме, то очевидно, что нормативный язык должен быть понятен везде, причем в первую очередь в «метрополии», где и работают ученые-филологи и специалисты-нормализаторы.

Говоря о языковой норме, мы придерживаемся точки зрения академика В.Г. Костомарова о том, что выдвинутый М.В. Павловым и внедряемый его сторонниками термин «кодифицированный литературный язык»

не вполне адекватен тому, что предполагает норма [3].

Если, например, рассматривать некоторые произведения таких популярных и талантливых современных писателей, как Захар Прилепин, В.Г. Сорокин, В.О. Пелевин и некоторых других, то, безусловно, их произведения относятся к современной русской литературе, но язык в них далеко не всегда кодифицированный литературный.

Следовательно, при рассмотрении особенностей русского языка в русскоязычной прессе США нам представляется целесообразным «применять термин Норма (с большой буквы, подчеркивающей абстрактность идеала) для характеристики образованного языка образованных людей. <...> Это то, что признается правильным, желательным, предпочтительным и, конечно, вытекающим из Нормы с большой буквы, оправданным ею или, по крайней мере, не очень ей противоречащим» [3].

В этом случае довольно сложно согласиться с использованием «нормализаторски закрепленных» слов, которые легко понимают русскоговорящие в США и которые далеко не все могут понять в России. Тем более что сегодня большинство ученых-филологов, ученых-лексикографов, педагогов и методистов согласно с тем, что в настоящее время речь еще не может идти о варианте русского языка, подязыке или диалекте, для которых характерны свои специфические, скорее не нормы, а особенности. Следует также отметить, что «нормализаторские закрепления» часто ведут к появлению дублетов или абсолютных синонимов, хотя принцип языковой экономии препятствует тому, чтобы на одно понятие приходилось больше одного слова или словосочетания [1, 4], поэтому язык не терпит дублетов или абсолютных синонимов.

Возникает вопрос, нормативно ли такое словоупотребление и есть ли необходимость в нормализаторстве подобных явлений. С нашей точки зрения, подобные явления – нарушение «Нормы с большой буквы», вызванное экстралингвистическими причинами (пренебрежительное отношение к русскому языку, нежелание или неумение найти в словаре соответствующий перевод, попытка продемонстрировать принадлежность к англоговорящему сообществу и т.д.).

Кроме того, в русский текст включаются слова, написанные по-английски, которые, как справедливо считает Ю.Е. Прохоров, «функционируют в плане конгруэнции текста и дискурса по одной из основных моделей, т.е. относятся

только к той социокультурной среде, в которой текст или дискурс создан и используется» [5].

В приведенных в таблице примерах отдельные слова даны на английском языке, однако попытка ввести в русский текст нечто характерное для нерусской окружающей социокультурной и лингвокультурной действительности далеко не всегда оправданна, поскольку соответствующие слова существуют в русском языке, являются общеупотребительными и частотными, а эквиваленты этих и аналогичных английских слов известны образованным людям или их легко можно найти в словаре.

Кроме того, поскольку введение английских слов в русский текст чаще всего наблюдается в рекламе или объявлениях, можно предположить, что здесь сказывается влияние такого экстралингвистического фактора, как финансы. Рекламу и объявления размещают в нескольких газетах и журналах и не один раз, а их оплата производится пословно. Следовательно, дешевле ввести одно или два слова на английском языке, чем длинное словосочетание на русском языке.

Попытка ввести в русский текст нечто характерное для нерусской окружающей социокультурной и лингвокультурной действительности может быть также связана с тем, что авторы сталкиваются с реалиями, перевод которых намного сложнее, чем поиск эквивалентов в словарях. «Реалии – это названия присущих только определенным нациям и народам предметов материальной культуры, фактов истории, государственных институтов, имена национальных и фоль-

Примеры из еженедельника «Пятница-экспресс» (16–22 и 23–29. 12. 2011), издаваемого в США	Английское слово и эквивалент, существующий в русском языке
научилась как-то выкручиваться и быть в сущности фрилансером ¹	Freelancer – внештатный корреспондент или журналист.
она решила отказаться от строгой веганской диеты	Vegan – строго вегетарианский, строгий вегетарианец.
Давайте назовем необыкновенно богатых людей тайкунами ¹ (Дана ссылка: тайкун – древнеяпонский титул).	Tycoon – 1) магнат, воротила, заправила; 2) ист. сегун в Японии (<i>Объяснение для ссылки: Сегун – титул военно-феодалных правителей Японии в 1192–1857 гг., при которых императорская династия была лишена реальной власти [6]</i>).
есть лайсенс	License – лицензия.

¹ Здесь и далее в примерах сохранены авторская орфография, грамматика, пунктуация и стиль.

Примеры из еженедельника «Пятница-экспресс» (16–22. 12. 2011), издаваемого в США	Перевод на русский язык
Делаем catering в любые залы.	Осуществляем доставку блюд и обслуживание в любых залах.
водители с чистым driver record и калифорнийский driver license	требуются водители, не имеющие зарегистрированных нарушений и имеющие водительские права штата Калифорния
Не звоните to save money – это не к нам.	Не звоните, если вы хотите сэкономить деньги – это не у нас.
взять в lease машину	взять машину в лизинг
Сдается гостевой домик (private room + private bathroom).	Сдается гостевой домик (отдельная комната и отдельный совмещенный санузел).
юридические услуги: уголовные нарушения, shoplifting , автоаварии, укусы собак, разводы, легальное изменение имени, legal separation , оформление корпораций, банкротство, оформление завещаний, living trust , защита ваших интересов в Social Security	юридические услуги: уголовные преступления, воровство в магазинах , автоаварии, укусы собак, разводы, изменение имени через суд, раздельное проживание супругов по решению суда , оформление корпораций, оформление банкротства, оформление завещаний, доверительная собственность, имеющая силу при жизни доверителя , защита ваших интересов в Управлении социального обеспечения
Набор детей в Child Day Care .	Набор детей в ясли и младшие группы детского сада .
Сдается большой single .	Сдается большая однокомнатная квартира .

клорных героев, мифологических существ и т.д.» [7]. Они, как правило, относятся к безэквивалентной лексике и прямо не переводятся, а передача социокультурных и социолингвистических особенностей осуществляется следующими способами:

1) транслитерация (передача по возможным буквам): Lincoln – Линкольн, Atlanta – Атланта;

2) транскрипция (передача по звукам в связи с отсутствием определенных букв в русском языке): Wall Street – Уолл-стрит, New York – Нью-Йорк;

3) калькирование (создание слов или словосочетаний по модели иностранного языка и заимствование понятия): highway – хайвей, town-house – таун-хаус;

4) описательный или объяснительный перевод (описание значения слова, как правило, определенного термина, являющегося реалией): coroner – дознаватель, проводящий дознание в случае насиль-

ственной или скоропостижной смерти, facilitator (education) – преподаватель, направляющий и облегчающий учебную деятельность студента или школьника (значение противоположное начетчику);

5) трансформационный или контекстуальный перевод (в определенном контексте введение аналога, передающего значение слова или словосочетания, являющегося реалией; иногда возможен также прямой перевод с переводческим расширением): The White House made a decision... – Правительство США приняло решение... / Президент США принял решение..., the Pentagon announced... – Пентагон (Министерство обороны США) объявил... [9].

Квалифицированные переводчики, как правило, знают эти способы и применяют их в устном и письменном переводе. Вероятно, небрежное отношение к родному языку или отсутствие квалифицированных переводчиков в редакциях и ведет к введению англий-

ских слов, обозначающих реалии, в тексты на русском языке, что редко вызывает непонимание у русскоязычных читателей в США. Однако такие слова на английском языке не понимают только что приехавшие эмигранты, не говоря уже о том, что в России они могут быть поняты немногими.

Язык газетных материалов, соответствующий «Норме», в значительной мере зависит от профессионально выполненного качественного перевода, а также редакторской и корректорской работы. Некачественный перевод можно сразу определить по стилистике, характерной не для русского языка, а для английского, по избыточному количеству слов, введенных на английском языке, по транслитерации, транскрипции и использованию калек без расширений и т.д. Можно ли подобные явления отнести к первым шагам трансформации на пути создания варианта языка? Мы полагаем, что пока нельзя, так как несмотря на глобализацию существует огромное количество социокультурных и социолингвистических особенностей, связанных с различными языками, поэтому целесообразнее обратить внимание на более качественную подготовку переводчиков, с одной стороны, а с другой – на их более широкое использование в издательствах в США.

Хотя художественные фильмы не относятся к СМИ, примеры переводов, идущих в субтитрах российских фильмов, приведенные в статье Е.К. Клепиковой, представляют интерес, с нашей точки зрения, и показывают, как ошибки переводчиков влияют на понимание текста и дискурса. Последнее, безусловно, относится к газетам и журналам на русском языке, издаваемым в США. Неправильный перевод может «исказить» восприятие зрителем отдельных сцен и даже целого фильма... Можно привести примеры массового искажения смысловой и тональной стороны российских фильмов в субтитрах: ...модный, свеженький, четкий глагол *врубиться* был связан с токарным станком, выражение *принять на грудь* указывало на любовную ласку, слова *бабки, бабочки зеленые* обозначали деревенских женщин в зеленых платках» [2]. Приведенные примеры подтверждают тот факт, что нормативность, качество и пони-

мание русскоязычных текстов и дискурсов в иноязычной среде в значительной мере зависят от профессионализма переводчика.

Возвращаясь к газетным и журнальным материалам, издаваемым в США, следует отметить, что использование паронимических словосочетаний, парафраз и ссылок на известные в России выражения в качестве русских социокультурных стереотипов в названиях или текстах статей не всегда достигает своей цели, т.е. приближения к газетам и журналам, издаваемым в России (например, журналу «Огонек»). Приведенные ниже примеры были предъявлены 10 преподавателям в возрасте 40–65 лет и 10 студентам в возрасте 25–40 лет (носителям языка), которые приехали в США 10–20 лет назад.

1. «А город подумал, что съемки идут» (название статьи о стрельбе и убийстве в районе Голливуда в Лос-Анджелесе, еженедельник «Пятница-экспресс», № 858, 16–22 декабря 2011).

2. «Говорит и показывает Путин» (название статьи о том, что говорил В.В. Путин в прямом эфире, еженедельник «Пятница-экспресс», № 858, 16–22 декабря 2011).

3. «Прощай, «король», прощай!» (название статьи об освобождении от обязанностей президента и главного менеджера хоккейной команды «Кингз», еженедельник «Пятница-экспресс», № 858, 16–22 декабря 2011).

4. «Все годы, что я была корром, я писала о Франции и Европе, и довольно много. Другое дело, что это беда всех корров во всех странах мира – нам интересно совсем не про то, про что интересно в «центре». Поэтому «юстас» выполняет задания столько, сколько просят, и о том, о чем просят» (выдержка из интервью, данного журналисткой Наталией Геворкян, пишущей для журнала «Коммерсантъ», еженедельник «Пятница-экспресс», № 858, 16–22 декабря 2011).

5. «Я знаю, город будет!» (название статьи о строительстве нового города в

Грузии, еженедельник «В Новом Свете», № 49 (875), 9–15, 2011).

6. «Желаем знать, что будет...» (госкоп, еженедельник «В Новом Свете», № 49 (875), 9–15, 2011).

7. «Сурковы тяжкие падут» (название статьи о переводе В.Ю. Суркова на новую должность, еженедельник «Пятница-экспресс», № 860, 30 декабря 2011–5 января 2012).

Все преподаватели поняли смысл предьявленных названий и восстановили первоначальный вариант, а выдержку из интервью не понял один преподаватель (самый младший). Остальные преподаватели сразу сказали, что в выдержке дана ссылка на телефильм «Семнадцать мгновений весны», а «Юстас» – это позывной разведчика Штирлица, который отправляет информацию в «Центр».

Что касается студентов, то смысл названий 1, 3, 5 и 6 поняли 4 студента и дали первоначальный вариант. Остальные студенты смысла этих названий не поняли. Смысл названия 2 поняли все и дали первоначальный вариант. Смысл названия 7 поняли 2 студента и дали первоначальный вариант. Выдержку из интервью понял 1 студент (самый старший) и объяснил, что подразумевается под словами «Юстас» и «Центр».

Несмотря на то что подобные «национально-культурные стереотипы... служат элементами придания тексту определенной «русскости» [5], они понятны представителям старшего поколения, а у младшего поколения подобные авторские приемы вызывают затруднения в понимании. Это, в свою очередь, позволяет предположить, что русскоязычные газеты, издаваемые в США, представляют интерес для поколения, родившегося в 30–50-е гг. прошлого века и выросшего в Советском Союзе. Хотя очевидно, что количество опрошенных недостаточно для обоснованных выводов, а само исследование находится на начальном этапе. Однако первые полученные данные дают возможность высказать такое предположение.

В связи с этим преподаватели кафедры продвинутого обучения русскому языку Агентства по уменьшению угрозы Министерства обороны США в настоящее время разрабатывают учебник по чтению, в который включено большое количество статей из журнала «Огонек» с названиями, содержащими то, что Ю.Е. Прохоров называет русскими национально-культурными стереотипами или интернациональными стереотипами, хорошо знакомыми всем носителям русского языка и частотные для русской лингвокультуры [5].

Совершенно очевидно, что русский язык в США в целом и в СМИ в частности функционирует внутри другой (американской) культуры, и Ю.Е. Прохоров не без оснований считает, что мигранты (большинство носителей русского языка) «не ассимилируются в «языке и культуре», а по необходимости «соблюдают ее» только в тех коммуникативных пространствах, где этого требует прагматика общения» [5].

В 2002–2006 гг. нами проводилась научно-исследовательская работа с целью определения социокультурных, социолингвистических и психологических особенностей русских и американцев. На начальном этапе этой работы был осуществлен опрос русских (100 респондентов) и американцев (100 респондентов) с помощью анкетирования (анкета содержала одинаковые вопросы для обеих групп) и бесед с представителями обеих культур. Влияние социокультурных и социолингвистических факторов на обучение иностранному языку и его использование в работе обсуждалось с преподавателями и экзаменаторами (русскими и американцами) Военного института иностранных языков США и переводчиками Агентства по уменьшению угрозы Министерства обороны США.

В результате анализа собранной информации были получены следующие данные. Ответы американцев (взрослые, выпускники университетов и студенты Военного института иностранных языков США) были одинаковыми на 98%. Ответы на вопросы респондентов русского происхождения, родившихся и выросших в США, на 92–95% совпадали с ответами американцев. Следовательно, несмотря на то что эти респон-

денты выросли в русскоговорящих семьях (микросреда), они обладают американскими социокультурными особенностями, поскольку они проводили больше времени во внешней макросреде, в которой они получили среднее и высшее образование в США, а системы образования в США и России (бывшем Советском Союзе) отличаются друг от друга.

Что касается русскоговорящей группы первого поколения эмигрантов, то в результате обработки полученной информации эту группу пришлось разделить на 4 подгруппы, поскольку ответы содержали различную информацию. Первая подгруппа (62%) включала русскоговорящих респондентов, приехавших в США 10–30 лет назад и все еще вольно или невольно продолжавших ассимилироваться. Таким образом, они сочетали особенности обеих культур. Вторая подгруппа (8%) включала русскоговорящих респондентов, которые также приехали в США 10–30 лет назад и намеренно противостояли ассимиляции в новой для них культуре, поэтому не обращали внимания на вопросы различия и сходства обеих культур. Третья подгруппа (25%) включала русскоговорящих респондентов, которые приехали в США 2–12 лет назад и не только обладают соответствующей русской социокультурной компетенцией, но хорошо осведомлены о последних событиях в России и об американских социокультурных особенностях, что позволяет им достаточно свободно функционировать в обеих культурах. Респонденты первой, второй и третьей подгрупп – взрослые, получившие высшее образование (преимущественно гуманитарное) в Советском Союзе или в странах СНГ. Четвертая подгруппа (5%) включала молодых людей (18–20 лет) – студентов университетов США, которые приехали в возрасте 5–8 лет со своими родителями, росли в русскоговорящих семьях, окончили среднюю школу в США и поступили в университеты. Представители этой подгруппы еще полностью не отошли от русской культуры, но уже значительно погрузились в американскую культуру. Они практически запутались в ответах на вопросы, связанные с русскими социокультурными особенностями, и дали нечеткие отве-

ты на вопросы, связанные с американской культурой [10]. Однако представителей этой подгруппы нельзя с уверенностью назвать носителями языка, так как большинство из них использует русский язык только на бытовом уровне для общения с родителями и родственниками. В США их называют носителями наследственно приобретенного языка (*heritage speakers*). Характеристики, полученные нами, подтверждаются исследованием профессора Университета Лос-Анджелеса в Калифорнии О.Е. Каган [8].

Все русскоговорящие респонденты владеют в той или иной степени английским языком, но респонденты четвертой подгруппы владеют английским языком свободно, и отличить их от носителей английского языка довольно сложно, чего нельзя сказать о русском языке большинства из них. Именно они практически не интересуются русскоязычными газетами, журналами и кинофильмами, т.е., в основном, русскоязычные газеты, журналы и кинофильмы представляют интерес для старшего поколения независимо от времени приезда в США. Однако элементы окружающей (американской) культуры, которые заменяют элементы русской культуры в газетных и журнальных статьях воспринимаются старшим поколением русскоязычных читателей в США естественно, хотя преподаватели, методисты и филологи обращают внимание на подобные явления. Так, на факультете русского языка (начальный курс) Военного института иностранных языков США преподаватели вообще не используют ни газет, ни журналов, издаваемых в США на русском языке. На кафедре продвинутого обучения русскому языку Агентства по уменьшению угрозы Министерства обороны США факультета повышения квалификации этого же института такие газеты используются ограниченно, причем либо по каждому отклонению от нормы студентам дается объяснение, либо производится замена слов, поскольку нарушение нормы может привести к изменениям в системе языка, а именно система «сохраняет собственно русский язык как лингвокультурный феномен единым и взаимопонятным в межкультурном общении» (курсив наш. – Е. К.)

[5]. Именно взаимопонятное «межкультурное общение» крайне необходимо выпускникам этой кафедры, потому что они сразу же после окончания курса постоянно работают переводчиками (80% – с английского языка на русский и 20% – с русского языка на английский) для представителей Агентства по уменьшению угрозы Министерства обороны США и Российского национального Центра по уменьшению ядерной опасности Министерства обороны РФ.

К сожалению (или к счастью), у нас нет возможности привести примеры ошибок выпускников кафедры в переводах во время взаимных инспекций, поскольку преподаватели не участвуют в них, но жалоб и рекламаций никогда не было. Однако у нас есть возможность с гордостью сказать, что благодарностей и преподавателям, и выпускникам было много со стороны военного командования как США, так и России.

Рассмотренные в статье явления могут вызывать спорные оценки. Конечно, можно говорить о социокультурных и социолингвистических трансформациях, но только в результате длительного функционирования русского языка в чужом для него социокультурном окружении. Однако, во-первых, период широкого использования русского языка в США еще недостаточно длителен, а во-вторых, русский язык пока остается языком старшего поколения, так как молодежь общается, слушает, читает и пишет на английском языке.

Следовательно, пока целесообразно оставаться на вопросе более внимательного и уважительного отношения к родному языку в русскоговорящей общине США, а также на вопросе соблюдения или несоблюдения нормы, с одной стороны, а с другой – о значении и качестве подготовки и работы соответствующих переводчиков в США.

Литература

1. Будагов Р.А. Человек и его язык. М., 1976.
2. Клепикова Е.К. Я познакомлю тебя с матерью Кузьмы! // www.russian-bazar.com/Article.aspx?ArticleID=2762.
3. Костомаров В.Г. Норма языка и нормы в языке // Русский язык за рубежом. 2011. № 4.
4. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике. М., 1956.
5. Прохоров Ю.Е. Русскоязычный текст и дискурс в иноязычной культуре: русская пресса за рубежом как отражение тенденций их лингвокультурной трансформации // Русский язык за рубежом. 2011. № 4.
6. Советский энциклопедический словарь / Под ред. А.М. Прохорова, М.С. Гилярова, Е.М. Жукова, Н.Н. Иноземцева, И.Л. Клуяца, П.Н. Федосеева. М.Б. Храпченко. М., 1980.
7. Томхин Г.Д. Реалии – американизмы. М., 1988.
8. Kagan O. Russian Heritage Language Speakers in the U.S.: A Profile // Russian Language Journal. 2010. Vol. 60.
9. Krasnyanskaya E. Consecutive Interpretation. Trimesters 1–2. DLIFLC, Monterey, CA, 2011.
10. Krasnyanskaya E. Sociocultural Competence: Interaction of Different Cultures in Teaching at DLIFLC // Bridges. 2004. No 18.
11. Slavica Helsingiensia 24. Русский человек в иноязычном окружении / Под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой. Helsinki, 2004.

Мнения и взгляды, выраженные в данной статье, являются личными мнениями и взглядами автора и не отражают мнений и взглядов правительства США и Военного института иностранных языков США.

E.N. Krasnyanskaya

RUSSIAN-LANGUAGE NEWSPAPERS PUBLISHED IN THE US: SOCIOCULTURAL AND SOCIOLINGUISTIC TRANSFORMATIONS OR VIOLATIONS OF THE LANGUAGE NORM

Linguistic analysis, word usage, norm and norming, normative language, norm violation.

The issues of linguistic analysis of the lexicon used in the Russian-language newspapers published in the U.S. and the results of its research are examined in this article. The author focuses her attention on the concept of the norm, prerequisites for developing a new variant of the Russian language, errors in realia translation, excessive use of the Latin alphabet, and unjustified usage of words in English; as well as sociolinguistic and sociocultural competence of different generations of Russian-speaking immigrants.

В.Ю. Меликян

melikyanv@mail.ru

д-р филол. наук, профессор,
зав. кафедрой русского языка и теории языка
Южного федерального университета
Ростов-на-Дону, Россия



Этикетные коммуникемы в системе русского языка

Синтаксическая фразеология, этикетные коммуникемы, русский язык.

Статья посвящена описанию этикетных коммуникем русского языка: состава в системе языка; семантических характеристик (набора и продуктивности семантических групп и подгрупп, а также системы и специфики значений); этимологических свойств (моделей построения, их продуктивности и специфики); парадигматических показателей (лексических, морфологических, синтаксических, словообразовательных и стилистических вариантных рядов, а также их продуктивности и специфики в сфере этикета; причин неварьируемости части единиц); специфики функционирования в речи, а также источников экспрессивности.

Этикетные языковые единицы занимают особое место в системе языка. «Единицы речевого этикета ярко «личностны» («межличностны»); в них всегда присутствует (имплицитно или эксплицитно) *я* говорящего и *ты / Вы* адресата. Именно с таким свойством <...> связана личностно-социальная направленность единиц речевого этикета, негативная реакция на нарушение ожиданий, ролевых ожиданий» [3: 43].

В последнее время интерес лингвистов к этикетным ресурсам языка заметно возрос. Это обусловлено тем, что их арсенал достаточно велик, они определяют самобытность языка, особенности менталитета его носителей и правила общения между ними. «Язык русской вежливости представляет собою неопределимый по своей объективности и информативности материал для различных областей гуманитарных знаний: культурологии, философии, этнографии, психологии и, конечно, прежде всего – для лингвистики» [1: 5].

Этикетные языковые единицы разнообразны по своей языковой природе. Особую

значимость в системе этикетных средств коммуникации имеют нечленимые, фразеологизированные и другие устойчивые типы предложений. В них представлен целый набор факторов, которые обуславливают повышенное внимание со стороны ученых-лингвистов (и не только): «персональность общения», ситуативная обусловленность, значительная культурная составляющая, опора на общий фонд знаний (пресуппозиции), принадлежность преимущественно к устно-разговорной форме речи, антропоцентричность, местоименность речи, синтаксическая простота, неполнота, спонтанность, повторы, ассоциативность связей, эмоционально-экспрессивная и модально-императивная насыщенность, непринужденность, языковая экономия, стереотипность (устойчивость, стандартизованность) и т.д. Последний признак занимает особое место, так как лингвистика сейчас переживает период «обостренного внимания к стереотипам. Ведь стереотип облегчает коммуникацию, позволяя каждый раз заново не конструировать словосочетание или высказывание. <...> «Стереотипно» означает

быстро. Цель реализации стереотипов – затратить минимум языковых и поведенческих усилий, достигнуть нужного коммуникативного эффекта» [2: 5]. По мнению многих ученых (Н.В. Черемисиной, И.Ф. Протченко, В.А. Пищальниковой, Ю.А. Сорокина, В.В. Красных, Н.Д. Бурвиковой, В.Г. Костомарова, Ю.Е. Прохорова и др.), стремление к стандарту приобрело в языке статус тенденции, которая в последнее время активно развивается.

Однако этикетные предложения фразеологизированного типа до сих пор не подвергались специальному изучению. Их эффективное функционирование в речи должно опираться на глубокое и всестороннее описание.

Одним из наиболее специфических классов синтаксических фразеологических единиц (СФЕ) являются коммуникемы (по другой терминологии – слова-предложения), которые составляют ядро этикетных ресурсов человеческой коммуникации. Коммуникема – это коммуникативная непредикативная единица синтаксиса, представляющая собой слово или сочетание слов, грамматически нечленимая, нерасчлененно выражающая определенное эмоциональное или волевое смысловое содержание (не равное суждению), а потому не обладающая образностью, не воспроизводящая структурных схем предложения, лексически непроницаемая и нераспространяемая и выполняющая в тексте реактивную, волеизъявительную, эмоционально-оценочную, эстетическую и информативную функции.

В современном русском языке выявлено более 200 коммуникем, активно функционирующих в этикетной сфере человеческой коммуникации. По характеру своего значения они делятся на 7 групп, которые обладают различной степенью продуктивности. Это коммуникемы **приветствия** (*От жениха стали приходить дружки, торопить. Бывало придут: – Бог помощь. Живете здорово* (простореч.), *Петр Герасимович, Марья Ивановна, Степанида Максимовна...* (М. Пришвин «В краю непуганых птиц»), **реакции** ([Глов]: *А уж вам, Степан Иванович, так обязан! Право, вы усладили мое уединение.*

[Утешительный]: *Помилуйте, не за что. Чем мог служить, служил* (Н. Гоголь «Игроки»), **побуждения** (*Будь другом, укладывайся спать!* (В. Очеретин «Саламандра»), **эмоционально-оценочные** (*Бог в помощь вам, друзья мои, В заботах жизни, царской службы И на пирах разгульной дружбы, И в сладких таинствах любви!* (А. Пушкин 10 октября 1827 г.), **согласия / несогласия** (*– Я до обеда ничего не пью. – Помилуйте, как это можно! А впрочем, как вам будет угодно* (И. Тургенев «Затишье»), **благодарности** (*– Ну, что твоя тетка, здорова? – Здорова, Иван Афанасьич. Много благодарны* (устар.) (И. Тургенев «Петушков»), **извинения** (*В дверях губернский предводитель столкнулся с Левиным. – Виноват, извините, пожалуйста, – сказал он, как незнакомому...* (Л. Толстой «Анна Каренина»).

Анализ этикетных коммуникем с точки зрения количества выражаемых значений показал, что большинство из них являются моносемичными (53%), двухзначных коммуникем отмечено 27%, трехзначных – 12%. При этом данные значения могут относиться как к одной семантической подгруппе (исключительные случаи), так и к разным. Этикетные коммуникемы, как правило, реализуют первичное значение (75% единиц), реже (25%) – вторичное. При этом следует отметить следующие их особенности: доминирование коммуникем, выражающих приветствие; высокую частотность контактоустанавливающих коммуникем, обусловленную значимостью функции установления контакта в устной форме диалогической речи, без которой невозможна реализация всех остальных функций языка; максимальную степень коммуникативной обязательности ответа на извинение и благодарность; доминирование коммуникем с позитивным («бесконфликтным») значением (положительной оценкой и согласием), вызванное спецификой этикетной сферы их функционирования, одним из характерных признаков которых является признак вежливости, которая невозможна в области «негативной» («конфликтной») коммуникации.

Этикетные коммуникемы чаще всего представляют собой производные языковые

единицы. Подавляющее большинство этикетных единиц сформировано с участием предиката производящего членимого предложения, который может быть представлен глагольной лексемой, составным именным сказуемым, только первой его частью (глаголом-связкой) или только второй (именной) частью: 1) – *Как вы нынче в своем здоровье? – Благодарю... Я нынче что-то слаб...* (М. Лермонтов «Два брата»), ср.: – *Как ты себя чувствуешь? – Я благодарю тебя за заботу, но у меня все нормально* (из разговорной речи); 2) [Мамаев]: *Куда ты меня завел? Я тебя спрашиваю!* [Человек]: **Виноват-с** (устар.) (А. Островский «На всякого мудреца довольно простоты»), ср.: – **Я виноват, конечно, но я не хотел** (из разговорной речи). Гораздо реже этикетные коммуникемы строятся на основе предиката, осложненного другими членами предложения, что в некоторой степени противоречит принципу экономии, однако позволяет детализировать предмет речи. Небольшую подгруппу составляют этикетные коммуникемы, которые строятся на основе целого производящего предложения (простого – чаще, придаточной части сложноподчиненного предложения – редко), что в еще большей степени нарушает принцип экономии: – *В добрый час! Господь благословит!* – кричала с крыльца бабушка (А. Чехов «Невеста»); – *Значит – священник не провожает, – сказал представитель бюро [похоронных процессий]. – Как вам угодно, – добавил он* (М. Горький «Жизнь Клима Самгина»); ср.: – *Мы справимся с этим. – Я сделаю так, как вам будет угодно* (из разговорной речи). Чаще всего этикетные коммуникемы формируются на основе повествовательных предложений или их части; на базе побудительных предложений – в 2 раза реже; еще реже на основе вопросительных предложений: – **Благодарю вас!** – сказал я ему. – *Вы сообщили мне очень много интересного* (М. Горький «Жрец морали»); ...*Лидия Михайловна... мизинцем показала на коричневую кофточку: – Будьте добры, Люба, покажите вот эту* (В. Липатов «И это все о нем...»); *В избу вошли Кузьма, Федя и Яша. – Здравствуйте. – Здорово были* (простореч.). – *Емель-*

ян Спиридоныч сел, тревожно разглядывая поздних гостей (В. Шукшин «Любавины»).

Этикетные коммуникемы также могут строиться на основе дополнения и обстоятельства производящего предложения: Они вышли на улицу. – **Всего хорошего, – сказала Варя, – желаю тебе удачи** (А. Рыбаков «Тридцать пятый и другие годы»); ср.: – **Я желаю Вам всего хорошего!** (из разговорной речи); – **Счастливо! Мы встретимся скоро!** (Ю. Друнина «Дублеры»); ср.: – **До свидания! – Живите счастливо!** (из разговорной речи).

В процессе формирования и / или функционирования отдельные коммуникемы могут претерпевать различные трансформации аграмматичного характера, которые обусловлены стандартностью ситуаций их употребления, принципами автоматизма и экономии устной формы речи: [Селянин] *поднял стопку. – За ваше здоровье!* – сказал он Дробышеву (Д. Гранин «Кто-то должен»); ср.: [Кудимов (наливает всем шампанского)]: *С вашего позволения – за вас, за наше знакомство. (Все встают). [Бусыгин]: Твое здоровье, папа. [Кудимов]: Ваше здоровье. [Сильва]: Ваше здоровье. [Сарафанов]: Спасибо, спасибо* (А. Вампилов «Старший сын»). Среди этикетных коммуникем, сформированных с участием предиката производящего предложения, отмечены лишь единичные случаи нарушения правил грамматического оформления языковых единиц. Это обусловлено, вероятно, тем, что предикат в предложении выполняет ключевую роль в смысловом, формальном и логическом аспектах, а также в плане актуального членения предложения, что накладывает ограничения на подобного рода трансформации, которые возможны при построении коммуникем на базе других членов производящего предложения.

Анализ этикетных коммуникем в этимологическом аспекте показал, что основные их свойства обусловлены спецификой производящего нефразеологизированного (членимого) предложения.

Особенностью этикетных коммуникем в этимологическом аспекте является то, что они очень редко используют в качестве

производящей основы синтаксические конструкции фразеологизированного (нечленимого) типа, а также неполнозначительные части речи, которые проявляют высокую степень продуктивности среди коммуникем других семантических групп. Так, коммуникема *Чего [что] <уж [уже]> там [здесь, тут]?!*, представляющая собой этикетную форму ответа на благодарность, извинения и т.п., сформирована на основе фразеосинтаксической схемы, реализующей значение, противоположное ее форме: – *Да что говорить, должник я твой на всю жизнь... – Чего там, – махнул рукой Сашка, – обошлось, и ладно* (В. Кондратьев «Сашка»), ср.: – *Да что говорить, должник я твой на всю жизнь... – Чего уж там говорить!* *Обошлось, и ладно* («нечего и говорить об этом...»); ср.: – *Чего уж там можно сказать?* – *Да, в принципе, нечего. – Вот и хорошо* («значение вопроса»). Фразеосхема «<Ну [да]> Что [чего (прост.)] + V inf [finit, subj. m.](?)!»¹ формируется на основе простого вопросительного предложения, представляющего собой специальный вопрос. При этом происходит переосмысление его значения на противоположное: появляется сема «отрицания». На втором этапе на базе фразеосхемы образуется соответствующая коммуникема, значение которой подвргается дальнейшему обобщению.

Непродуктивность данной модели построения этикетных коммуникем обусловлена теми же причинами, что и низкая активность неполнозначительных частей речи при их формировании: достаточно высокой регламентированностью этикетной сферы и языковых средств, ее обслуживающих, а также принципом вежливости, который доминирует в данной сфере коммуникации. Дело в том, что многие синтаксические конструкции фразеологизированного типа выражают экспрессивно-ироническое значение или другие эмоционально сниженные оттенки смысла. Принцип вежливости в стандартных условиях функционирования

этикета накладывает запрет на реализацию подобных элементов значения (ирония «разрушает» этикет). Они допустимы лишь в ограниченном количестве ситуаций, например, при наличии очень короткой «дистанции» в отношениях между коммуникантами или при намеренном выражении неодобрительного отношения к собеседнику.

Большинство этикетных коммуникем допускает варьирование различных аспектов (лексического, грамматического, словообразовательного, стилистического) своей формальной организации несмотря на наличие статуса нечленимого предложения. При этом лишь четверть (25%) этикетных коммуникем не могут варьироваться ни по каким признакам: – *До свидания, – сказал он. – Доброй дороги, доброй дороги! – пожелала старуха* (А. Кузнецова «Земной поклон»); – *А, ваше благородие! – сказал Пугачев, увидя меня. – Добро пожаловать; честь и место* (устар.), *милости просим* (А. Пушкин «Капитанская дочка»); – *Живи, товарищ, – сказал Ленин еще один раз* («выражение приветствия при прощании») (А. Платонов «Впрок»); *Француз оторвал взгляд от тарелки, улыбнулся парням, и тут Вован решил продемонстрировать, что они тоже не лыком шиты. – Бон аппетит! – гордо произнес он, глядя в горбоносое лицо французика* (Д. Донцова «Микстура от косоглазия»).

Неварьируемость части этикетных коммуникем обусловлена прежде всего фразеологизированной языковой природой, а также дополнительными признаками: спецификой (узостью) сферы их функционирования (религиозная, официальная, неофициальная, бытовая и т.д.), индивидуальным авторским, иноязычным или прецедентным происхождением, а также языковыми факторами (характером выражаемого значения, выполняемой функции, формальной организации). Среди собственно лингвистических и экстралингвистических причин неварьируемости этикетных коммуникем доминируют последние. Это объясняется, с одной стороны, высокой степенью деактуализации лексико-грамматического значения отдельных компонентов, структурирующих

¹ V inf – глагол в форме инфинитива; V finit – глагол в личной форме; V subj. m. – глагол в форме сослагательного наклонения.

коммуникемы, с другой – высокой значимостью внешних условий (правил) реализации языковых ресурсов в этикетной сфере коммуникации.

Лексическое варьирование на основе синонимических, тематических, стилистических и ассоциативных субституций допускают 30% этикетных коммуникем. При этом здесь значительно преобладает дифференцирующий тип варьирования, который выступает в качестве позитивного факта языка, позволяющего максимально точно реализовать коммуникему в семантическом, прагматическом, функциональном и стилистическом аспектах: **Благодарение(-ье) Богу [Господу, Всевышнему, Создателю]** (устар.): – *Вы-то как без меня поживали? – спросила Манефа. – Благодарение Господу. За вашими святыми молитвами все было хорошо и спокойно, – сказала уставщица Аркадия* (П. Мельников-Печерский «В лесах»); [Беркутов]: *...Как поживаете, Вукол Наумыч? [Чугунов]: Благодарение Создателю, Василий Иванович, не жалуюсь* (А. Островский «Волки и овцы»). Включение в вариантный ряд синонима *Господь* старославянского происхождения «повышает» стилистическую окраску коммуникемы и речи в целом. Варианты *Создатель* и *Всевышний* также усиливают воздействующую силу данной коммуникемы.

Грамматическое (морфологическое, синтаксическое и словообразовательное) варьирование дефектного типа отмечено у 70% этикетных коммуникем. Чаще всего они строят морфологическую парадигму на основе грамматических категорий числа, лица и рода, реже – на основе категорий наклонения, вида, падежа, времени, а также чередования полной и краткой форм имени прилагательного. При этом следует отметить, что такая парадигма может носить не только значимый (как правило), но и нейтрализующий (редко) характер: – *А ты, Фленушка, что не пьешь? Пей, сударыня: не хмельное, не вредит. – Много благодарна* (устар.), *Потап Максимыч, – с ужимочкой ответила Фленушка* (П. Мельников-Печерский «В лесах»); ср.: – *А мы к вашей милости, сударь, премного вам благодарны* (устар.)

за заботы о нас, сиротах... втайне творите, по слову Божию... (И. Шмелев «Пути небесные»). В данном примере имеет место также приставочное варьирование, которое в целом встречается реже, чем суффиксальное.

Синтаксическая парадигма этикетных коммуникем может строиться на основе различных синтаксических характеристик предложения: цели высказывания, структурно-семантического типа высказывания, типа сказуемого, количества факультативных («распространяющих») компонентов, порядка следования структурных элементов в составе коммуникемы и некоторых других. Так, коммуникема **Скажи(-те)! (Скажи(-те), пожалуйста [на милость]!)** может иметь форму не только побудительного по цели высказывания предложения, но и вопросительного (<Вы [ты]> **Не (под-) скажете(-ешь) <ли>?**): – *Скажите, – спросила его княгиня с тем участием, которое так похоже на обыкновенную вежливость, когда не знают, что сказать незнакомому человеку, – скажите: вы, я думаю, ужасно замучены делами... я воображаю эту скуку: с утра до вечера писать и прочитывать эти длинные и бессвязные бумаги...* (М. Лермонтов «Княгиня Лиговская»); ср.: – **Не скажете ли, Нина Худякова дома?** – *Женщина ничего не ответила, равнодушно отошла, оставив дверь открытой, – нелюбезное приглашение: входи, если хочешь. Значит, Нина дома* (В. Тендряков «Свидание с Нефертити»). Безусловно, вопросительная форма коммуникемы воспринимается как более вежливая и в большей степени соответствующая принципам этикетного общения.

Обратимость порядка следования компонентов в составе производящего предложения может приводить к появлению у коммуникемы соответствующей синтаксической парадигмы: **В добрый час! – Час добрый!, Воля твоя. – Твоя воля, Почту за честь! – За честь почту!** (устар.), **Прошу прощения! – Прощения прошу!, Скатертью дорога! – Дорога скатертью!, Слуга покорный! – Покорный слуга!** (устар.), **Челом бьем! – Бьем челом!** (устар.), **Честь имею! – Имею честь!** (устар.), **Честь и**

хвала! (устар.) – *Хвала и честь!* (устар.): *Совершили рукобיתье, освятили добрыми, надежными словами: Благослови Господи, в добрый час! Сватья разняла руки родителей жениха и невесты* (П. Еремеев «Обиход»); ср.: *На крыльце Петро прощался с родными... – Ну, с Богом. Час добрый, – проговорил старик, крестясь* (М. Шолохов «Тихий Дон»).

Следует отметить, что специфика значения грамматических (морфологических, синтаксических и словообразовательных) вариантов коммуникем, а также причины их появления устанавливаются благодаря анализу внутренней формы коммуникем, т.е. их производящей основы, характеризующейся наличием пропозитивного смыслового наполнения. Сама же коммуникема в силу своей разноаспектной нечленности (фразеологизированности) такой информации не содержит.

В целом грамматическая вариантность свойственна этикетным коммуникемам в большей степени, чем единицам других семантических групп. Данное обстоятельство объясняется спецификой этикетной сферы, которая обязывает коммуникантов подбирать наиболее учтивые и точные формы выражения своего отношения к собеседнику. А это, в свою очередь, побуждает говорящего порождать дополнительные варианты выражения одного и того же этикетного коммуникативного намерения, с тем чтобы в максимальной степени соответствовать

указанным требованиям. Наличие парадигмы у коммуникем выступает в качестве позитивного факта языка, позволяющего максимально точно реализовать этикетную коммуникему в семантическом, прагматическом, функциональном и стилистическом аспектах.

При реализации этикетных коммуникем в речи наибольшей продуктивностью обладает экстралингвистический контекст. Это объясняется их принадлежностью преимущественно к устно-разговорной сфере языка. Значимым является грамматический (синтаксический и морфологический) контекст в силу нечленного статуса коммуникем.

Этикетные коммуникемы характеризуются наличием высокой воздействующей силы, которая обусловлена рядом языковых и речевых факторов: нестандартностью (сжатостью) формы, высокой асимметрией плана выражения и плана содержания, влиянием внутренней формы, грамматической и функциональной транспозицией, способностью отдельных единиц выражать энантиосемичные значения, а также спецификой реализации в тексте. Все это способствует повышению эффективности коммуникации.

Разноаспектное описание этикетных коммуникем как в системе языка, так и в процессе функционирования в речи позволяет углубить наши представления как о данном классе СФЕ, так и о сфере этикетной коммуникации.

Литература

1. Балакай А.Г. Русский речевой этикет и принципы его лексикографического описания. Новокузнецк, 2002.
2. Бурвикова Н.Д., Костомаров В.Г., Прохоров Ю.Е. Национально-культурные единицы общения в современном культурном пространстве – лингвометодический аспект // Русский язык в Армении. 2003. № 3.
3. Формановская Н.И. Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты. М., 1982.

V.Yu. Melikyan

ETIQUETTE PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE SYSTEM OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Syntactical phraseology, etiquette phraseological units, Russian language.

This article is devoted to the description of the Russian language etiquette phraseological units: constituency in the language system; semantic characteristics (constituency and productivity of semantic groups and subgroups, system and specific of their meaning); etymological features (models formation, their productivity and specificity); paradigm index (lexical, morphological, syntactical, word-formation, and stylistic variant rows, their productivity and specificity in the etiquette sphere; reasons of non-variability of some of them); specific character of their speech functioning, sources of their expressivity.

**Л. Е. Кругликова**

lekhospb@mail.ru

д-р филол. наук, ведущий научный сотрудник
Института лингвистических исследований РАН

Санкт-Петербург, Россия

**А. С. Шиморина**

shinas@yandex.ru

аспирант Института лингвистических
исследований РАН

Санкт-Петербург, Россия

Русская академическая лексикография

Русский язык, лексикография, толковые словари.

В статье рассматривается история создания толковых словарей русского языка в Академии наук с момента выхода в свет первого словаря до настоящего времени. Дается их краткий анализ.

Сердцевину лексикографии, ее основу составляют толковые (содержащие в себе толкования, объяснения слов) словари того или иного языка, которые являются универсальными справочниками по семантике, стилистике, грамматике, фразеологии, орфографии, в ряде случаев по орфоэпии.

История создания академических толковых словарей русского языка неразрывно связана с городом на Неве – Санкт-Петербургом (в советский период именовавшимся Ленинградом). Именно здесь в 1783 г. была учреждена Российская Академия, именно здесь размещалось Второе отделение (Отделение русского языка и словесности) Императорской академии наук с октября 1841 г. Именно здесь до настоящего времени находится Словарный отдел как подразделение с 1991 г. Института лингвистических исследований РАН. Здесь же располагается богатейшая картотека, являющаяся основой для составления лексикографических справочников.

Задачи толкового словаря очень четко сформулировал Л. В. Щерба (1880–1944):

«Толковые словари возникают обыкновенно в применении к тому или другому литературному языку либо в целях его установления, его нормализации («Словарь Французской академии»), либо в целях пояснения тех или других его элементов, являющихся по каким-либо причинам не вполне понятными, – в конечном счете, следовательно, тоже в целях установления литературного языка, но скорее в смысле его обогащения, а главное – лучшего освоения его богатств» [8: 297].

Впервые в русской лексикографии слово **толковый** в названии словаря было использовано В. И. Далем (1801–1872), чей «Толковый словарь живого великорусского языка» получил всеобщее признание. Сам же термин **толковый словарь** употреблялся и раньше. Так, одна из работ знаменитого русского писателя-сатирика Д. И. Фонвизина (1745–1792) называется «Начертание для составления толкового словаря славяно-русского языка» (1783).

Первым же толковым словарем русского языка является «Словарь Академии Россий-



Императрица Екатерина II (1729–1796)



Княгиня Е.Р. Дашкова (1743–1810)

ской», который выходил в свет с 1789 по 1794 г. История его появления весьма интересна.

В 1783 г. императрица Екатерина II обсудила с княгиней Е.Р. Дашковой вопросы развития русской словесности, результатом чего явилось учреждение в России нового центра отечественной словесности – Российской академии¹, президентом которой стала Е.Р. Дашкова. В написанном ею «Кратком начертании», оглашенном на церемонии открытия Российской Академии, говорилось, что ее главный

предмет «состоять должен в обогащении и очищении языка российского и в распространении словесных наук в государстве» [7: 425]. Академия должна была решить вполне конкретные задачи: создать российскую грамматику, российский словарь, риторику, правила стихосложения. Она объединяла в своих рядах весь цвет интеллигенции того времени: поэтов Г.Р. Державина, М.М. Хераскова, А.А. Ржевского, Н.А. Львова, драматургов Д.И. Фонвизина, Я.Б. Княжнина, историков И.Н. Болтина и М.М. Щербатова, архитектора В.И. Баженова, археографа и библиофила А.И. Мусина-Пушкина, археолога и художника А.Н. Оленина. Деятельность Российской Академии продолжалась немногим более полувека – с 1783 по 1841 г.

В короткий срок Академия Российская подготовила и выпустила словарь, состоящий из 6 томов и содержащий 43 000 слов. Он получил высокую оценку как в России, так и за ее пределами. Известный русский историк Н.М. Карамзин (1766–1826) в своей речи, произнесенной на собрании Российской Академии 5 декабря 1818 г. по случаю своего избрания в члены Российской Академии отметил: «Полный словарь, изданный Академией, принадлежит к числу тех феноменов, коими Россия удивляет внима-

¹ Термин **академия** нуждается в пояснении. Это не академия наук (государственное высшее научное учреждение). В данном случае это своеобразный научный кружок. Академия же наук была образована по указу Петра I в Петербурге еще в 1724 г. Таким образом, с 1783 по 1841 г. в Петербурге параллельно с Академией наук работала Академия Российская. Вначале академия наук располагалась в доме П.П. Шафирова на Городском острове, с 1728 г. – на Васильевском острове в здании Кунсткамеры и стоявшем рядом дворце царицы Прасковьи Федоровны. Здание Кунсткамеры является с начала XVIII в. символом Российской академии наук. Ныне здесь располагается Музей антропологии и этнографии – первый музей России, учрежденный императором Петром I. В 1783–1789 гг. архитектором Д. Кваренги для академии было построено новое здание на Университетской набережной, д. 5. В 1934 г. Академия наук переехала в Москву.

тельных иноземцев; наша, без сомнения, счастливая судьба, во всех отношениях, есть какая-то необыкновенная скорость: мы зреем не веками, а десятилетиями. Италия, Франция, Англия, Германия славились уже многими великими писателями, еще не имея словаря: мы имели церковные, духовные книги; имели стихотворцев, писателей, но только одного истинно классического (Ломоносова), и представили систему языка, которая может равняться с знаменитыми творениями Академии Флорентийской и Парижской» [3: 641].

Составлению словаря предшествовала большая организационная работа: был написан проект словаря, регулярно проводились заседания, на которых происходили бурные дискуссии.

Главным критерием при отборе слов служила их употребительность. Диалектные, старинные, узкопрофессиональные слова не нашли в нем отражения. Составители стояли на позициях ограничения иноязычных слов в словаре, несмотря на то что в XVIII в. широкое распространение получили галлицизмы.

В основу расположения слов в словаре был положен словопроизводный принцип. В качестве заголовка словарной статьи выступало корневое слово, а затем помещались многочисленные производные слова. Например, в словарной статье **Гром** можно найти такие слова, как *громить, громкий, громко, громкость, громовой, гремлю, гремучий, загреметь, громлю, погром, разгром* и некоторые другие.

Была разработана строгая система стилистических помет. За основу была взята теория трех штилей Ломоносова. Использовались такие пометы, как: 1) словенское (восходящее к старославянскому языку), 2) в простом языке употреблении, 3) просторечное, 4) простонародное.

В словаре приводятся пословицы и поговорки с объяснением значения. Так, в словарной статье **Голод** находим: «*Голод научит говорить*. За неимением пропитания поневоле без стыда просить будешь. *Голод в мир гонит*. Недостаток в хлебе, пропитании побуждает искать у других помощи». В этой же словарной статье на слово **голодный** дается поговорка «*У голодного хлеб на уме*. Кто чего сильно желает, о том всегда токмо и думает» и пословица «*Сытой голодного не разумеет*. Живущий в довольстве не знает тех нужд, какие терпит убогий».

Основная задача, которая стояла перед составителями словаря (отразить общеупотребительную лексику русского языка и особенности ее использования), была выполнена. Но недостатки словопроизводного принципа размещения материала (трудности при нахождении слов, ошибки при выведении слов к одному корню) привели к его переизданию. В 1806–1822 гг. выходит в свет «Словарь Академии Российской, по азбучному порядку расположенный».

В октябре 1841 г. Российская Академия была упразднена, а часть ее членов вошла в Академию наук, составив Отделение русского языка и словесности. С этого времени



Здание Кунсткамеры – одного из старейших музеев России (годы постройки 1718–1734)



Здание бывшей Императорской академии наук (годы постройки 1783–1789)

в Академии наук фактически существовали 3 отделения: Отделение физико-математических наук, Отделение русского языка и словесности, Отделение историко-политических наук и философии.

Второе отделение Императорской академии наук (Отделение русского языка и словесности) в 1847 г. издало новый словарь под названием «Словарь церковнославянского и русского языка», так как бытовало убеждение, что русский язык состоит из трех связанных между собой стихий: нынешнего русского, старинного русского и церковнославянского. Это словарь-тезаурус, словарь-сокровищница. В нем отражается лексика от первых письменных памятников до произведений словесности первой половины XIX в. Словарь состоит из 4 томов и насчитывает 114 749 слов. Несмотря на такие достоинства, как большой словник, показ развития значений слов, грамматическую характеристику, основанную на учении А.Х. Востокова (1781–1864), словарь не мог удовлетворить потребности в справочнике по живому словоупотреблению, так как основное внимание в нем было сосредоточено на материале из памятников письменности.

В ноябре 1886 г. Отделение русского языка и словесности Императорской академии наук приступило «к приготовлению материалов для словаря, в котором значение и употребление слов будет подтверждаться примерами, заимствованными из сочинений лучших наших писателей, начиная с Ломоносова, в их хронологической последовательности» [5: 607]. Работа по подготовке словаря была поручена академику Я.К. Гроту (1812–1893). Словарь должен был строиться с опорой на язык писателей XVIII–XIX вв. В предисловии к «Словарю русского языка» читаем: «В прежнем академическом словаре выписки из книг делались очень редко, и притом большей частью из памятников старинной письменности; при словах современного языка они являлись совершенно случайно и заимствовались из весьма немногих писателей. В настоящем издании, напротив, такие извлечения составляют весьма существенную часть его, и источником для

них служат все наши первоклассные и некоторые второстепенные писатели» [6: VI].

Именно во время работы над данным словарем были заложены основы Академической словарной картотеки. Сначала каждый участник работы выписывал из произведений художественной и специальной литературы цитаты на листы, затем включал их в словарную статью, тоже на листах. Лишь в 1888 г., как отмечается в отчете за этот год, введен новый прием «записывания слов на карточки одинакового размера, располагаемые в строго алфавитном порядке в особо устроенных для того ящиках. Этот прием существенно способствовал к упорядочению и ускорению работы» [5: 658]. Составленные на карточках словарные статьи сдавались в типографию, затем гранки разрезались, и один экземпляр, наклеенный на карточку, оставался в картотеке.

После смерти Я.К. Грота Отделение русского языка и словесности поручило работу по Словарю русского языка А.А. Шахматову (1864–1920). Он внес ряд изменений в характер словаря. Теперь его временные границы определялись периодом «от Пушкина до наших дней». Выборка производилась на конкретные буквы почти полностью из всех произведений И. Крылова, С. Аксакова, А. Грибоедова, А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Гоголя, И. Гончарова, И. Тургенева, А. Островского, Л. Толстого. Источниками картотеки стали также материалы народных говоров, цитаты из учебников, научных произведений и руководств. Накопление словарных материалов заметно увеличивается с 1927 г. В «Истории русской лексикографии» отмечается: «Наполнение словаря цитатами в корне изменило его характер в целом, сделав его бесценным филологическим справочником – сводом слов и их применений в современном языке русской нации на срезе второй половины XIX в. Богатство цитатного материала способствовало превращению шахматовской редакции в энциклопедию материальной и духовной культуры нации» [2: 248].

За период с 1891 по 1936 г. было издано 5 томов (каждый том делился на отдельные выпуски), отражающих слова на буквы А–З,

и ряд выпусков этого словаря на другие буквы. В общей сложности «Словарь русского языка» насчитывает 24 выпуска, включая отдельные выпуски на И–Н.

В 1937 г. президиум Академии наук постановил прекратить работу над «Словарем русского языка» Я. Грота – А. Шахматова и начать работу над «Словарем современного русского литературного языка». К этому времени в картотеке было более 4 000 000 карточек.

Великая Отечественная война (1941–1945 гг.) прервала работу по собиранию и систематизации словарных материалов. Работа возобновилась в 1948 г. В 50-е гг. XX в. картотека была значительно увеличена и стала насчитывать более 6 000 000 карточек.

Перед составителями словаря стояла труднейшая задача отбора слов. В «Словарь современного русского литературного языка» включалась только общеупотребительная лексика от Пушкина до наших дней, за его пределами остались слова специальные и областные, устарелые и жаргонные. Однако некоторые из них нашли место в словаре. Главным критерием их отбора служило использование в художественной литературе. Важной особенностью данного словаря, получившего в научных кругах неофициальное название БАС (Большой академический словарь), является широкое включение в его состав производных слов. Впервые в истории русской лексикографии достаточно полно и последовательно показываются разного рода типичные сочетания слов. Достоинством словаря является также то, что в нем толкуются не только переносные общезыковые значения, но и образные, метафорические, еще не ставшие общепринятыми.

Каждое значение, каждое употребление слова подтверждается рядом цитат, взятых из авторитетных источников. Составители выполнили и такую кропотливую работу, как указание на словарь, который первым поместил толкуемое слово.

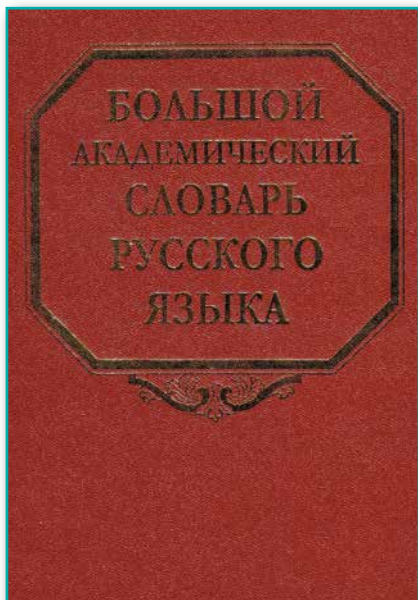
Словарь издавался с 1948 по 1965 г. и вышел в 17 томах (вместо 12–15 задуманных). В 1970 г. «Словарь современного русского литературного языка» был удостоен высшей правительственной награды страны

того времени – Ленинской премии. В 1975 г. было принято решение о его переиздании. С 1968 по 1994 г. активно собирался материал для новой картотеки.

За период с 1991 по 1994 г. вышло 6 томов переработанного и дополненного 2-го издания словаря. В связи с изменением политической ситуации в стране, отсутствием финансирования издание было прекращено. Вместе с тем работа по сбору и обработке материала продолжалась, хотя и не столь активно, как раньше. Результатом этой кропотливой деятельности явился «Большой академический словарь русского языка», начавший издаваться в 2004 г. Он продолжает и развивает богатые академические традиции словарного дела в России. Как говорится в предисловии к словарю, «БАС – новый академический словарь современного русского языка. Он охватывает гораздо более протяженный хронологический период, чем все предыдущие академические словари, и тем самым представляет собой уникальную сокровищницу русской лексики XIX–XXI вв.» [1: 5]. Предполагается, что словарь будет состоять из 30 томов. В настоящее время вышли из печати 19 томов. Издание предположительно будет завершено через 5 лет.

Словарь создается небольшим коллективом – 8 человек (для сравнения укажем на то, что над новым изданием Оксфордского словаря английского языка трудится в 10 раз больше специалистов – 80).

За последние годы благодаря развитию информационных технологий значительно расширен круг источников, из которых выбирается материал для словаря. В частности широко используется Национальный корпус русского языка (www.ruscorpora.ru), объем которого составляет более 150 000 000 словоупотреблений. Чтобы показать многообразие источников, послуживших основой для создания Национального корпуса русского языка, достаточно привести следующую информацию с его сайта: «Национальный корпус русского языка охватывает прежде всего период от середины XVIII до начала XXI в.: этот период представляет как язык предшествующих эпох, так и современный, в разных социолингвистических вариан-



тах — литературном, разговорном, просторечном, отчасти диалектном. В корпус включаются оригинальные (непереводные) произведения художественной литературы (проза и драматургия, в дальнейшем также поэзия), имеющие культурную значимость, а также представляющие интерес с точки зрения языка. Но Национальный корпус ни в коей мере не является только корпусом языка художественной литературы. Помимо художественных текстов в корпус в большом количестве включаются и другие образцы письменного (а для современного этапа — и устного) языка: мемуары, эссеистика, публицистика, научно-популярная и научная литература, публичные выступления, частная переписка, дневники, документы и т.п.». Кроме того, используются электронные материалы, подготовленные непосредственно в Институте лингвистических исследований РАН.

В БАС можно найти новые слова и фразеологизмы (*деревенщик, иглорефлексотерапия, идеологизация, изгаляться, извращенец, излодырничаться, изморосный, измы, изостудия, изумленность, икебана, имидж, инвариантность, креативный, мелочевка, менеджер, менеджмент, менталитет, мерчандайзер, мерчандайзинг, металл-рок, митьки, митьковать, митьковский, наив,*

наивняк, ноу-хау, отзвониться, откаблучивать, отказник, отключка, пиар, пиарить, раскомпоновывать, раскультуривание, мышинная возня, раскручивать / раскрутить на полную катушку, изобретать / изобрести велосипед, быть, находиться на последнем издыхании), новые значения у давно вошедших в обиход языковых единиц (идиосинкразия, излучать, измочаливать, износ, изолировать, изыск, икс, модуль, мышь, мышка, на изготовку, раскапывать, расколоть, раскручиваться, распаковать), новые оттенки значений (изоляция, игра, игрушечный, идея), причем целый ряд из них не зафиксирован ни в одном из вышедших словарей русского языка.

При этом вновь зафиксированные языковые единицы могут выступать в качестве синонимов к ранее бытовавшим словам или дополнять словообразовательное гнездо. Так, существительное *мультфильм* было уже зафиксировано в «Словаре современного русского литературного языка» (1948–1965 гг.), в БАС же зафиксированы новые образования *разг. шутол. мультипульти* и *разг. мультяшка*. При наличии ранее зафиксированных *мумификация, мумифицировать, мумифицироваться, инвентаризация, инвентаризационный, инвентаризировать, инвентаризироваться, инвентаризовать, индеветь* в БАС вводятся *мумификатор, мумифицирование, инвентаризатор, индевелый*.

В БАС нашли отражение также те языковые единицы, которые по каким-либо причинам не попали в «Словарь современного русского литературного языка» (1948–1965 гг.), хотя появились давно и были зафиксированы в более ранних словарях. Это, например, такие лексемы, как *распинание* (первая фиксация в «Материалах для словаря древнерусского языка» И.И. Срезневского, СПб., 1902–1903), *распиране* (первая фиксация в «Словаре Академии Российской», СПб., 1789–1794), *раскудрявить* (первая фиксация в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля, М., 1863–1866).

По всей видимости, объем словаря по сравнению с заявленным (150 000 словарных статей) окажется значительно большим,

так как применение компьютерных технологий (наряду с использованием Большой словарной картотеки) дало возможность выявить новые языковые единицы, которые выпали из поля зрения при традиционной выборке материала. К тому же надо учесть, что в соответствии с принятыми принципами в БАС в одной словарной статье с прилагательными разрабатываются отдельные разряды производных от них наречий. Многие сложные слова с частотным корневым элементом, которые образуются стереотипно, не получают разработки в самостоятельной словарной статье. В этом случае указывается корневая часть (например, *авиа...*, *десяти...*, *еже...*, *жизне...*, *милли...*), ее значение и приводится в качестве примера ряд слов. Для того чтобы представить количество языковых единиц, не выделенных в самостоятельную словарную статью, приведем лишь один факт. А.Ю. Кожевников в сетевом источнике Интегрум (www.integrum.ru), представляющем собой постоянно пополняемую электронную базу российских периодических изданий, выявил более 500 имен существительных, образованных при помощи префиксоида *полу...* от наименований лиц по национальности, гражданству, месту проживания, по отношению к какой-либо этнической группе или расовой принадлежности [4]. При этом в БАС в самостоятельной словарной статье не отражено ни одной такой единицы, а значит, они не попадают в общее количество слов в словаре.

Внутри словарных статей находится также множество фразеологизмов. Подсчет их числа в БАС еще не проводился, так как работа над словарем продолжается. Укажем лишь на то, что в «Словаре современного русского литературного языка» (1948–1965 гг.) их содержится более 25 000. Можно предположить, что в БАС их количество приблизится к 30 000, так как число новообразований достаточно велико, например, в словарные статьи **Игра**, **Играть** включены следующие новые фразеологические единицы: *выходить / выйти из игры*, *игра без правил*, *игра в бирюльки*, *игра в одни ворота*, *игра воображения*, *ума* и т.п., *игра в кошки-мышки*, *игра в прятки*, *прини-*

мать правила игры, *играть в кошки-мышки*, *играть в открытую*, *играть в поддавки*, *не играть в такие игры*.

Привлечение новых источников не изменило сущность словаря. Он остался словарем современного русского литературного языка. То, что находится за этими пределами, отражается в других лексикографических справочниках. Укажем прежде всего те, работа над которыми ведется в Институте лингвистических исследований РАН. Это «Словарь русских народных говоров» (вышло 42 тома, издание продолжается), «Словарь русского языка XVIII в.» (вышло 19 томов, издание продолжается), регулярные выпуски словарей новых слов и значений. К ним примыкает «Словарь русского языка XI–XVII вв.», подготовка которого ведется в Институте русского языка РАН (вышло 28 томов, издание продолжается).

В то же время в БАС нашли место отдельные слова ограниченного употребления: профессиональные, диалектные и очень редко – жаргонные, в частности те из них, которые достаточно широко используются в художественной и научно-популярной литературе. В данном словаре также широко представлена устаревшая лексика, ибо он отражает литературный язык от эпохи Пушкина до наших дней. По этой причине БАС может использоваться в качестве справочника при чтении художественной литературы.

БАС – это нормативный словарь. В нем фиксируются орфографические, акцентологические, орфоэпические, лексические, морфологические, синтаксические нормы. В справочном отделе данного словаря содержатся указания на ненормативное употребление. Так, если в заголовке словарной статьи находим **Изобретение**, то в справочной части читаем: «С иным (*устар.* и *прост.* удар.): **изобрéтение**».

В словаре нашло отражение произошедшее за последние годы изменение норм, причем в ряде случаев БАС выступает в качестве первого кодифицирующего источника, например, во всех словарях до БАС в слове *предвосхитить* ударение дается на третьем слоге. БАС же закрепил изменившуюся норму: *предвосхити́ть*.

Данный словарь отличается детальная разработкой семантической структуры слова. Как уже говорилось, в БАС отражаются не только значения слов, но и оттенки значений (даются после знака //). Фиксируется также образное употребление толкуемого слова (дается после знака *). Так, в словарной статье **Идея** после четвертого значения 'основная, главная мысль, определяющая содержание какого-л. произведения' приводится оттенок значения к нему 'основной принцип устройства чего-л.' со следующими иллюстративными примерами: *Машина вертикальная, скороходящая... имела очень оригинальную конструкцию. Идея этой машины мне чрезвычайно понравилась.* М. Павлов, Восп. металлурга. *Объясняя Жуковскому идею мотора, я с волнением ожидал, что же он скажет: «интересно» или «не пойдет»?* Бек, Жизнь Бережкова. В словарной статье **Мурлыкать** после фиксации значения 'издавать звуки, напоминающие «мур-мур»; тихо урчать (о кошке и других животных сем. кошачьих)', дается указание на образное использование данного слова (* *Самовар то совсем засыпает, то сонно мурлычет, прерывисто и тоненько.* Сераф. Любовь. [Море] *неспешно... несло рыбацьи парусники, умиротворенно шурша и мурлыкая, плескало на камни теплую волну.* Грибач. Жанна). В БАС содержится также указание на использование слов в качестве сравнения, например, в словарной статье **Молния** находим: <> В сравн. *Безумная мысль вдруг, как молния, мелькнула в мозгу Андрея Ильича.* Купр. Молох. *Машина исчезла из глаз. Только на повороте молнией сверкнули фары и потухли.* Гладк. *Энергия. Соболь мелькнул в воздухе черной молнией, упал в снег и огромными прыжками устремился к леску.* Федосеев, Последн. костер.

Об особенностях употребления языковых единиц можно судить также по многочисленным пояснениям и пометам: в дореволюционной России, в России в 60–80-е гг. XIX в., в Древней Греции и Древнем Риме, в старину, у некоторых восточных народов, в проф. речи, в архитектуре, в спортивных состязаниях, в медицине, спец., разг., поэт., шутл., ирон., бран., пренебр. и др.

Как уже можно было заметить, каждое употребление в БАС подтверждается тщательно отобранными примерами из текстов. Нередко удачная цитата намного лучше помогает постичь значение, чем приведенное толкование. Иллюстративный материал очень важен для тех, кто обучается языку.

В словаре имеется значительное количество содержательных примеров. Более того, многие иллюстрации, приводимые в БАС, представляют собой фактически афоризмы: *Самый напряженный физический труд укрепляет здоровье, энергию, волю.* Г. Линьков, *Война в тылу врага. По женщине, по ее облику и морали, по ее месту в обществе можно судить, наравне с другими признаками, о физическом и нравственном здоровье государства.* Леон. *Когда заплачет Ирма. Проповедь примата материальных ценностей привела к отрицанию духовных и пренебрежению ими. Отсюда – неизбежное одичание, бездуховность, утверждение вседозволенности, превращение людей в эгоистических, утративших совесть, неразборчивых в средствах искателей легкой жизни, не стесненных этическими и моральными нормами.* О. Волков, Из восп. стар. тенишевца.

Особенностью данного словаря является то, что в нем отражается типичная сочетаемость слов, что особенно важно для активного владения языком, в частности, показ ее очень важен при обучении РКИ. Она представлена после знака <>. Так, в словарной статье **Иллюзия** находим следующую информацию данного рода: *иллюзия чего-л.; жить иллюзиями, в мире иллюзий; строить иллюзии, тешить себя иллюзиями.*

Словарь дает возможность лучше понять значение фразеологизмов, увидев, как они употребляются в контексте: *Николай Семенович в цирке был настоящим хозяином: строгим, придирчивым, своенравным и беспокорным. Штат держал, что называется, в ежовых рукавицах.* Ю. Никул. *Клоуна надо видеть. Мы ведь и позабыли, что с глубокомысленными людьми надо держать ухо востро: как раз выведут такие заключения, о которых вам даже и не снилось.*

Добро! Что такое обломовщ.? – *Ого! Пускай-ка, пускай их флот сунется к нашим фортам – ему пропишут ижицу!* Серг.-Ценск. Севаст. страда.

БАС предоставляет широкие возможности для изучения грамматики. Кроме указания на особенности управления, синтаксическую сочетаемость в словаре фиксируются грамматические формы. Например: **Бежать**, бегу́, бежи́шь, бегу́т, *повел.* бегй(те), *прич. действ. наст.* бегу́щий, ая, ое, *несов.*; *неперех.* БАС помогает уяснить частеречную принадлежность слов, их синтаксическую функцию. Так, в словарной статье **Видимый** содержится информация об использовании лексемы *видимо* в качестве краткого прилагательного, наречия, вводного слова.

На базе Большой словарной картотеки словарным отделом Института лингвистических исследований РАН (Санкт-Петербург) был создан также четырехтомный «Словарь русского языка» (так называемый МАС – Малый академический словарь). Он издавался с 1957 по 1961 г. Руководила работой по составлению словаря д-р филол. наук А.П. Евгеньева. Словарь этот нормативный. В нем описывается наиболее употребительная лексика литературного языка. Малоупотребительные слова почти отсутствуют в словаре. Обычно в него помещается только то, что нужно для чтения

значительных произведений художественной литературы. Достоинством словаря является разветвленная система помет. В 1981–1984 гг. вышло в свет 2-е, исправленное и дополненное издание словаря, которое в неизменном виде было переиздано в 1985–1988 и в 1999 г.

Материал Большой словарной картотеки послужил также основой для следующих словарей, подготовленных сотрудниками Ленинградского отделения Института языкознания АН СССР, в 1991 г. переименованного в Институт лингвистических исследований РАН: Фразеологический словарь русского языка под ред. А.И. Молоткова, выдержавший несколько изданий, Словарь синонимов русского языка в 2 т. / Под ред. А.П. Евгеньевой. Л.: Наука, 1970–1971; Словарь синонимов: Справочное пособие / Под ред. А.П. Евгеньевой. Л.: Наука, 1975; Трудности словоупотребления и варианты норм русского литературного языка. Словарь-справочник. Л.: Наука, 1973.

В настоящее время сотрудники словарного отдела Института лингвистических исследований РАН в дополнение к уже упомянутым выше словарям работают над следующими новыми проектами: «Словарь русского языка XIX в.», «Словарь языка М.В. Ломоносова», «Лексический атлас русских народных говоров».

Литература

1. Большой академический словарь русского языка. М.; СПб., 2004. Т. 1.
2. История русской лексикографии / Отв. ред. Ф.П. Сороколетов. СПб., 1998.
3. Карамзин Н.М. Речь, произнесенная в торжественном собрании Императорской Российской академии 5 декабря 1818 г. // Карамзин Н.М. Сочинения: В 3 т. СПб., 1848. Т. 3.
4. Кожевников А.Ю. Из опыта работы с сетевыми базами данных (на материале слов с префиксоидом *полу...*) // Новые слова и словари новых слов (*готовится к изданию Институт лингвистических исследований РАН*).
5. Отчеты Отделения русского языка и словесности за 1886–1891 гг. СПб., 1903.
6. Словарь русского языка. СПб., 1891–1895. Т. 1.
7. Сухомлинов М.И. История Российской Академии: В 8 т. СПб., 1888. Т. 8.
8. Щерба Л.В. Опыт общей теории лексикографии // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.

L.E. Kruglikova, A.S. Shimorina

RUSSIAN ACADEMIC LEXICOGRAPHY

Russian, lexicography, explanatory dictionaries.

In the article the history of creation of explanatory dictionaries of Russian in the Academy of Sciences is considered from the moment of issue of the first dictionary till now. Their short analysis is given.



Е.Г. Ростова

rostova_evgenija@mail.ru

канд. пед. наук, начальник
отдела культуроведения в обучении РКИ
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



С.М. Шамин

shaminy@yandex.ru

канд. ист. наук, ведущий научный сотрудник
отдела культуроведения в обучении РКИ
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

40 лет Конвенции об охране всемирного культурного и природного наследия

К вопросу об обновлении страноведческого содержания учебника РКИ

Всемирное наследие, образ России, страноведение, культуроведение, учебник РКИ.

Статья посвящена 40-летию Конвенции об охране всемирного культурного и природного наследия. Авторы предлагают краткое описание объектов всемирного культурного и природного наследия, находящихся на территории России (например, Кремля, Красной площади в Москве, белокаменных памятников старинных русских городов Владимира, Суздаля, Великого Новгорода, культурного и исторического ансамбля «Соловецкие острова»). Особое внимание уделяется природным и культурным критериям, ответственность одному из которых дает какому-либо объекту право претендовать на статус объекта всемирного наследия. Авторы предлагают использовать материалы об этих местах и строениях для обновления страноведческого содержания учебников по русскому языку, страноведению и культуре России.

Всемирное наследие – это выдающиеся культурные и природные ценности, которые составляют достояние всего человечества. Они находятся под охраной ЮНЕСКО, принявшей 40 лет назад, 16 ноября 1972 г., Конвенцию об охране всемирного культурного и природного наследия.

Появление данного документа связано с тем, что мировое сообщество осознало необходимость защитить памятники природы и культуры от опасности разрушения. Оказалось, что даже в век культуры и прогресса человечество с катастрофической скоростью

теряет то, чем должно гордиться. Причиной этого становятся локальные военные и гражданские конфликты, стихийные бедствия и, к сожалению, сама деятельность человека: рост городов, развитие промышленности, загрязнение окружающей среды. Конвенция ЮНЕСКО утверждает, что «каждый объект культурного и природного наследия является уникальным, и исчезновение любого такого объекта является невосполнимой утратой и безусловным обеднением этого наследия».

В 1976 г. были созданы Фонд и Комитет всемирного наследия ЮНЕСКО. В послед-

ний вошли представители 21 государства, в том числе и России. Тогда же была определена главная цель создания Списка всемирного наследия – сделать известными и защитить уникальные в своем роде объекты, а также выработать критерии их включения в данный перечень. Беря под охрану объекты природы и культуры, мировое сообщество обязуется вести постоянное наблюдение за их состоянием и в случае необходимости, при опасности разрушения быстро предоставлять им коллективную помощь. Требования к включаемым в список ЮНЕСКО объектам были выработаны вначале для культурного наследия (1978 г.), а затем и для природных объектов. К 2005 г. оказалось сформулировано 10 критериев, соответствие одному из которых давало право культурному или природному объекту претендовать на статус объекта всемирного наследия.

Культурные критерии

I. Объект представляет собой шедевр человеческого созидательного гения.

II. Объект свидетельствует о значительном взаимовлиянии человеческих ценностей в данный период времени или в определенном культурном пространстве, в архитектуре или в технологиях, в монументальном искусстве, в планировке городов или создании ландшафтов.

III. Объект является уникальным или по крайней мере исключительным для культурной традиции или цивилизации, которая существует до сих пор или уже исчезла.

IV. Объект является выдающимся примером конструкции, архитектурного или технологического ансамбля или ландшафта, которые иллюстрируют значимый период человеческой истории.

V. Объект является выдающимся примером человеческого традиционного сооружения, с традиционным использованием земли или моря, являясь образцом культуры (или культур) или

человеческого взаимодействия с окружающей средой, особенно если она становится уязвимой из-за сильного влияния необратимых изменений.

VI. Объект напрямую или вещественно связан с событиями или существующими традициями, с идеями, верованиями, с художественными или литературными произведениями и имеет исключительную мировую важность (по мнению комитета ЮНЕСКО, этот критерий предпочтительно использовать вместе с каким-либо еще критерием или критериями).

Природные критерии

VII. Объект представляет собой природный феномен или пространство исключительной природной красоты и эстетической важности.

VIII. Объект является выдающимся образцом главных этапов истории земли, в том числе памятником прошлого, символом происходящих геологических процессов в развитии рельефа или символом геоморфических или физиографических особенностей.

IX. Объект является выдающимся образцом происходящих экологических или биологических процессов в эволюции и развитии земных, пресноводных, береговых и морских экосистем и растительных и животных сообществ.

X. Объект включает в себя наиболее важную или значительную естественную среду обитания для сохранения в ней биологического многообразия, в том числе исчезающих видов исключительной мировой ценности с точки зрения науки и охраны.

Для объектов культурного значения самым престижным является критерий I. Для объектов природы – VII.

Как видно из этих формулировок, ключевыми словами в них являются: *шедевр, значительное, уникальный, исключительный, выдающийся, образец, феномен, важность,*

памятник, символ, ценность. Поэтому не удивительно, что в этом списке мы находим и Новые семь чудес света¹, отобранные мировым сообществом с помощью СМС, звонков по телефону и сообщений в Интернете (Великая китайская стена, Колизей, древние города Мачу-Пикчу, Чичен-Ица и Петра, Тадж-Махал), и пирамиды Гизы – памятник, считавшийся чудом уже у древних греков, и другие всемирно известные памятники культуры.

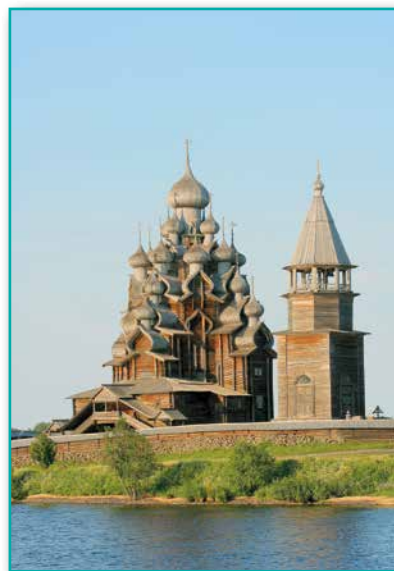
Например, в Австралии – Большой барьерный риф, Коралловое море и Сиднейский оперный театр; в Австрии – исторические центры Вены и Зальцбурга, дворец и парки Шенбрунн; в Великобритании – мегалитические памятники Стоунхендж, Вестминстерский дворец, Кентерберийский собор и др.; в Германии – долина Среднего Рейна, Музейный остров в Берлине, Кельнский собор, дворцы и парки Потсдама и Берлина, Ваттовое море и др.; в Гондурасе – город индейцев майя Копан; в Греции – Афинский акрополь; в Испании – произведения Антонио Гауди; в Италии – исторический центр Рима и владения Ватикана, исторический центр Флоренции, Венеция и Венецианская лагуна; в Китае – дворцы императоров династий Мин и Цин в Пекине и Шэньяне, пещеры Могао, храм и гробница Конфуция, Храм Неба, национальный парк «Три параллельные реки» и др.; на Кубе – Старая Гавана и ее укрепления; в Польше – исторический центр Кракова; в США – Национальный парк Большой каньон реки Колорадо и статуя Свободы; в Танзании – национальный парк Килиманджаро; в Тунисе – руины Карфагена; во Франции – Версальский дворец и парк, Эйфелева башня, Марсово поле, Лувр, Кафедральный собор Нотр-Дам и т.д.

ЮНЕСКО при помощи приглашенных экспертов принимает решение о включении объектов в Список всемирного наследия и далее следит за их состоянием. Государства, на территории которых расположены эти

объекты, берут на себя обязательства по их сохранению. В случае несоблюдения страной правил охраны и сохранения памятников они могут быть исключены из Списка всемирного наследия. Так, в 2007 г. был исключен резерват аравийского орикса в Омане (в связи с продолжающейся охотой на белого орикса и сокращением заповедных территорий), а в 2009 г. – долина Эльбы у Дрездена в Германии (в связи с продолжающимся строительством автомобильного моста в охранной зоне культурного ландшафта).

По состоянию на 30 июня 2011 г. в Списке всемирного наследия насчитывается 936 объектов: 725 являются культурными, 183 – природными и 28 – смешанными. Они находятся в 187 странах мира, первое среди которых принадлежит Италии (на ее территории располагается рекордное количество объектов – 47, 23 из них признаны шедеврами человеческого гения).

СССР, правопреемницей которого является Россия, ратифицировал Конвенцию об охране всемирного культурного и природного наследия в 1988 г. Сегодня по количеству объектов, находящихся на ее территории, наша страна входит в первую десятку стран Списка всемирного наследия. В РФ находятся 24 объекта, что составляет 2,6%



Комплекс деревянных сооружений Кижского погоста

¹ Проект, организованный некоммерческой организацией New Open World Corporation (NOWC) по инициативе швейцарца Бернара Вебера. Итог был объявлен 7 июля 2007 г. в столице Португалии Лиссабоне.

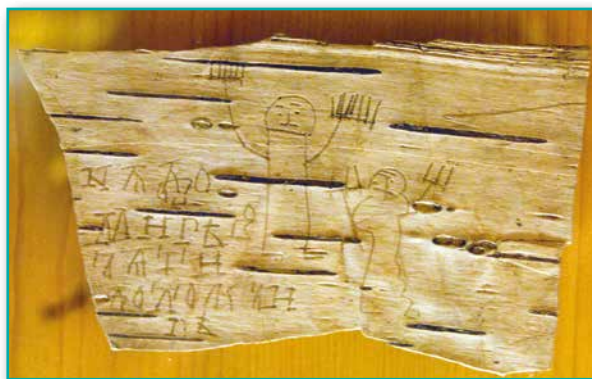
от общего количества: 15 включены в список по культурным критериям, причем 6 из них признаны шедеврами человеческого гения (критерий I); 9 – по природным критериям, а 4 из них признаны природными феноменами исключительной красоты и эстетической важности (критерий VII). Это девственные леса Коми, озеро Байкал, плато Путорана и вулканы Камчатки.

Первыми российскими объектами, включенными в Список всемирного наследия в 1990 г., стали Московский Кремль, Красная площадь, исторический центр Санкт-Петербурга с пригородами и памятники древнерусской архитектуры, находящиеся на острове Кижи. Каждый из этих всемирно известных объектов представляет собой, по мнению экспертов ЮНЕСКО, «шедевр человеческого созидательного гения» (критерий I), а также соответствует еще нескольким критериям.

В 1992 г. в российский список вошли:

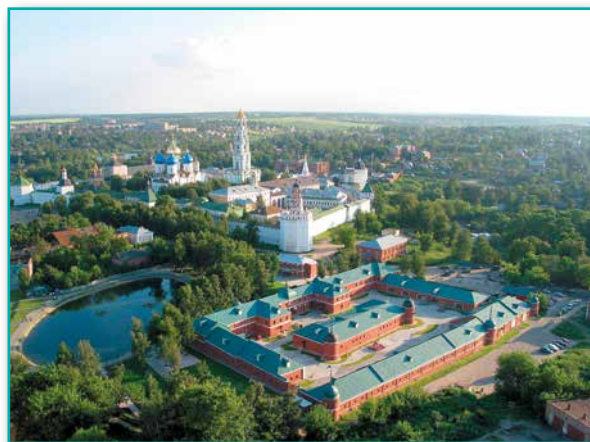
- белокаменные памятники старинных русских городов Владимира и Суздаля, которые на многие годы определили направление развития русской архитектуры;

- исторические памятники Великого Новгорода и его окрестностей, в числе которых новгородский археологический культурный слой X–XVII столетий, сохранившийся в земле Новгорода (благодаря повышенной влажности) изделия из органических материалов – дерева, кости, кожи, и, что самое удивительное, письма на бересте, которая заменяла древним новгородцам бумагу, – «берестяные грамоты»;



Берестяная грамота, найденная в Нижнем Новгороде

- культурный и исторический ансамбль «Соловецкие острова», где на незначительном пространстве рядом расположены природные комплексы и ландшафты (тундра, лесотундра, тайга, озера, болота), которые на материке отстоят друг от друга на многие десятки и даже сотни километров. На Большом Соловецком острове находится ансамбль Соловецкого монастыря, основанного в XV в.



Троице-Сергиева лавра

В 1993 г. список пополнился архитектурным ансамблем Троице-Сергиевой лавры – древнего монастыря, основанного в середине XIV в. Сергием Радонежским.

В 1994 г. в него был добавлен еще один объект – первая каменная шатровая церковь Вознесения в Коломенском (1532 г.), дошедшая до нашего времени практически в первозданном виде. В настоящее время церковь Вознесения входит в комплекс музея-заповедника «Коломенское».

Начиная с 1995 г. в список стали включаться и уникальные природные объекты России:

- в 1995 г. – девственные леса Коми – протяженная заповедная полоса, ориентированная с юга на север, при ширине 50–70 км и длине около 400 км играющая огромную роль в стабилизации состояния окружающей природной среды. В этом регионе сохранился самый большой массив северной тайги во всей Европе, почти не затронутый хозяйственной деятельностью;



Озеро Байкал

- в 1996 г. – озеро Байкал – самое глубокое пресноводное озеро в мире, возраст которого составляет около 25 млн лет, и вулканы Камчатки (их около 300, из которых 30 действующих), в том числе один из высочайших действующих вулканов мира Ключевская Сопка (4750 м), возраст которого составляет около 8000 лет;

- в 1998 г. – Золотые Алтайские горы, наиболее полно представляющие в Сибири чередование зон альпийской растительности: степь, лесостепь, смешанные леса, субальпийский и альпийский пояса;

- в 1999 г. – Западный Кавказ, выдающаяся по размерам и степени сохранности территория, на которой обитают редкие, эндемичные и реликтовые виды растений и животных;

- в 2001 г. – горный хребет Центральный Сихотэ-Алинь с типом леса, признан-

ном одним из самых богатых и оригинальных по видовому составу во всем Северном полушарии. Самое удивительное свойство местной флоры и фауны – смешение субтропических и таежных видов;

- в 2003 г. – Убсунурская котловина;
- в 2004 г. – остров Врангеля – выдающийся пример эволюции разнообразных арктических природных комплексов – горных, равнинных и прибрежных; территория, обладающая исключительным для Арктики биологическим разнообразием и уникальностью на глобальном уровне.

Последними на сегодняшний день природными объектами, включенными в Список всемирного наследия, стали Плато Путорана (2010) – феномен и образец процессов в эволюции и развитии природных экосистем и растительных и животных сообществ, а также природный парк «Ленские столбы» (2011) – тянувшийся на многие километры вдоль реки Лены комплекс вертикально вытянутых скал.

В 2000 г. статус объекта всемирного культурного наследия получили историческо-архитектурный комплекс «Казанский кремль» – выдающийся пример синтеза разных художественных стилей и взаимопроникновения различных культур (булгарской, золотоордынской, татарской, русской, возможно, итальянской) и ансамбль Ферапонтова монастыря XV–XVII вв. – единственное место в России, где сохранились фрески древнерусского иконописца Дионисия.

В 2000 г. статус объекта всемирного культурного наследия получили историческо-архитектурный комплекс «Казанский кремль» – выдающийся пример синтеза разных художественных стилей и взаимопроникновения различных культур (булгарской, золотоордынской, татарской, русской, возможно, итальянской) и ансамбль Ферапонтова монастыря XV–XVII вв. – единственное место в России, где сохранились фрески древнерусского иконописца Дионисия.

В первые годы XXI в. (2003–2005 гг.) список дополнили Цитадель, старый город



Казанский кремль

и крепостные сооружения Дербента, одного из древнейших городов на Кавказе; московский ансамбль Новодевичьего монастыря, дошедший до наших дней практически в неизменном виде. В интерьере его Смоленского собора сохранилась уникальная настенная роспись, выполненная московскими мастерами в конце XVI в., и древний иконостас (1683–1686 гг.) – пятиярусный, деревянный, с позолоченной резьбой; исторический центр Ярославля – города на Волге, основанного около 1010 г. князем Ярославом Мудрым. Памятники архитектуры на территории исторического центра города представляют все художественные стили, существовавшие в России в течение последних 5 столетий.

Несколько объектов из Списка всемирного наследия ЮНЕСКО располагаются на пограничных территориях России и соседних стран.

Убсунурская котловина (Россия – Монголия, 2003), в которой находится большое (70 × 80 км) мелководное соленое озеро, его бассейн – самый северный замкнутый водный бассейн в Центральной Азии. В Убсунурской котловине найдены памятники культурного наследия: древние курганы скифских, гунно-сарматских и тюркских племен (около 300 курганов), доисторические наскальные рисунки эпохи бронзы.

Куршская коса (Россия – Литва, 2003) – узкий (400–3800 м) песчаный полуостров в юго-восточной части Балтийского моря. Его протяженность – 98 км. В список ЮНЕСКО Куршская коса вошла как уникальный культурный ландшафт.

Геодезическая дуга Струве (2005), проходящая по территории Норвегии, Швеции, Финляндии, Эстонии, Латвии, Литвы, Белоруссии, России, Молдавии и Украины. Дуга Струве – это цепь старых триангуляционных пунктов (точек наблюдения), протянувшаяся на 2820 км. Эти геодезические точки наблюдений были заложены в период 1816–1855 гг. под руководством академика В.Я. Струве, который с их помощью произвел первое достоверное измерение большого сегмента дуги земного меридиана.

Комитет всемирного наследия и сегодня продолжает рассматривать заявки стран на включение в список новых объектов. В числе кандидатов находятся 27 объектов на территории России. Среди них многие расположены на Севере и в Сибири: исторические центры Иркутска и Енисейска, Командорские острова, Даурский и Магаданский заповедники, Васюганские болота, Ленские и Красноярские столбы и др.

Статус объекта всемирного наследия является дополнительной гарантией сохранности и целостности уникальных природных комплексов, повышает престиж территорий и управляющих ими учреждений, способствует популяризации включенных в список объектов и развитию альтернативных видов природопользования (в первую очередь экологического туризма), обеспечивает приоритетность в привлечении финансовых средств для поддержки объектов всемирного культурного и природного наследия, в первую очередь из Фонда всемирного наследия, способствует организации мониторинга и контроля за состоянием сохранности природных объектов.

В рамках списка существует подписок объектов всемирного наследия, находящихся под угрозой уничтожения. В него на временной основе включаются объекты, подвергающиеся различным опасностям, которые вызваны естественными причинами или вмешательством человека: вооруженными конфликтами и войнами, землетрясениями и иными природными катастрофами, загрязнением, браконьерством и беспорядочным строительством. Внесение объектов в особый перечень говорит о необходимости особого внимания к ним и принятия неотложных мер по их сохранению. Российских объектов в этом списке нет.

В 1992 г. ЮНЕСКО учредила программу «Память мира», в рамках которой создается Список всемирного документального наследия. Ее цель – обеспечить сохранность и общедоступность информации о прошлом человечества, а также распространять сведения о существовании и значимости документальных коллекций. Россия представлена в этом списке целым рядом рукописей

и собраний. Это архивы Радзивиллов и Невскийское библиотечное собрание, Супрасльская рукопись, Архангельское Евангелие 1092 г., Евангелие Хитрово, Санкт-Петербургское собрание исторических фонограмм (1889–1955), личная библиотека, а также коллекция рукописей, фотографий и собрание фильмов Л.Н. Толстого. Всемирным документальным наследием признаны многие коллекции и собрания Российской государственной библиотеки: славянские кириллические издания XV в., собрание газет, собрание карт Российской империи XVIII в., русские плакаты конца XIX – начала XX вв.

Внимание ЮНЕСКО привлекают не только объекты материального мира, но и нематериальные явления. В 2003 г. Генеральная конференция ЮНЕСКО приняла Конвенцию об охране нематериального культурного наследия. В мировой культурной сокровищнице сейчас порядка 90 шедевров, например, фольклор пигмеев ака из Центрально-Африканской Республики, сицилийский кукольный театр, армянский дудук, азербайджанский мугам, камбоджийский королевский балет, аргентинское танго, Международный день Навруз (21 марта) – праздник нового года по астрономическому солнечному календарю у иранских и тюркских народов, грузинское полифоническое пение, фламенко, театр теней (Китай) и пр.

Некоторые нематериальные объекты выдвигаются в Список всемирного наследия сразу несколькими странами. Наверное, рекорд в этом смысле побил соколиная охота, которую в 2010 г. выдвинули сразу 11 стран: Бельгия, Испания, Катар, Марокко, ОАЭ, Саудовская Аравия, Сирия, Словакия, Франция, Чехия, Южная Корея.

Россия пока не присоединилась к этой конвенции, но уже представлена в списке претендентов культурой семейских старообрядцев Забайкалья, сохранивших традиционный быт и песенную культуру предков, изгнанных из центральной России в эпоху раскола, и якутским эпосом «Олонхо», для исполнения песен которого требуется богатый разнообразными регистрами голос, выразительная мимика, способность перево-

площения, владение традиционной манерой пения.

По нашему мнению, материалы о российском вкладе в мировое культурное и природное наследие могут и должны стать важной составляющей страноведческого содержания учебников по РКИ, а также по страноведению и культуроведению России. Представляется крайне важным при знакомстве иностранцев с русским языком и Россией вписать российский материал в мировое культурное пространство.

Пока информации о российских памятниках культурного и природного наследия, признанных ЮНЕСКО объектами всемирного наследия, на страницах учебников немного: практически во всех изданиях есть материал об истории Москвы и Санкт-Петербурга, о Кремле и Красной площади, во многих – о «Золотом кольце» России и Байкале. Однако, описывая эти объекты, авторы крайне редко упоминают о том, что они входят в Список всемирного культурного наследия. В качестве положительного примера можно привести один из новых (2006 г.) болгарских учебников русского языка для 5-го класса «Солнечный круг» (Х.А. Грозданова, Т.М. Кацарова) [1], в котором Байкал представлен как природный феномен, включенный ЮНЕСКО в перечень всемирного наследия, а не как чисто российская достопримечательность.

Кафедра ЮНЕСКО «Лингвистическое образование как средство сохранения культурного наследия» Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина ведет работу по популяризации российского наследия из списка ЮНЕСКО. Сведения о памятниках включены в статьи Большого лингвострановедческого словаря «Россия», который дополнен приложением «Объекты всемирного наследия ЮНЕСКО в России» [2]. На кафедре начата программа по подготовке серии популярных изданий о памятниках ЮНЕСКО в России. В небольшой книжке «Памятники ЮНЕСКО. Сокровища Древней Руси», недавно выпущенной издательством «Ридерз Дайджест», представлены шедевры древнерусского зодчества как органическая часть русской истории и культуры, как летопись, которая «гово-

рит тогда, когда уже молчат песни и предания» [3]. Издание вышло тиражом чуть более 30 000 экземпляров и распространяется как подарочное среди партнеров Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и издательства «Ридерз Дайджест». В настоящее время работниками института в сотрудничестве с издатель-

ством разрабатывается полноформатный художественный альбом по данной теме. В перспективе планируется серия тематических книг о памятниках ЮНЕСКО в России, которые могут выступить в качестве дополнительных учебных пособий в преподавании РКИ.

Литература

1. Грозданова Х.А., Кацарова Т.М. Солнечный круг. Русский язык для 5-го класса. София, 2006.
2. Россия. Большой лингвострановедческий словарь / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. М., 2007.
3. Ростова Е., Шамин С. Памятники ЮНЕСКО: Сокровища Древней Руси / Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. М., 2011.

E.G. Rostova, S.M. Shamin

40th ANNIVERSARY OF THE UNESCO WORLD HERITAGE CONVENTION. MATERIAL FOR INNOVATING THE CONTENTS OF TEXT-BOOKS ON THE RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE

UNESCO World Heritage, country-specific studies, image of Russia, text-books on the Russian language and culture.

The article is devoted to the 40th anniversary of the Convention on the World Cultural and Natural Heritage Protection. The authors offer a brief description of such objects in Russia (for example, the Kremlin, the Red Square in Moscow, the white stone monuments of ancient Russian city of Vladimir, Suzdal, Novgorod, cultural and historic ensemble "Solovetsky Islands"). Special attention is paid to the natural and cultural criteria, accordance to even one of them gives any object the right to claim the status of a World Heritage. The authors propose to use the materials on these objects for renovation of textbooks on Russian language, geography and culture of Russia.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

23 сентября 2012 г. в Университете Сока (Япония) в рамках летнего семинара Японского общества по исследованию проблем преподавания русского языка прошла конференция «Русско-японское детское двуязычие: вопросы и ответы». Перед участниками конференции выступили К. Накадзима (Университет Торонто, «Сохранение и развитие наследуемого русского языка для формирования японско-русского билингвизма: психологические и социальные факторы»), М.А. Казакевич (Университет Осака, «Познакомьтесь – русские школы, от Хоккайдо до Кансай!»), О.С. Басова (Университет Хитоцубаси, «Современная русскоязычная диаспора Японии: перспективы обучения детей русскому языку»), С.В. Сивакова (Университет Сока, руководитель Bilingua Class, «Мотивация изучения и сохранения русского языка у русскоговорящих детей, проживающих в Японии»), Е.В. Такеда (Университет Тояма, руководитель школы «Одуванчик», «В поисках идеального учебника»), Г.С. Шатохина (МИД Японии, «Копилка» советов друг другу: что стоит и чего не стоит делать»). В разработке концепции конференции активное участие принимала А.В. Хамано (Токийский университет иностранных языков).

*Г.С. Шатохина, канд. филол. наук,
преподаватель русского языка МИД Японии
(Токио, Япония)*



О.С. Шурупова

shurupova2011@mail.ru

канд. филол. наук, ассистент
Липецкого государственного
педагогического университета
Липецк, Россия

Цветовая гамма Петербургского и Московского текстов

Культура, сверхтекст, цветовая гамма, Петербургский текст, Московский текст.

В статье проводится сопоставительный анализ цветовой гаммы Петербургского и Московского текстов, позволяющий выявить как сходство, так и глубинные различия в народном восприятии двух столиц, на протяжении нескольких веков находящихся в отношениях напряженного, полемического культурного диалога. Анализ осуществляется на материале произведений А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, И.С. Шмелева, А.А. Ахматовой, М.И. Цветаевой и др. Результаты исследования могут быть использованы в процессе обучения РКИ и изучения ряда произведений русской классики читателем-иностранцем.

Внимание отечественных писателей нередко привлекали отношения двух главных городов России: Москвы, которая всегда оставалась оплотом православной веры, хранительницей старинных традиций, и Петербурга, создававшегося как дерзкий вызов Первопрестольной, вынужденной надолго уступить ему официальный статус столицы. Важнейшее место в русской культуре занимает как Петербургский текст, в который входят произведения А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, В.В. Крестовского, А.А. Блока, А.А. Ахматовой, Т.Н. Толстой и др. и в центре которого находится сложный, противоречивый образ северной столицы, известной тем, что «ни к одному городу в России не было обращено столько проклятий, хулы, обличений, поношений, упреков, обид, сожалений, плачей, разочарований, сколько к Петербургу» [9: 263], так и Московский текст, объединивший произведения М.Ю. Лермонтова,

И.А. Бунина, И.С. Шмелева, Б.К. Зайцева, М.И. Цветаевой и др.

Сопоставляя данные системы текстов, нельзя не отметить, что в их пределах особый смысл приобретают имена прилагательные, а также абстрактные существительные с цветовым значением (*серый, черный, красный, синий, зеленый, желтый, белый; синь, зелень, белизна* и т.д.). Так, для изображения Петербурга характерны серый, голубой, синий цвета, используемые при создании пейзажей города, полного тумана и сырости.

«Художник петербургский! художник в земле снегов, художник в стране финнов, где все мокро, гладко, ровно, бледно, **серо**¹, туманно» (Н.В. Гоголь «Невский проспект»).

¹ Зд. и далее в примерах выделено нами. – О.Ш.

«На **серые** камни ложилась дремота, // Над прялкой вилась городская забота...» (А.А. Блок «На серые камни ложилась дремота...»).

«Веселье в ночном кабаке. // Над городом **синяя** дымка...» (А.А. Блок «Невидимка»).

«Водяные улицы – зыбкие, как и полагается; водяные стены, водяные шпили, водяные купола. На улицах – водянистые, **голубоватые** лица жителей» (Т.Н. Толстая. «Чужие сны»).

Благодаря этим словам в ряде текстов XIX–XX вв. создается образ холодного города, жители которого страдают от сырости и туманов; города, которому постоянно угрожают наводнения. Петербург предстает в посвященных ему произведениях А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, А.А. Белого и др. как город, где невозможно обрести покой, тепло, гармонию.

Особенно важную роль в создании мрачной, зловещей атмосферы Петербургского текста играет черный цвет, необходимый для изображения петербургской ночи, темноты, мглы.

«**Черный** вечер. // Белый снег. // Ветер, ветер! // На ногах не стоит человек...» (А.А. Блок «Двенадцать»).

«Прозрачная весна над **черною** Невой // Сломалась, воск бессмертья тает, // О если ты, – звезда – Петрополь, город твой, // Твой брат, Петрополь, умирает» (О.Э. Мандельштам «На страшной высоте блуждающий огонь...»).

Черный цвет – цвет траура – связан в сознании русского человека со смертью, соответственно мотивы смерти, гибели приобретают в организации Петербургского

текста немаловажное значение. Согласно легендам, которые слагал о Петербурге потрясенный быстрым возникновением новой столицы народ, город должно было рано или поздно постигнуть суровое наказание: ему было принесено слишком много человеческих жертв. Так, во время его строительства погибло, по свидетельству современников, около 100 тыс. человек. Множество жизней уносили и частые петербургские наводнения, одно из которых, как передавалось в народе, должно было окончательно погубить город. Трагические судьбы героев Петербургского текста предопределены тем злом, которое было положено в основание нового города и, по словам В.Н. Топорова, «состояло в нарушении законов природы, здравого смысла, человеческой жизни, говоря в общем – справедливости, какой она выступает на природном и социальном уровне. Таким образом, «злое» начало проходит и пройдет через всю петербургскую историю от ее начала до ее конца. И сам Петербург в этом отношении подобен «черному» заговору «на зло», в котором тема зла и дух зла – сквозные, и это зло – то отчетливее, то туманнее, то, в благополучные периоды, отступая, то, в неблагополучные, выступая на первый план, – осознавалось в народной традиции... и в литературе» [9: 300].

Характерные для Петербургского текста упоминания о черном цвете связаны, кроме того, с мотивами бесовщины, которые появляются почти во всех составляющих его произведениях: от старой графини из «Пиковой дамы», хранящей дьявольскую тайну трех карт, и гоголевского «Портрета», герой которого носит характерную фамилию Чартков и приобретает портрет страшного ростовщика, напоминавшего дьявола, до ахматовской «Поэмы без героя», где перед читателем предстает «петербургская чертовня». Черное, бесовское, дьявольское принижает всю петербургскую жизнь и зачастую проступает в людях, населяющих город: «Вскипела кровь. Он мрачен стал... // Как обуянный силой **черной**, // Добро, строитель чудотворный! – // Шепнул он, злобно задрожав, – // Ужо тебе!..» (А.С. Пушкин «Медный всадник»).

В посвященной Петербургу поэзии Серебряного века нередко упоминается красный цвет, с одной стороны, связанный в русском культурном сознании с «милосердием и любовью», с «полнотой жизни», с другой – заставляющий вспомнить о крови и смерти, о «тяжелом труде, борьбе, войне... гнев, жестокости, ярости, страсти» [10: 350–354]. Особенно мрачную роль в организации петербургского пространства играет хмельной, кроваво-красный свет закатного солнца, под воздействием лучей которого, по словам Н.П. Анциферова, «город наполняется жуткой фантастикой» [1: 153], прежде чем погрузиться в ночную тьму. Благодаря упоминаниям о цвете крови и страсти, который окрашивает в закатный час стены петербургских домов, создается ощущение беды, опасности, подстерегающей каждого жителя северной столицы. В ряде произведений, объединенных образом Петербурга, можно встретить синонимы *красный*, *кровавый*, *малиновый* и т.д., каждый из которых вносит мрачную ноту в общее звучание Петербургского текста.

«Город в **красные** пределы // Мертвый лик свой обратил, // Серо-каменное тело // **Кровью** солнца окатил» (А.А. Блок «Город в красные пределы...»).

«Черных ангелов крылья остры, // Скоро будет последний суд, // И **малиновые** костры, // Слово розы, в снегу цветут» (А.А. Ахматова «Как ты можешь смотреть на Неву...»).

Разумеется, в народном сознании красный цвет неразрывно связан с красивым, что отражается во фразеологизмах *красна девица*, *красный угол*, *красное словцо*, *красное солнышко*, *красный поезд* (свадебный) [3: 187] и т.д. Можно отметить, что если в Петербургском тексте этот цвет играет зловещую роль, то в Московском, напротив, получают реализацию традиционные представления о красном как цвете жизни,

любви, добра. Цветовая гамма Московского текста коренным образом отличается от петербургской, ибо, как подчеркивает В.С. Елистратов, московский пейзаж «наполнен огненной гаммой» [4: 785]. Возможно, это частично объясняется тем, что если Петербургу всегда угрожала водная стихия, то Москву не раз уничтожали пожары, причем проклятый, появившийся по воле Антихриста город был обречен погибнуть от воды, а православная столица, снискавшая Божье благословение, неизменно одолевала грозивший ей огонь и становилась после борьбы с ним еще прекраснее. Неслучайно, согласно канонам православной иконописи, красный цвет, нередко употреблявшийся для изображения одежд Богоматери, символизирует «победу над смертью» [7: 5]. Так или иначе, в цветовой гамме Московского сверткста преобладает красный цвет, которым горят и кремлевские рубиновые звезды, и купола многочисленных московских церквей, и буквы «М» над входом в московское метро, это цвет осенней листвы (в Москве, в отличие от Петербурга, всегда было много деревьев) и разрумяненных морозом щек. «Огненность», «жаркость» образной палитры» [4: 785] оказывается характерной для Московского текста русской литературы, причем здесь, в отличие от Петербургского текста, красный цвет всегда предстает как «оптимистически-радостный», как «цвет здоровых, веселых людей» [8: 214]. Красной, огненной, пронизанной особым, теплым светом предстает Москва практически во всех текстах, входящих в данную систему. В произведениях, составляющих Московский текст, можно встретить множество синонимов, каждый из которых вносит дополнительный оттенок в облик города: *красный*, *алый*, *багряный*, *червоный*, *пунцовый*, *малиновый*, *бордовый* и т.д.

«**Червоные** возблещут купола, // Бессонные взгремят колокола, // И на тебя с **багряных** облаков // Уронит Богородица покров» (М.И. Цветае-

ва «Из рук моих — нерукотворный град...»).

«В комнатах **пунцовые** лампадки, пасхальные: в Рождество были голубые?.. Постлали пасхальный ковер в гостиной, с **пунцовыми** букетами. Сняли серые чехлы с **бордовых** кресел... В зале и в коридорах — новые **красные** «дорожки». В столовой на окошках — крашенные яйца в корзинах, **пунцовые**: завтра отец будет христосоваться с народом... Отец надевает летний пиджак и начинает оправлять лампадки... Их очень много, и все, кроме одной, **пунцовые**. **Малиновые** огоньки спят — не шелохнутся» (И.С. Шмелев «Лето Господне»).

«Дороже цвета **красного** и краше // Для нас на свете не было и нет. // Недаром солнце, // Даже солнце наше // Несет в себе с рожденья // **Красный** цвет» (Д.И. Блынский «Красная площадь»).

Зеленый цвет встречается как в Московском, так и в Петербургском текстах несколько реже. В произведениях, объединенных образом Петербурга, с его помощью иногда создается положительная, светлая атмосфера (так, это цвет дома, где живет Сонечка Мармеладова и куда Раскольников приходит послушать Евангелие, цвет Сонечкиного драдедамового платка, которым она укрывается, когда ей тяжело), но чаще зеленый цвет вносит в петербургскую картину, создаваемую тем или иным автором, мрачный оттенок (например, грязно-зеленый дом Рогожина в романе Ф.М. Достоевского «Идиот» или «нежные нарциссы, склоняющиеся на своих ярко-зеленых, тучных и длинных стеблях» у гроба юной утопленницы в «Преступлении и наказании»). Особенно мрачную роль в создании образа Петербурга играет зеленый цвет в романе К.К. Вагинова «Козлиная песнь»: «Петербург с некоторых пор окрашен для меня в **зеленоватый** цвет, мерцающий и мигаю-

щий, цвет ужасный, фосфорический. И на домах, и на лицах, и в душах дрожит **зеленоватый** огонек, ехидный и подхихикивающий».

Не менее пугающая картина создается в стихотворении О.Э. Мандельштама, где показан город, облик которого не может изменить даже нежная весенняя зелень: «Мне холодно. Прозрачная весна // В **зеленый** пух Петрополь одевает, // Но, как медуза, невская волна // Мне отвращенье легкое внушает» (О.Э. Мандельштам «Мне холодно. Прозрачная весна...»).

Столь зловещая роль зеленого цвета в создании особой атмосферы Петербургского текста объясняется тем, что в народном сознании зеленое нередко связывается с «плесенью... тлением, разложением... завистью, тоской, безумием» [10: 360]. В широко известных фразеологизмах *позеленеть от злости (зависти), тоска зеленая, зеленая скука, в глазах зеленеет, зеленый змий* проявляется связь зеленого цвета с тяжелым, болезненным, томительным состоянием человека. Однако зеленый цвет одновременно символизирует «наступление весны и обновление жизни» [10: 360], что особенно важно для понимания Московского текста. Если на улицах призрачного, ирреального, возникшего вопреки самой природе «города на болоте», образ которого создается в пределах Петербургского текста, почти немислимы деревья, то Москва предстает в большинстве посвященных ей текстов как город бульваров и скверов, как «большая деревня», где «без сада, хотя бы в два-три дерева и несколько кустов, не обходился ни один, даже самый бедный... домик» [2: 15]. Разумеется, в палитре Московского текста нередко встречается зеленый цвет, связанный с радостью, юностью, обновлением.

«Все ослепительно сияло в это утро. Солнце заливало сад, **густо-зеленый**, майский, весь в сверканьях; слепящая синь неба, сирень в росе, в блистанье, заглядывала в окна пышными кистями, буйной силой» (И.С. Шмелев «Пути небесные»).

«Я люблю площадями твоими //
На зеленом рассвете идти...» (Н.Н. Си-
доренко «Слово о Москве»).

Особенно важное значение для создания символики Петербургского текста имеет, по мнению исследователей, желтый цвет. Известно, что желтыми были в реальности многие петербургские здания (обычай красить стены таким образом был введен при Екатерине II и утвердился при Павле, поскольку в характерную для Петербурга пасмурную погоду давал эффект подсвечивания). Несмотря на то что в народном сознании желтый представляет собой цвет солнца, Бога, мудрости, праведности (неслучайно в воскресные дни священники в православных церквях, как правило, облачаются в желтые одежды), в Петербургском тексте этот цвет воспринимается как символ зла, рока, тоски. Например, в повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» графиня, хранящая зловещую тайну трех карт, надевает на бал желтое платье, а в романе Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание» желтое встречается повсюду: в комнатах Раскольникова, Сони и убитой старухи, в номере, где остановился на ночь Свидригайлов (желтые или желтоватые обои), в кабинете Порфирия Петровича (мебель из желтого отполированного дерева), в конторе, где Раскольников падает в обморок и ему подают желтый стакан с желтой водой. По утверждению С.М. Соловьева, «желтый цвет у Достоевского уже сам по себе создает, дополняет, усиливает атмосферу нездоровья, расстройства, надрыва...» [8: 223].

Желтый цвет играет столь же важную роль и в Петербургском тексте XX в. Достаточно вспомнить лирику И. Анненского, где Петербург изображается как город без прошлого, гибель которого неотвратима, а сопутствующий желтый цвет символизирует его роковую судьбу.

«Желтый пар петербургской
зимы, // Желтый снег, облипающий

плиты... // Я не знаю, где вы и где мы, //
Знаю только, что крепко мы слиты...
// Только камни нам дал Чародей, //
Да Неву буро-желтого цвета, // Да пу-
стыни немых площадей, // Где казнили
людей до рассвета...» (И.Ф. Анненский
«Петербург»).

«Мокрая осень летела над Петер-
бургом; и невесело так мерцал сен-
тябрьский денек. Зеленоватым роем
проносились там облачные клоки; они
сгущались в желтоватый дым, припа-
дающий к крышам угрозой...» (А.А. Бе-
лый «Петербург»).

«Тихо льется тихий Дон, // Жел-
тый месяц входит в дом, // Входит в
шапке набекрень. // Видит желтый
месяц тень» (А.А. Ахматова «Рекви-
ем»).

По замечанию Н.П. Анциферова, Ан-
дрей Белый чаще всего изображал осен-
ний, желтый город, ибо душа Петербур-
га, по-видимому, казалась ему «наиболее
сродни времени увядания» [1: 144]. Мож-
но отметить, что образ осени тесно связан
с образом смерти, веющей над городом,
не только потому, что в это время года
увядает все в природе: именно осенью
происходили наводнения, в одном из ко-
торых, по преданию, Петербургу было су-
ждено погибнуть.

Лишь в современном Петербургском
тексте, составляющей которого стал роман
А. Битова «Пушкинский дом», появляет-
ся образ не желтого, унылого и зловещего,
а золотого Петербурга: «...Господи, Господи!
что за город!.. какая холодная блестящая
шутка!.. Вот этот золотистый холод побе-
жал по спине – таков Петербург. Бледное
серебряное небо, осеннее золото спилей,
червленая, старинная вода – тяжесть, кото-
рой придавлен за уголок, чтобы не улетел...
Золотой Петербург! именно золотой – не се-
рый, не голубой, не черный и не серебря-
ный – зо-ло-той!..»

В палитре Московского текста золото встречается чаще (в отличие от желтого, золотистый цвет обычно оценивается носителями национальной культуры с положительной точки зрения).

«Защурив глаза, я вижу, как в комнате льется солнце. Широкая золотая полоса, похожая на новенькую доску, косо влезает в комнату... По таким полосам, от Бога, спускаются с неба Ангелы, — я знаю по картинкам. Если бы к нам спустился!» (И.С. Шмелев «Лето Господне»).

«Я помню светлый, теплый день, ровный бег лошадей, покачивание коляски на резинах, нашу болтовню, нашу Москву, Нескучный, дачу Ноева в бледном дыму апрельской зелени... — и вновь Москву, раскрывшуюся сквозь рощи Воробьевых гор, тихое мрение куполов золотых, золотистый простор, безбрежность, опьянение легкое весной, счастьем и молодостью» (Б.К. Зайцев «Золотой узор»).

Неслучайно В. Орлов, чей роман «Аптекарь» является одной из современных составляющих Московского текста, называет Москву «златокипящим» городом: «В Москве... — кипение жизни, кипение духа... **Золотые** сферы и иглы на красных и белых вертикалях рифмовались с солнцем истинным и как бы намечали, а то и прокладывали дорогу к нему. И дальше — в глубины мироздания, к звездам, манящим и тревожным, в пространства непостижимые. Москва всегда росла, рвалась ввысь, к небу... И в центре своем Москве надо остаться живой, Москвой **златокипящей**». Золотистый цвет, как и красный, нередко используется в православной иконописи, где символизирует «божественный, небесный свет», и представляющая в ряде произведений отечественной литературы Первопрестольная напоминает икону, к которой народ относится с любовью и почтением.

Наряду с золотистым, в Московском тексте большое значение приобретает белый цвет, цвет снега, чистоты и невинности.

«Но только я вошел во двор, как из церкви показались несомые на руках иконы, хоругви, за ними, вся в белом, длинном, тонколикая, в белом убрусе с нашитым на него золотым крестом на лбу, высокая, медленно, истово идущая с опущенными глазами, с большой свечой в руке, великая княгиня; а за нею тянулась такая же белая вереница поющих, с огоньками свечек у лиц, инокинь или сестер» (И.А. Бунин «Чистый понедельник»).

«Подымались и опускались, вздрагивая, огни множества свечей. Веял легкий теплый ветер от раздувавшихся одежд, из-под которых показывались на секунду стройные ноги в белых чулках и в крошечных черных туфельках или быстро мелькали белые кружева нижних юбок. Слегка нежно звенели шпоры и пестрыми, разноцветными, глянцевитыми реющими красками отражали бал в сияющем полу» (А.И. Куприн «Юнкера»).

Москва зачастую проявляет в посвященных ей текстах свою «женскую», «девичью» природу, о которой Н.А. Мельгунов писал: «Матушка Москва — теперешняя мать и древняя невеста русского народа» [5: 227]. Долгое время она оставалась городом невест, куда девушки приезжали, чтобы обрести свою судьбу, и часто встречающиеся в Московском тексте упоминания о белом цвете подчеркивают нежность, невинность, чистоту многочисленных юных героинь Московского текста.

По словам П.П. Муратова, в Москве «все зависит от цвета... Можно сказать без всякого преувеличения: переокрасьте Москву в какой-нибудь «нейтральный» цвет, — и красота Москвы погибла. Для красоты Москвы губительны всякие нео-

пределенные, тусклые и грязноватые оттенки. На московской палитре должны быть только простые и чистые краски: охра, белая, красная и синяя» [6: 336]. Действительно, помимо красного и белого цветов, в цветовой гамме Московского текста присутствует синий (цвет Богоматери, которая всегда считалась покровительницей города, цвет «ясного неба и моря, представляющий и высоту, и глубину; а также постоянство, преданность, правосудие, совершенство, размышление и мир» [10: 350]): «Над **синевой** подмосковных рощ // Накапывает колокольный дождь... (М.И. Цветаева «Над городом, отвергнутым Петром...»).

В различных составляющих Московского текста отражается присущая городу пестрота, путаница разных цветов и оттенков. Однако наиболее частотными цветами в палитре Московского текста, помимо золотистого и зеленого, всегда оставались белый, синий и красный — цвета государственного флага России. Для него не характерны ни серый цвет, традиционно связывавшийся с бедностью, нищетой, рубищем, посредственностью и никогда не

использовавшийся в русской иконописи, ни черный.

Цветовые гаммы Петербургского и Московского текстов отличаются друг от друга: в использовании авторами произведений, посвященных русским столицам, тех или иных прилагательных и существительных с цветовым значением проявляются традиционные образы Москвы и Петербурга, складывавшиеся в сознании русского человека на протяжении веков. Москва предстает в большинстве текстов как город, спокойную и безмятежную жизнь которого ничто не может нарушить, город, словно сошедший со старинной иконы, тогда как в Петербургском тексте создается образ мрачной, злой столицы, жители которой не имеют ни малейшей надежды на счастье. Мир городов, без каждого из которых немыслима Россия и которые, сохраняя свою самобытность, находятся на протяжении веков в отношениях сложного культурного диалога, отличается своеобразием, что составляет одну из важнейших особенностей национальной культуры, проявляющуюся в языковой ткани посвященных обеим столицам произведений.

Литература

1. Анциферов Н.П. «Непостижимый город...»: Душа Петербурга. Петербург Достоевского. Петербург Пушкина. СПб., 1991.
2. Бокова В.М. Повседневная жизнь Москвы в XIX веке. М., 2010.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1995. Т. 2.
4. Елистратов В.С. Язык старой Москвы: Лингвоэнциклопедический словарь. М., 2004.
5. Мельгунов Н.А. Несколько слов о Москве и Петербурге // Москва–Петербург: Pro et contra. СПб., 2000.
6. Муратов Н.П. Красота Москвы // Москва–Петербург: Pro et contra. СПб., 2000.
7. Сергеев Ю.П. Секреты иконописного мастерства. М., 2000.
8. Соловьев С.М. Изобразительные средства в творчестве Ф.М. Достоевского. М., 1979.
9. Топоров В.Н. Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М., 1995.
10. Фоли Дж. Энциклопедия знаков и символов. М., 1996.

O.S. Shurupova

THE GAMUT OF COLOURS OF THE PETERSBURG AND MOSCOW TEXTS

Culture, supertext, gamut of colours, Petersburg text, Moscow text.

The article is devoted to comparison analysis of the Petersburg and Moscow texts gamut of colours allowing to understand resemblance as well as fundamental distinctions in the peoples' perception of the two capitals that have been on terms of an intense polemical cultural dialog for a few centuries. The author analyses examples from the works by A.S. Pushkin, N.V. Gogol, F.M. Dostoevsky, I.S. Shmelev, A.A. Ahmatova, M.I. Tsvetaeva etc. The results of the research can be used in learning Russian language as a foreign one and studying some pieces of Russian classical literature by a foreign reader.

Г.А. Бедусенко

tarazgab@list.ru

канд. филол. наук, доцент
Таразского государственного
педагогического института
Тараз, Казахстан



О гуманитарных образовательных технологиях в процессе преподавания лингвистических дисциплин в казахстанском вузе

Гуманитарные образовательные технологии, модель обучения.

В статье описываются наиболее популярные из образовательных технологий, использующихся в одном из вузов Казахстана. Автор рассказывает о педагогическом эффекте их применения, рассматривает основные критерии директивной, т.е. традиционной, а также интерактивной моделей обучения. Отмечается, что новая модель подготовки специалистов в значительной мере предполагает приобщение студентов к научной работе, поскольку она осуществляется через обучение приемам исследования, самостоятельную учебно-исследовательскую практику и нацеленность на результат.

В современных условиях глобализации и конвергенции образовательных рынков, становления общего образовательного пространства высокое качество образования прочно ассоциируется с целями Болонского процесса: академической мобильностью, признанием дипломов, введением кредитных систем, инвариативными технологиями обучения и управления знаниями.

Основной целью профессионального образования является подготовка квалифицированного специалиста, способного к эффективной профессиональной работе и конкурентного на рынке труда.

Традиционная подготовка специалистов, ориентированная на формирование знаний, умений и навыков в предметной области, все больше отстает от современных требований. Изменяющаяся социально-экономическая ситуация в современном Казахстане обусловила необходимость модернизации образования, переосмысления теоретических

подходов и накопившейся практики работы учебных заведений.

В последние десятилетия в педагогической практике пединститута начали широко применяться различные образовательные технологии. Педагогика давно искала пути достижения если не абсолютного, то хотя бы высокого результата в работе с воспитанниками и постоянно совершенствовала свои средства, методы и формы.

Именно этой цели служит технологизация педагогического процесса.

Технологии разделяют на **промышленные** и **социальные**. Особенностью социальной технологии является то, что исходным и конечным продуктом выступает человек, а основным параметром изменения — одно или несколько его качеств. Образовательная технология является классическим примером социальной технологии [2: 69] и представляет собой сравнительно новое направление в педагогической науке. Первоначальное пред-

ставление о педагогической технологии предполагало обучение с помощью технических средств, в настоящее время ее рассматривают как систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса. Таким образом, педагогическая технология – это проект определенной педагогической системы, реализуемый на практике [3: 129].

Модернизация гуманитарного образования в вузе предполагает поиск путей активизации деятельностного и созидательного начал. В этой связи в систему образовательного процесса активно вводятся элементы так называемых новых гуманитарных технологий [4: 70].

В «Глоссарии современного образования» рассматриваются три подхода к определению понятия **образовательная технология**:

- «систематический метод планирования, применения, оценивания всего процесса обучения и усвоения знания путем учета человеческих и технических ресурсов и взаимодействия между ними для достижения более эффективной формы образования»;

- «решение дидактических проблем в русле управления учебным процессом с точно заданными целями, достижение которых должно поддаваться четкому описанию и определению»;

- «...выявление принципов и разработка приемов оптимизации образовательного процесса путем анализа факторов, повышающих образовательную эффективность, с помощью конструирования и применения приемов и материалов, а также посредством применяемых методов» [1: 95].

Таким образом, образовательная технология – это системный метод проектирования, реализации, оценки, коррекции и последующего воспроизводства учебно-воспитательного процесса.

Для нее характерны следующие черты:

- диагностическая формулировка целей;
- ориентация всех учебных процедур на гарантированное достижение целей;
- оперативная обратная связь, оценка текущих и итоговых результатов;
- воспроизводимость учебно-воспитательного процесса.

С целью повышения качества подготовки учителя в современном Казахстане, активизации познавательной деятельности студентов, раскрытия творческого потенциала, организации учебного процесса с высоким уровнем самостоятельности преподаватели Таразского государственного педагогического института применяют в работе следующие образовательные технологии: личностно-ориентированное, блочно-модульное, разноуровневое, дистанционное и проблемное обучение, обучение в сотрудничестве, тестовые формы контроля знаний, метод проектов, кейс-метод, кредитно-модульную систему оценки, проведение бинарного урока.

Преимущества применения образовательных технологий заключаются в том, что происходит изменение функций преподавателя и студента; преподаватель становится консультантом-координатором (перестает выполнять информирующе-контролирующую функцию), а студентам предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала.

Результат применения образовательных технологий в меньшей степени зависит от мастерства преподавателя, он определяется всей совокупностью их компонентов.

Образовательные технологии связаны с повышением эффективности обучения и воспитания и направлены на конечный результат образовательного процесса – подготовку высококвалифицированных специалистов:

- имеющих фундаментальные и прикладные знания;

- способных успешно осваивать новые профессиональные и управленческие области; гибко и динамично реагировать на изменяющиеся социально-экономические условия;

- обладающих высокими нравственными и гражданскими качествами в условиях инновационного образовательного пространства.

В настоящее время в нашей республике происходят серьезные изменения всей системы образования. Одним из факторов, обусловивших процессы реорганизации вузовской (в частности) модели образования, являются процессы глобализации, затронувшие практически все аспекты нашей жизни, и информатизации образовательного

процесса, связанные с современными компьютерными технологиями. Появление более прогрессивных концепций, знакомство с передовым опытом стран, лидирующих на рынке образовательных услуг (прежде всего США и Великобритании), и разработка на этой базе национальной, казахстанской модели образования направлены на решение проблемы востребованности будущего специалиста – выпускника вуза в условиях рыночной экономики.

Традиционная методика предполагает общение преподавателя и студента, постоянный контроль со стороны первого за учебной деятельностью, усвоением учебного материала. Другими словами, результативность этого диалога зависит от правильного решения преподавателем следующих задач:

- постановки учебной цели и вытекающей из этого мотивации для студента;
- осуществления передачи материала определенного содержания (лекции) и его интерпретация для студентов (семинары). При этом преподаватель выполняет и функцию методической проработки учебного материала;
- контроля знаний.

Данная модель обучения носит директивный характер. Результат обучения оценивается как передача суммы знаний за счет рациональной организации содержания учебного процесса, когда происходит односторонний диалог, где активной, иницирующей поток информации стороной выступает преподаватель. Воспроизведение полученной информации при этом механическое: активность студента, его заинтересованность в процессе обучения проследить достаточно трудно.

На основе новых информационных и педагогических технологий, методов обучения стало возможным изменить, причем радикально, роль преподавателя – сделать его не только носителем знаний, но и руководителем, инициатором самостоятельной творческой работы студента, скажем больше – выступить в качестве проводника в океане разнообразнейшей информации, способствуя самостоятельной выработке у студента критериев и способов ориентации, поиска раци-

онального в информационном потоке. Иными словами, в нынешних условиях развития рынка образовательных услуг в Казахстане и требований эпохи информационных технологий преподавание должно сочетать в себе выработанные практикой **директивную** и современную, носящую инновационный характер **интерактивную** модели обучения.

Заметим, что обе рассматриваемые модели обучения имеют и положительные и отрицательные стороны.

Так, основными критериями директивной модели обучения являются: точность, бесспорность, достоверность излагаемого (это выливается в большое количество лекций), итоговый контроль, предположительно наличие самостоятельной работы во внеурочное время, письменных работ не предусматривается. Основными критериями интерактивной модели обучения становятся: возможность неформальной дискуссии, свободного изложения материала, меньшее число лекций, но большее количество семинаров, инициатива студента, наличие групповых заданий, которые требуют коллективных усилий, постоянный контроль во время семестра, выполнение письменных работ. Было бы ошибкой придерживаться какой-либо одной модели. Разумно сочетать обе из них для достижения эффективности и качества учебного процесса.

Одним из приоритетов казахстанской системы высшего образования, направленного на успешное решение задач подготовки квалифицированных кадров в условиях рыночных отношений, является принцип учета интересов обучаемого. В этой связи перед преподавателями казахстанских вузов стоит задача выработки и внедрения таких приемов и методов обучения, которые бы были нацелены на активацию творческого потенциала студента, его желания обучаться.

Рассмотрим основные аспекты возможного применения современных методик обучения в вузе. В рамках нашего изложения обратим внимание на интерактивные методы обучения.

Одним из эффективных методов активизации процесса обучения считается **метод проблемного изложения**. При таком

подходе лекция становится похожей на диалог, преподавание имитирует исследовательский процесс (первоначально выдвигаются несколько ключевых постулатов по теме лекции, изложение выстраивается по принципу самостоятельного анализа и обобщения студентами учебного материала). Эта методика позволяет заинтересовать студента, вовлечь его в процесс обучения. Противоречия научного познания раскрываются посредством постановки проблемы. Учебная проблема и проблемная ситуация являются основными структурными компонентами проблемного обучения. Перед началом изучения определенной темы курса перед студентами ставится проблемный вопрос или дается проблемное задание. Стимулируя разрешение проблемы, преподаватель снимает противоречия между уже имеющимся ее пониманием и требуемыми от студента знаниями. Эффективность такого метода заключается в том, что отдельные проблемы могут подниматься самими студентами. Главным успехом данного метода является то, что преподаватель добивается от аудитории «самостоятельного решения» поставленной проблемы.

Другим эффективным методом можно назвать метод **кейс-стади**, или **метод учебных конкретных ситуаций (УКС)**. Его центральным понятием является ситуация, т.е. набор переменных, когда выбор какой-либо из них решающим образом влияет на конечный результат. Наличие единственно правильного решения при этом принципиально отрицается. При данном методе обучения студент самостоятельно вынужден принимать решение и обосновывать его. Ведущая роль в распространении этого приема обучения принадлежит Гарварду. Именно там были разработаны первые кейсовые ситуации для обучения студентов по бизнес-дисциплинам. Метод кейс-стади, если следовать определению его разработчиков, — это метод обучения, при котором студенты и преподаватели участвуют в непосредственном обсуждении деловых ситуаций или задач. Эти кейсы, подготовленные обычно в письменной форме и составленные исходя из реальных фактов, читаются, изучаются

и обсуждаются студентами. Кейсы составляют основу беседы в аудитории под руководством преподавателя. Поэтому метод кейс-стади включает одновременно и особый вид учебного материала, и особые способы его использования в учебном процессе.

В целом метод УКС позволяет принимать верные решения в условиях неопределенности, разрабатывать алгоритм принятия решения, овладеть навыками исследования ситуации, разрабатывать план действий, применять полученные теоретические знания на практике, учитывать точки зрения других специалистов. Главное, он способствует развитию умения анализировать ситуации, оценивать альтернативы, прививает навыки решения практических задач.

Разработана общая технология работы при использовании метода УКС.

1. До начала занятий преподаватель:

- подбирает кейс,
- определяет основные и вспомогательные материалы,
- разрабатывает сценарии.

Обязанности студента — получить кейс и список рекомендуемой литературы, готовиться к занятию.

2. Во время занятий преподаватель:

• организует предварительное обсуждение кейса,

- делит группу на подгруппы,
- руководит обсуждением кейса.

Студент:

- задает вопросы,
- предлагает варианты решений,
- принимает решение,
- составляет письменный отчет о работе.

Особенную роль в приемах и средствах преподавания в казахстанских вузах занимают современные технологии — **компьютер** и **Интернет**. Новые понятия в методике обучения, тесно сопряженные с современными техническими средствами, логично приводят к мысли о том, что использование всевозможных технических средств, в частности современных персональных компьютеров, в процессе обучения — это и есть интерактивные методы преподавания. Следовательно, остальные методики в образо-

вательном процессе не выдерживают какой-либо критики.

Позволим себе не согласиться с подобной трактовкой и отношением к интерактивным методам в образовательном процессе. На наш взгляд, при определении правильности или неправильности методик преподавания важно опираться не на степень технической обеспеченности приемов обучения, что, безусловно, важно, а на конечную результативность методов преподавания. Именно исходя из этих позиций следует говорить как о степени востребованности каждого из методов, так и о содержании современных методик казахстанского вузовского образования.

Придерживаясь указанных положений, попробуем дать определение **интерактивным методам обучения**. Под данным термином понимаются такие приемы, пути и средства преподавания, которые нацелены на деятельностное участие и активное вовлечение студента в учебно-образовательный процесс.

Исходя из сказанного, попытаемся охватить спектр тех методов обучения, которые можно назвать интерактивными.

Приемы конкретизации и фактологии ориентированы на необходимость выделения студентом главной идеи или мысли в потоке фактов и событий. Их возможно использовать в процессе устного изложения материала – лекций. Сюда можно отнести:

- картинный сюжетный рассказ, куда входят яркие эпизоды из истории;
- персонификацию исторических процессов в судьбе отдельной исторической личности;
- драматизацию событий – факты излагаются как введение в изложение занимательных подробностей.

Исследовательский прием направлен на коллективную работу в группе, когда в процессе коллективного рассуждения необходимо дать анализ содержанию отрывка из первоисточника. Он ориентирован на работу в небольших (5–10 чел.) группах на семинарских (практических) занятиях. Сюда можно причислить:

- работу студентов с наглядными пособиями по лексическим нормам – картам,

схемам, таблицам; всевозможные экскурсии по историческим местам – как работа с наглядным материалом при изучении фонетических норм;

- работу студентов над историческими документами и материалами;
- использование технических средств обучения – персонального компьютера и т.п. как совмещение различных методик в ходе одного занятия.

Деловые или ролевые игры ориентированы на поэтапное, функциональное участие каждого из студентов в процессе занятия. Они дают возможность активного и видимого участия в процессе обучения большого количества студентов и могут использоваться на практических занятиях по разным дисциплинам. Работа проводится на материале русского языка с помощью следующих методов:

- использование всевозможных раздаточных материалов, текстов с фактологическими ошибками или пробелами;
- инструктаж и иллюстрация эталона рассуждения, направленные на самостоятельное последующее использование студентом в процессе мыслительной деятельности;
- собственно ролевые игры, содержание которых понимается как разделение группы студентов на несколько частей и исполнение каждой из них (или каждым студентом) определенных функций, связанных с выполнением учебного задания.

Итак, в связи с изменением общественной и политической ситуаций в гуманитарном образовании требуются инновационные подходы: традиционные формы обучения – лекции, экзамены, лабораторно-практические занятия, дипломные работы и т.д. – становятся малоэффективными. На кафедре русского языка и литературы Таразского государственного педагогического института разрабатывается новая модель подготовки специалистов со значительным приобщением студентов к научной работе. Осуществляется она через обучение приемам исследования, самостоятельную учебно-исследовательскую практику и нацеленность на результат. В итоге у студентов накапливается своеобразный банк информации,

а также коллекция учебных образцов по филологии. На кафедре приветствуется инициатива учащихся проводить собственные изыскания во время педагогической практики и участие в конференциях и олимпиадах.

Преподавателями кафедры организованы научные кружки, у нас работают проблемные группы, есть студенческое научное общество, на заседаниях которого студенты проводят обработку филологического материала, служащего эмпирической базой для творческих работ. Молодые филологи органично приобщаются к науке. Занятия в научном обществе реально помогают им «отшлифовать» свои собственные, персональные исследовательские умения и навыки. В тематике его деятельности яркими сюжетами являются этнографические работы – сбор и научная обработка сведений по диалектологии, календарной обрядности в рамках локальных культур.

Обновленное гуманитарное образование формирует у будущих специалистов систему знаний, непосредственно связанную с культурным наследием, его реконструкцией и использованием, с деятельностью в сфере межнациональных отношений; личностные качества – мобильность и умение решать возникшие проблемы. Использование ресурсов вузовского образования повышает конкурентоспособность выпускника и степень его адаптации в рыночных условиях жизни.

Качество образования – это качество будущей жизни, ее стиль.

Развитие государства требует человеческих, интеллектуальных ресурсов, а они формируются именно в вузе. Гуманитарные образовательные технологии стимулируют наших выпускников к постоянному самосовершенствованию, благодаря чему будут появляться не только специалисты нового образца, но и личности нового типа.

Подводя итог вышеизложенному, хотелось бы отметить, что методы и пути обучения не следует возводить в ранг самоцели, это, прежде всего, средства решения образовательных задач в вузе. Поэтому методы необходимо использовать с учетом специфики каждой учебной дисциплины. В этом смысле кажется ошибочным навязывание преподавателю популярных, «модных» методик в образовательном процессе. Потому нововведения в методике обучения в институте, где происходит формирование гражданина суверенного Казахстана, должны быть тщательно выверены, что требует особого подготовительного этапа, пристального изучения проблемы признанными казахстанскими педагогами. Только после этого может быть осуществлен период практических «экспериментов». По нашему мнению, каждый вуз несет ответственность за моральный и ценностный облик будущего поколения нашего молодого государства.

Литература

1. Глоссарий современного образования (терминологический словарь) // Народное образование. 1997. № 3.
2. Ребрин О.Д., Шолина И.С., Сыздыков Б.А. Смешанное обучение // Высшее образование в Казахстане. 2005. № 8.
3. Трушпаева И.Б. Гуманитарные технологии в образовании // Высшее образование в Казахстане. 2006. № 3.
4. Шагеева Ф., Иванов В. Современные образовательные технологии // Высшее образование в России. 2006. № 4.

G. A. Bedusenko

INFORMATION ABOUT HUMANITARIAN AND EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF CACHING OF LINGUISTICS DISCIPLINES IN KAZAKH INSTITUTE OF HIGHER EDUCATION

Humanitarian and educational technologies, model of education.

The article describes the most popular educational techniques used in one of the universities of Kazakhstan. The author tells about the educational impact of their usage, considers the main policy-making criteria, i.e. traditional and interactive learning models. It is noted that a new model of training to a large extent involves familiarizing students to scientific work, because it is through training in the study, self-teaching and research practice and focus on results.

Евгения Жеймо

evgenia_zh@yahoo.com

магистр педагогики, преподаватель РКИ
Учебного центра русского языка
Варшава, Польша



Интеграция русской (иноязычной) и польской (родной) культур на занятиях по РКИ (продвинутый уровень)

Интеграция культур, современный подход, русская культура, продвинутый уровень, взрослая аудитория, русский язык как иностранный.

Статья посвящена современному подходу в обучении иностранному языку, основанному на интеграции родной и иноязычной культур в процессе освоения иностранного языка (на примере взаимодействия русской и польской культур при обучении РКИ). Статья включает практическую разработку двух занятий. Содержание адресовано в первую очередь преподавателям, работающим в польской аудитории, но может быть полезно широкому кругу педагогов, поскольку в статье приводятся конкретные примеры интеграции культур на занятиях по РКИ.

Цели обучения иностранному языку на современном этапе определяются интеграционными процессами, происходящими в мире и затрагивающими разные стороны жизни (экономическая и политическая интеграция и др.). На сегодняшний день актуальным является преподавание иностранного языка и иноязычной культуры в тесной взаимосвязи для развития обучаемого как многоязычной и поликультурной личности, обладающей готовностью к ведению межкультурного диалога. Одновременное обучение языку и культуре позволяет избежать ситуаций, когда люди, владеющие иностранным языком на достаточно высоком уровне (грамматикой, фонетикой, лексикой), не могут установить полный контакт с носителями языка из-за непонимания речи в плане содержания [2]. Интегрируясь в другую культуру посредством языка, человек приобретает *качественно новый тип идентичности* [1: 116], и происходит формирование *вторичной языковой личности* [3].

Поэтому особое значение придается формированию социально-культурной компе-

тенции, которая основывается на знаниях национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка, а именно: традиций, этикета, социальных стереотипов, истории и др. Важными моментами при формировании такого рода компетенции выступают следующие положения:

- чем выше этап преподавания и изучения иностранного языка, тем больше материала страноведческого характера должно быть использовано на занятиях [2];
- предоставление учащимся не только «...фактов, касающихся... культуры, а также... полного межкультурного контекста. Содержание, касающееся культуры своей страны и страны изучаемого языка, должно быть взаимно проникаемо. Необходимо обращать внимание на сходства, но и подчеркивать различия» [4: 80];
- обучение РКИ вне России происходит в условиях отсутствия языковой среды, что объясняет необходимость расширения социокультурного компонента содержания обучения РКИ и русской культуре.

Вышеперечисленные положения мы стараемся учесть при обучении, пытаемся интегрировать русскую и польскую культуры на занятиях по РКИ.

В данной статье мы приводим краткий конспект занятий для студентов продвинутого уровня владения русским языком, на примере которого показывается возможность взаимодействия культур и истории двух стран при обучении. В таблице моменты такого взаимодействия обозначены жирным шрифтом.

В декабре слушатели получают домашнее задание – самостоятельно посмотреть фильм Э. Рязанова «Ирония судьбы, или С легким паром». Каждый из них в настоящее время имеет возможность просмотра этой комедии

и других известных фильмов благодаря открытому официальному каналу «Мосфильма» на youtube (www.youtube.com/user/mosfilm), на котором представлены произведения разных жанров: комедии, драмы, фильмы о войне, приключения, мелодрамы. Самостоятельный просмотр кинофильма оправдан его доступностью для слушателей, их достаточно высоким уровнем владения русским языком и продолжительностью фильма (около 3 ч.). Во время просмотра учащимся рекомендовано делать любые необходимые, по их мнению, пометки в записях (лексика, сюжет и проч.). Итогом просмотренного видеоматериала должна стать своеобразная кинокритика – отзыв и свое мнение о просмотренном фильме.

Занятие 1

Содержание	Комментарии	Время
Знакомство с фразеологизмом «С легким паром» – объясняется значение данного фразеологизма и его место в речевом этикете.	Текст с сайта gramota.ru С лёгким паром – приветствие или пожелание доброго здоровья тому, кто только что попарился или помылся. Есть две версии возникновения этого оборота. 1. В русских банях самое жаркое место было почти под самым потолком, где находился полук-помост, на котором парились. Пар поднимался от раскаленных камней, политых водой. Шедшему в баню желали лёгкого пару, т.е. такого, который быстро поднимается от раскалённых камней вверх. 2. В банях пар мог смешиваться с угарным газом, от которого люди нередко угорали. Этот пар, в отличие от лёгкого, хорошего пара, называли тяжёлым. Поэтому желали лёгкого пару.	5 мин.
Обсуждение просмотренного кинофильма – предполагает обсуждение данного фильма и высказывание собственного мнения.	Основывается на выполненном домашнем задании, которое заключалось в следующем: 1) просмотр кинофильма «Ирония судьбы...»; 2) чтение темы на форуме «Первого канала», посвященной отзывам россиян о данном фильме (http://forum.1tv.ru/index.php?showtopic=67094&st=60). Цели: а) знакомство с центральным каналом страны (в дальнейшем можно использовать данный сайт для самостоятельного чтения или просмотра новостей, обмена мнениями и проч.); б) работа с незнакомой лексикой; в) знакомство со стилистическими особенностями письменной речи современных россиян; г) формирование навыков самостоятельной работы с иноязычным текстом, его анализ, нахождение необходимой информации; 3) кинокритика на данный фильм.	20 мин.
Просмотр документального фильма из цикла «Рождение легенды», посвященного созданию кинофильма.	Фильм достаточно длинный, и поэтому во избежание переутомления студентов следует использовать на занятии укороченную версию.	25 мин.

Содержание	Комментарии	Время
Работа с содержанием документального фильма.	<p>Работа предполагает групповое обсуждение.</p> <p>Для просмотра были подготовлены вопросы по содержанию просмотренного материала:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Когда фильм был показан впервые? • Сколько людей посмотрело премьеру киноленты? • Кто сыграл главную женскую роль в кинофильме? • Как и почему главную героиню утвердили на роль? • За что критиковали исполнительницу главной роли? • Что говорит актриса о фильме и съемках? • Кто является режиссером фильма? • Когда и как появился сюжет? Какова была цель написания сюжета? • Где снимался фильм? 	15 мин.
Работа с грамматическим материалом, встретившимся в документальном фильме.	<p>Выполнение подготовленных преподавателем упражнений, направленных на закрепление знаний об управлении глаголов, работа с новой лексикой и проч.</p> <p>Например, составить предложения с предлагаемыми глаголами, соблюдая их сочетаемость с предлогами и падежами.</p>	20 мин.
Объяснение домашнего задания.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проверить значения новых слов и выражений (например, парная, реквизит, обаятельный, летальный исход, хвалебный, провинциальный, трескучий мороз, на одном дыхании и т.д.). 2. Подобрать синонимы и антонимы к изученным глаголам. 3. Ознакомиться с биографией польской актрисы (Б. Брыльска) и подготовить вопросы, касающиеся ее жизни и творчества. <p>Задание предполагает самостоятельный поиск информации в Интернете на польско- и русскоязычных сайтах.</p> <ol style="list-style-type: none"> 4. Подготовка к «пресс-конференции». 	

Занятие 2

Содержание	Комментарии	Время
Ролевая игра «Пресс-конференция», посвященная жизни и творчеству польской актрисы Б. Брыльской.	<p>Из числа слушателей выбирается девушка, которая будет исполнять роль актрисы, остальные выступают в качестве журналистов, задают вопросы на основе самостоятельно изученной биографии Б. Брыльской.</p>	20 мин.
Знакомство с жизнью и творчеством М. Цветаевой.	<p>В киноленте прозвучало несколько песен, в том числе романс на слова М. Цветаевой «Мне нравится, что вы больны не мной...». Именно жизнь и творчество поэтессы выбраны нами для ознакомления на основе интеграции двух культур:</p> <ul style="list-style-type: none"> • чтение стихотворения «Мне нравится...»; • чтение части вступления к поэме «Сцена у ручья» (Л. Шенвальд), переведенного М. Цветаевой с польского языка на русский. 	15 мин.
	<p>Прослушивание песен в исполнении польской певицы Евы Демарчик (на польском и русском языках) и знакомство с оригиналами текстов на стихи М. Цветаевой: «Имя твое» («Imię twoje»), «Юная бабушка» и О. Мандельштама «Сегодня ночью, не солгу...» («Суганка»), «Жил Александр Герцевич» («Skrzypek Hercowicz»).</p>	20 мин.

Содержание	Комментарии	Время
	<p>Краткий рассказ о биографии М. Цветаевой, в которой упоминается о ее родителях: отце – инициаторе создания Музея изящных искусств, матери, имевшей польское происхождение (бабушка М. Цветаевой была полькой).</p> <p>Просмотр отрывка документального фильма из цикла «Вершины и бездны серебряного века» (ч. 5), посвященного истории основания и строительства музея. Фильм содержит видеофрагменты интерьера музея, исторические фото- и видеосъемки, рассказ о его истории. Для просмотра преподавателем готовятся вопросы по содержанию просматриваемого материала. Во время просмотра слушатели делают пометки в своих записях, ориентируясь на предложенные вопросы. После просмотра отрывка происходит его обсуждение с опорой на вопросы.</p> <p>Рекомендации по ознакомлению с сайтом Государственного музея изобразительных искусств им. А.С. Пушкина (www.arts-museum.ru): на данном сайте можно познакомиться с отделами музея, расширить знания по его истории, совершить виртуальную прогулку. Кроме того, в разделе «Коллекции» (Живопись – Польша) можно посмотреть, какие экспонаты польских мастеров представлены в данном музее.</p>	30 мин.
Объяснение домашнего задания.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Работа с раздаточным материалом (по грамматике и лексике урока). 2. Самостоятельная подготовка материала по теме «Серебряный век», а именно поиск информации на русскоязычных сайтах, касающейся культурного развития России в данный период (для дальнейшего обсуждения на занятии). 	

Конечно, этим не исчерпываются возможности поиска точек соприкосновения двух культур. На последующих занятиях мы рассматриваем, например, сходства и различия народных костюмов, предлагаем к прочтению

произведения народного творчества, например, русские сказки, которые имеют польский аналог и т.д. В данной статье мы хотели показать пример того, как возможно осуществить интеграцию двух культур на занятиях по РКИ.

Литература

1. Гураль С.К., Павленко Е.И. Формирование поликультурной многоязычной личности нового типа посредством третьего иностранного языка // Язык и культура. 2011. № 2.
2. Томахин Г.Д. Теоретические основы лингвострановедения (на материале лексических американизмов английского языка): Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1984.
3. Халева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика). М., 1989.
4. Pamuła M. Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym. Warszawa, 2009.

Evgenia Zheimo

INTEGRATION OF RUSSIAN (FOREIGN) AND POLISH (NATIVE) CULTURES IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ADVANCED LEVEL)

Integration of cultures, the modern approach, Russian culture, advanced, adult audience, Russian as a foreign language.

The article is devoted to the modern approach of learning a foreign language based on the integration of the native and foreign language cultures in the process of learning a foreign language (for example Russian and Polish culture in teaching Russian as a foreign language). It contains the practical part of two lessons. The article addresses primarily teachers working in the Polish audience, but can be useful for many teachers, because it gives specific examples of integration of the two cultures.



О.Л. Осадчева

oljache@ya.ru

ст. преподаватель

Российского университета дружбы народов

Москва, Россия



С.А. Кидьямкина

kid-sveta@mail.ru

ст. преподаватель

Российского университета дружбы народов

Москва, Россия



А.А. Зленко

alsuzlenko@yandex.ru

ст. преподаватель

Российского университета дружбы народов

Москва, Россия

О терминах родства в русском языке

Семья, родство, термины родства, свойство, духовное родство, кумовство, русский язык, славянские языки, диалект.

В статье представлено описание русских терминов родства с помощью этнографического, сравнительно-исторического, семантического и функционального подходов.

*А ну, сочтемся своими: бабушкин внучатый козел
тещиной курице как пришелся?*

Русская пословица

В современной жизни уже нет места старинным понятиям *малая семья* и *большая семья*, в условиях урбанизации и разрушения традиционной семьи стремительно сокращается употребление слов, обозначающих дальнее родство (*деверь, золовка, шурин* и пр.). Это свидетельствует об ослаблении связей между семьями кровных родственников, сведении концепта «семья» к узко-

му значению первичного порядка: отец – мать – дети.

Однако от пожилых людей, чаще носителей диалекта или просторечия, иногда можно услышать термины дальнего родства, смысл которых затемнен или непонятен для большинства носителей русского литературного языка.

Под системой родства понимается совокупность терминов, которыми обозначаются

существующие в обществе родственные отношения. Будучи частью словарного состава языка, термины родства представляют собой лингвистическое явление, и их особенности определяются внутренними законами развития языка. Эти слова, которыми обозначают представленные в социуме родственные отношения, – отличный исторический источник для реконструкции ранних форм семейно-брачных отношений: родство, свойство, духовное родство (кумовство).

Описание терминологии родства необходимо для установления национально специфических и общезыковых закономерностей речевого поведения и этикета. Как правило, термины родства представляют собой просторечные формы, находящиеся за пределами литературного языка, не рекомендуемые для активного употребления в качестве обращений. Пожалуй, знакомство с ними будет полезно иностранцам, изучающим русский язык, для повышения языковой компетенции, понимания дополнительных значений текстов художественной литературы и устной речи носителей.

Когда-то на смену родо-племенному матриархату общеиндоевропейской и общеславянской эпохи пришел моногамный брак членов общины по территориальному признаку – арийская система (родства), нашедшая отражение в индоевропейских языках, в частности в латинской терминологии, наследованной романской языковой культурой. Считается, что родство индоевропейских языков претерпело наименьшие изменения и в наибольшей мере сохранило релевантные семантические, морфологические, словообразовательные и функциональные особенности.

В европейских языках современная трехчленная типология систем родства базируется на основных структурообразующих признаках: прямой и боковых (коллатеральных) линиях родства, линиях отца и матери. По содержанию различают кровных родственников и родственников по браку. В первом случае противопоставляются прямая и коллатеральная линии, во втором – родственники по первому или второму (последующему) браку. К ним могут добавляться различия в номинации по линиям жены

и мужа. План их выражения характеризует следующее:

- корневое обозначение (*брат – сестра, сын – внук*);
- классификационное обозначение с определенной морфемой-символом различительной черты (*старший, младший, grand, petit, beau* и т.п.);
- грамматическое выражение пола (*тесть – теща, свекр – свекровь, hermano – hermana*);
- описательное словосочетание (*внучатый племянник, maritus sororis – зять, муж дочери*).

Система родства является гибкой и достаточно подвижной, она определяет особенности социальной организации и структуры общества. Терминами родства обозначаются статус, иерархическое и имущественное положение членов общества, права на наследство.

Существует две системы подобных терминов: дескриптивные, где каждый новый родственник обозначается либо отдельным термином, либо описательно через сочетание уже известных терминов: *сестра матери золовки, жена племянника, муж сестры бабушки*, и классификационные, в которых термин обозначает не конкретного человека, а класс родственников. Например, в европейских системах родства *дядя* и *тетя* обозначают не только родственников с материнской и отцовской стороны, но и свойственников поколения родителей; таковы же *бабушка* и *дедушка* – каждое из этих слов указывает на двух разных людей (родственников со стороны отца и матери).

В некоторых системах терминов родства могут учитываться поколение, прямое и боковое родство, относительный возраст внутри одного поколения, пол родственника, пол его (родственники женщины называются иначе, чем соответствующие родственники мужчины), пол человека, через которого устанавливается родство, а также родство и свойство. Кроме того, может иметь значение указание, жив ли данный родственник, к какой возрастной группе он принадлежит и т.п.

Членство в родовой группе, первоначально не требовавшее учета каких-либо генеалогических категорий, опиралось на факт

кровной связи с одним из родителей. Посредством последнего человек находил свое место в группе, вступая с ее членами в обусловленные и вполне определенные отношения.

Родственниками называются люди, связанные происхождением одного от другого (прямое родство) или от одного предка (боковое, коллатеральное родство). Люди, из которых один рожден другим, связаны одной степенью родства и являются родственниками в 1-й степени. Внука связывает с дедом две степени родства, они являются родственниками во 2-й степени. Правнука связывают с прадедом три степени родства, они являются родственниками в 3-й степени.

Древняя система терминов номинации родства у славян богата и разнообразна, что подтверждается данными диалектологии и сопоставительного анализа славянских языков. Счисление далеких степеней родства в славянских языках до 7-го колена укрепило табу на близкородственные браки.

В начале XVII в. была создана современная русская система кровного родства. Постепенно стирался, вытеснялся и исчезал целый ряд первичных и производных слов, на смену им пришли обобщающие названия, новые описательные термины (*муж бабушкиной неродной сестры, сестра жены брата мужа* и т.п.).

Впоследствии почти все термины частного значения исчезли из литературного языка и были заменены общими, разграничивающими родство по отцовской и материнской линиям. *Стрый* и *вуй* вытеснены из употребления словом *дядя* (*стрыйка* и *вуйка* (*уйка*) – сестра отца, *стрычич* и *стрычина* – двоюродный брат и сестра по отцу, *вуйчич* (*уйчич*) и *вуйчина* (*уйчина*) – двоюродные брат и сестра по матери). Бесследно и окончательно исчезли термины свойства *ятровь* и *золовка*.

Многие термины родства редко употребляются в современном русском языке, некоторые распространены лишь на определенных территориях. В целом различают три группы терминов: родства (отношения по крови), свойства (по бракам), близких (духовных) неродственных связей.

Свойство – отношение между одним из супругов и родственниками другого, а также между родственниками обоих супругов.

В нашей стране термины свойства оказались более устойчивыми в связи с предпочтением его после крещения Руси родству и последующим осознанием брака как таинства. Принадлежность как к родичам, так и к свойственникам налагала на человека определенные права и обязанности. Родичи помогали друг другу, совместно собирали брачный выкуп, мстили за кровь. Отношения свойственников характеризовались формальным, внешним уважением и вежливостью, избеганием друг друга (в частности, до рождения ребенка), «подшучиванием» (*joking relationship*), обменом подарками и проч.

Термины родства в русском языке с конструктивной точки зрения подразделяются на три категории: элементарные (*мать*), составные (*двоюродная сестра*) и описательные (*жена брата мужа, сын сестры отца*).

В качестве иллюстрирующих примеров приведем термины родства русского литературного языка и диалектные слова, ярко высвечивающие их историческое многообразие.

Термины родства

Термины кровного родства состоят из ключевых слов и определений степени родства. Выделяется прямое, коллатеральное (по боковым линиям) и косвенное родство (через общего предка).

Ключевые слова: *родники, сродники, сродственники, рода, природа*. Слова *дети* и *родители* обозначают совокупность лиц и по грамматической форме являются Pl. tantum. Лексические единицы *предок* и *потомок* находятся за пределами родства.

Принято выделять следующие термины кровного родства:

- по прямой восходящей линии: *отец, мать, дед, бабушка, прадед, прабабушка;*
- по прямой нисходящей линии: *сын, дочь, внук, внучка, правнук, правнучка;*
- по боковым линиям: *брат, сестра, племянник, племянница, дядя, тетя, двоюродный брат, двоюродная сестра, двоюродный племянник, двоюродная племянница, двоюродный дед, двоюродная бабушка, двоюродный дядя, двоюродная тетя, троюродный брат, троюродная сестра.*

Рассмотрим их подробнее.

Мать, матеря, матерь, матери, мати, матка, мамаша, мамка, мамока, матика, матушка, матуся – лицо женского пола по отношению к своим детям.

Отец, тятя, тата, тятяня, тятка, батя, батенька, батюшка, бачка, бацка, батеня, папика, папка, папока – лицо мужского пола по отношению к своим детям.

Дочь, дочеря, чадо – лицо женского пола по отношению к своим родителям.

Сын, сына, чадо, чадушко – лицо мужского пола по отношению к своим родителям.

Бабка, бабушка, мамка старенька, баушка, баба – мать отца или матери, жена деда.

Дед, дедушка, деда – отец матери или отца.

Внук – сын дочери или сына; а также сыновья племянника или племянницы.

Внучка, внука – дочь сына или дочери; а также дочери племянника или племянницы.

Брат, братка, братан, братанич, братарь, братейник, брательник, братена, братеня, братенец, братеняк, братич, братняя, братовша, братуха, братанник, братеник – каждый из сыновей одних родителей; **большинный**, **братка** (старший брат).

Братан, братаник, братеня, братеник, брательник, братим, братя – двоюродный брат.

Сестра, сяня, сянюшка, – дочь одних родителей; **няня**, **нянька** – старшая сестра.

Двоюродная сестра – дочь брата / сестры отца или матери.

Двоюродный брат – сын брата / сестры отца или матери.

Сестренка, сестрина, сестричка, сестрянка, братаница, сестрен(н)ица, сестрея, сестея, сестрейка, братанья – двоюродная сестра и / или дочь сестры матери или отца.

Братанна – дочь брата, племянница по брату.

Брательница – родственница вообще, двоюродная или дальняя.

Братыч – сын брата, племянник по брату.

Дедина, дедка – тетка по дяде.

Дедич – прямой наследник по деду.

Дщерич – племянник по тетке.

Дщерша – племянница по тетке.

Отценачалник – старший в поколении.

Отчинник, отчич – сын, наследник.

Сестренич, сестрич – сын сестры матери или отца; племянник по сестре.

Племянник, братучадо, братенник – сын брата или сестры.

Племянница, братучада, сестрен(н)ица – дочь брата или сестры.

Племяш – родич, родственник.

Прародители – первая по родословной известная чета, от которой берет начало род¹.

Пращур – родитель прапрадеда, прапрабабки.

Родоначалник – первый известный представитель рода, от которого ведется родословие.

При определении степеней родства (прямого и бокового) выделяются следующие термины.

Тетка, тетя, тета, леля, лелеха, тетеха, малая тетка – сестра отца или матери.

Дядя, дядека, дядюха, брательник, братька, малый дядя – брат отца или матери.

Великий дядя – брат деда или бабки.

Великая тетка – сестра деда или бабки.

Внучатный, внучатый, троюродный – о родстве, происходящем из 3-го колена или еще далее.

Полнородный, **родной** – о происхождении от одних родителей.

Кровный – о родстве в пределах одной семьи.

Сводный – о происхождении от разных родителей.

Однородный – о происхождении от одного отца.

Одноутробный – о происхождении от одной матери.

Двоюродный – о родстве, происходящем из 2-го колена.

Привенчаный – о происхождении от одних родителей, но до брака рожденный, а затем признанный.

Термины свойства

Ключевые слова: *свои, свояки*. В современном кодифицированном языке они воспринимаются как архаизмы с тенденцией

¹ Пра – приставка, означающая родство в дальнем восходящем или нисходящем порядке.

к полному исчезновению, в противовес диалектам, которые подчеркивают наличие связи с «большой семьей», фамилией. Термины свойства представлены тремя типами:

- близость отношений, возникших в результате брака;
- отношения между одним из супругов и детьми от предшествующего брака;
- отношения, возникшие в связи с христианским обрядом крещения детей.

Рассмотрим их подробнее.

Супруг, хоть, ладо – муж.

Супруга, хоть, лада – жена.

Жена, баба – замужняя женщина по отношению к мужу.

Муж, мужик, сам – женатый мужчина по отношению к жене.

Братаниха – жена двоюродного брата.

Братова, сноха – жена брата.

Вдова, вдовица – женщина, не вступившая в другой брак после смерти мужа.

Вдовец – мужчина, не вступивший в брак после смерти жены.

Сношенница, ятровь, ятры, етровка – жена деверя, жены двух братьев по отношению друг к другу, невестки, ятрови.

Деверь, диверь, леля, братец – брат мужа.

Братец – деверь и шурин.

Жених, князь – сговоривший себе невесту.

Невеста, княгиня – сговоренная к браку девушка.

Сноха, сыноха, молодая, молодуха, молодка – жена сына, невестка.

Двоюродная сноха – жена двоюродного брата.

Невестка – жена сына и / или брата.

Шурин – родной брат жены.

Дядина, дедина – жена дяди.

Золовица, золовка, золова, золва, золвица – сестра мужа, иногда жена брата, невестка.

Зять – муж дочери, сестры, золовки.

Сват, сватья – родители молодых и их родственники по отношению друг к другу.

Свекор, тятенька – отец мужа.

Свекровь, свекрова, свекра, свекровья, свекры, свякры, свекрынъ свекровя, свекруха, мамонька, мамаша – мать мужа.

Тесть – отец жены.

Теща – мать жены.

Свояченица, свесть, свестья, своячина, своячения, снай, свесь, свояка, шуровья, шуренья, шуряки – сестра жены.

Свояки, свои – лица, женатые на двух сестрах.

Свояки двоюродные – лица, женатые на двоюродных сестрах.

Свойственник – лицо, состоящее в родственных отношениях по мужу, жене.

В современном русском языке четко прослеживается тенденция к замене элементарных терминов родства описательными и практически полному исчезновению терминов свойства.

Термины неродственных отношений

Что касается близких неродственных отношений, следует отметить внешнюю схожесть этих терминов с ключевыми словами кровного родства.

Мать крестная, мать крестовая, кума – восприемница при обряде крещения.

Отец крестный, кум – восприемник у купели.

Кум, кума – отец крестный, мать крестная по отношению к друг другу.

Брат крестный – сын крестного отца.

Брат крестовый, брат по кресту, брат названный – лица, обменявшиеся нательными крестами.

Сын крестный (крестник) – лицо мужского пола по отношению к восприемнику.

Дед крестный – отец крестного отца.

Дочь названная – приемыш, воспитанница.

Сын названный – приемыш, воспитанник.

Дядька, мамка, мамушка, няня, нянюшка – воспитатель или воспитательница, представленные для ухода и надзора за ребенком.

Мать названная – мать приемышу, воспитаннику.

Отец названный – отец приемышу, воспитаннику.

Мать молочная – мамка, кормилица.

Сестра / брат молочные – вскормленные молоком одной кормилицы.

Мать посаженная, сватья, сваха – женщина, заменяющая на свадьбе родную мать жениха.

Отец прибеседный, отец посаженный, отец ряженный, сват – лицо, выступающее вместо родного отца на свадьбе.

Удочеренная – лицо женского пола по отношению к приемным родителям.

Усыновленный – лицо мужского пола по отношению к усыновителям.

Мачеха – другая жена отца, неродная мать.

Отчим – другой муж матери, неродной отец.

Пасынок, приведенник – усыновленный отчимом, неродной сын одному из супругов.

Падчерица, приведенница – удочеренная отчимом; дочь от другого брака по отношению к неродному родителю.

Приемница – удочеренная мачехой.

Приемник – усыновленный мачехой.

Сводные – братья и сестры от разных родителей.

В современном русском языке ряд терминов свойства используется только в вокативной системе (непосредственное обращение к родственнику), а некоторые – только в референтной (обозначение родственников в разговоре с третьим лицом). Например, в «юридическом родстве» слова *пасынок*, *отчим*, *мачеха*, *падчерица* заменяются тер-

минами кровного родства или именами собственными в функции обращения.

Изучение терминов родства исключительно полезно в коммуникативно-функциональном подходе к изучению РКИ как части культуры и узуального речевого поведения членов русского языкового коллектива. Они способны помочь учащимся ярче ощутить наш язык и культуру.

Данный материал будет полезен при составлении лингвострановедчески ориентированных пособий для изучающих РКИ, его можно использовать для создания прагматически содержательных и переводных словарей лингвокультурологического типа, внутриязыкового и межъязыкового сопоставления, пособий по речевому этикету:

- в теории и практике преподавания русского языка в русской и иностранной аудитории;

- для написания коммуникативно направленных пособий по сопоставительной лексикологии, лексической семантике и культуре речи;

- для разработки спецкурсов по лингвокультурологии и страноведению, межъязыковым контактам и межкультурной коммуникации.

Литература

1. Гак В.Г. Соотношение форм и значений в развитии родственных языков (на примере терминов родства в романских языках) // Романские языки и культуры: История и современность: Тезисы докладов российской научной конференции. М., 2003.
2. Кидямкина С.А. Семиосфера семейных аномалий в текстах современной русской литературы // Традиции и новации образовательных технологий предвузовского обучения иностранных студентов: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 50-летию факультета русского языка и общеобразовательных дисциплин (подготовительного) РУДН. М., 2010.
3. Кузнецов А.М. Сопоставительно-типологический анализ терминов кровного родства в английском, датском, французском, испанском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1971.
4. Трошина Н.Н. Номинации родства и их эквиваленты в функции обращения в современном русском языке: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1998.
5. Чеснокова О.С. Русские и испанские формы обращения – наименования родства: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1985.
6. Фирсова Н.М., Чеснокова О.С. Обращение в современном испанском языке. М., 1987.

O.L. Osadcheva, S.A. Kidyamkina, A.A. Zlenko

RUSSIAN TERMS OF KINDRED

Family, kinship, terms of kindred, affinity, spiritual relationship, nepotism, Russian, Slavonic languages, dialect.

This essay is about the vocabulary of modern Russian kinsfolk presented through synchronic and diachronic aspects.

Хуан Шицзэн

hsz@mail.tsinghua.edu.cn

профессор
факультета иностранных
языков и литератур
Университета Цинхуа
Пекин, Китай



60 лет русскому языку в университете Цинхуа

Обучение русскому языку, успехи, университет Цинхуа.

В данной статье дается краткий обзор развития обучения русскому языку в университете Цинхуа на протяжении 60 лет, излагается, как обучение русскому языку в университете отвечало насущным потребностям общества, рассматриваются успехи и неудачи в его развитии и современное состояние.

Университет Цинхуа является одним из ведущих вузов Китая. Он расположен в северо-западной части Пекина, в прекрасном парке Цинхуа, бывшем императорском частном саду династий Мин и Цин. В настоящее время в его состав входят Архитектурный институт, Институт машиностроения, Институт информационной науки и техники, Институт естествознания, Институт экономики и управления, Гуманитарный институт и др. Всего 56 факультетов в 16 институтах.

Факультет иностранных языков и литературы был основан в 1926 г. Будучи одним из престижных факультетов университета Цинхуа, он подготовил немало видных литераторов, лингвистов и переводчиков. В то время на факультете преподавались английский, французский и немецкий языки, однако после образования нового Китая положение с обучением иностранным языкам значительно изменилось. Во всех университетах страны, в том числе и в университетах Цинхуа, был введен курс русского языка как единственного иностранного. Вслед за этим в 1952 г. в университете была создана кафедра русского языка. Численность обучавшихся русскому непрерывно увеличивалась, в результате чего число

преподавателей данного языка возросло до 80 чел. Кафедра стала самой большой в университете.

Далее предлагаем кратко остановиться на том, как на протяжении 60 лет (1952–2012) обучение русскому языку в университете Цинхуа соответствовало насущным потребностям общества, изучить успехи и неудачи в его развитии, а также современное состояние.

Со времени образования нового Китая обучение русскому языку в университете Цинхуа прошло несколько этапов: период расцвета в 1950-е гг., период спада и полного застоя с 1960-х до 1980-х гг., период восстановления и развития с 1980-х гг. до настоящего времени.

Период расцвета

1950-е гг. прошлого века были золотым периодом в истории китайско-советских отношений. После создания нового Китая Советский Союз первым признал Китайскую Народную Республику. Затем советское правительство направило ряд специалистов в Китай для помощи в экономическом строительстве. В связи с насущной потребностью страны в кадрах широкого профиля со знанием русского языка кафедра русского языка сразу же открыла различные

курсы: обязательные курсы русского языка для студентов, курсы русского языка для преподавательского состава, ускоренные курсы для специалистов, интенсивные курсы для молодых преподавателей, выезжающих на стажировку в СССР. В этот период интерес к изучению русского языка охватил весь университет. Для совершенствования навыков разговорной речи самими студентами были организованы уголок и вечер русского языка. На вечере студенты и преподаватели декламировали стихи А.С. Пушкина, пели русские песни, рассказывали забавные истории. В то время в изучении русского языка наблюдался буквально бум.

Следует отметить, что в этот период были особенно эффективны ускоренные курсы для старших преподавателей. Причина их успеха заключалась в том, что учащиеся изучали русский язык при наличии особой мотивации, им было крайне необходимо перевести советские учебники на китайский язык. Этим и смогли заниматься те, кто прошел ускоренные 2–3-месячные курсы. Молодые люди, окончившие 3-месячные интенсивные курсы, сразу же были направлены на стажировку в советские высшие учебные заведения.

Важными аспектами преподавания русского языка этого периода являются следующие.

1. Обучение русскому языку студентов-нефилологов включало систему языка и речевую деятельность. Передача языковых материалов по фонетике, грамматике и лексике сочеталась с речевой деятельностью во всех ее видах, т.е. с аудированием, говорением, чтением и письмом. Ведущее место в методике того времени занимал комплексно-практический метод.

2. В обучении чтению спецлитературы на ускоренных курсах большую роль играл традиционный грамматико-переводный метод. Сопоставление иностранного языка с родным считалось важным принципом методики. Опыт преподавания русского языка на ускоренных курсах был широко распространен во всем университете, также и в других вузах страны.

3. При обучении общению на интенсивных курсах для выезжающих за границу более эффективным и удачным стал считаться аудиоязыковой метод.

Наряду с большой нагрузкой в области учебной работы кафедра русского языка также развернула научно-методическую деятельность. Были разработаны различные программы по русскому языку для разных уровней учащихся и составлены различные учебники и учебные пособия. В начале 1960-х гг. вышли в свет «Словарь-минимум русского языка для естественно-технического профиля (3000 слов)», «Грамматический справочник по русскому языку (с упором на научный стиль)», «Русский язык – чтение спецлитературы» и др. Данные издания пользовались большой популярностью среди преподавателей и студентов вузов.

Несмотря на заметные успехи, достигнутые в обучении русскому языку, к концу 1950-х гг. стали выявляться негативные последствия, вызванные односторонней языковой политикой, т.е. исключением других иностранных языков из списка учебных дисциплин. В силу укрепления связей между нашей страной и другими странами наблюдалась нехватка преподавателей и студентов со знанием соответствующих языков. В связи с этим в университете стали восстанавливаться курсы по английскому, французскому и немецкому языкам для студентов и аспирантов, вследствие чего постепенно сокращались масштабы преподавания русского языка.

Период спада и полного застоя

Период расцвета преподавания русского языка, к сожалению, был недолгим. В начале 1960-х гг. в университете стала устанавливаться иная пропорция иностранных языков. Хотя в то время основным языком, преподававшимся в вузе, был английский, обучение русскому языку удавалось сохранить на определенном уровне вплоть до «культурной революции» 1966 г.

В это время обучение иностранным языкам, в частности русскому, подверглось особой критике. Обучению русскому языку и распространению русской культуры был нанесен катастрофический ущерб. Оно

оказалось в состоянии полного застоя. Кафедра русского языка в университете была закрыта. Многочисленные преподаватели были вынуждены направиться на тяжелую физическую работу в деревню. С тех пор в обучении русскому языку наступил период стагнации. Но в течение этих суровых лет многие преподаватели не расстались со своим любимым делом, их настойчивость и упорство послужили залогом последующего восстановления и развития преподавания русского языка.

Период восстановления и развития

В результате 10-летней культурной революции система обучения иностранным языкам оказалась в тяжелом состоянии, для ее возрождения требовались немалые усилия. Восстановление в сфере обучения иностранным языкам наметилось по мере проведения политики реформ и открытости с 1978 г. С тех пор в преподавании русского языка начался новый этап.

В начале 1980-х гг. в университете одно время преподавали лишь английский язык, но вскоре после этого руководство пришло к осознанию, что допускать перерыва в подготовке преподавателей и студентов, владеющих русским языком, нельзя. В связи с этим Отдел по учебным делам университета принял решение о восстановлении преподавания русского языка. Однако его масштабы были несопоставимы с масштабами 1950-х гг. — осталось не более 100 чел., изучающих русский язык, и всего лишь 5 преподавателей. Несмотря на столь трудное положение скромная группа преподавателей русского стремилась к высокому качеству работы.

В середине 1980-х гг. и в особенности в начале 1990-х гг., после улучшения китайско-российских отношений, связи между нашими странами в области экономики и торговли, науки и культуры стали гораздо прочнее. Преподавание русского языка приобрело новые возможности для развития. Пользуясь благоприятной обстановкой, кафедра русского языка обратила большое внимание на повышение качества преподавания и усиление обмена и сотрудничества между коллегами-русистами.

Вслед за вступлением Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (КАПРЯЛ) в ряды МАПРЯЛ автору данной статьи удалось впервые в жизни принять участие в международной научной конференции МАПРЯЛ, познакомиться с зарубежными коллегами-русистами и ознакомиться с новой тенденцией развития преподавания русского языка за рубежом, что дало нам возможность расширить кругозор в области преподавания РКИ.

С середины 1980-х гг. снова были открыты обязательные курсы русского языка для студентов и аспирантов. Кроме того, появились и факультативные курсы по развитию устной речи. На кафедре русского языка стала использоваться языковая лаборатория, в которой студенты слушали звукозаписи, смотрели учебные фильмы, что способствовало эффективному овладению изучаемым материалом. Наряду с этим для удовлетворения потребности студентов в изучении русского языка коллектив кафедры взялся за работу над словарем учебного типа. В 1987 г. вышел в свет «Краткий русско-китайский научно-технический словарь (около 25000 слов)». Затем, по мере дальнейшего расширения связей с внешним миром, в соответствии с запросами современного общества редколлегия факультета иностранных языков предприняла первые попытки составления многоязычного словаря устно-разговорной речи. И, наконец, на рубеже веков был составлен и выпущен в свет «Шестязычный разговорник-справочник по международным контактам (китайско-англо-русско-французско-немецко-японские соответствия)» под редакцией Хуан Шицзэна. Данный многоязычный разговорник позволяет легче овладеть иностранным языком и речью в их сопоставлении.

В новом веке обучение русскому языку получило заметный толчок к развитию. Непрерывно совершенствуются методика и технология обучения, проводятся стандартизованные тесты по русскому языку, постепенно проявляется специфика обучения русскому языку в неязыковом вузе.

На протяжении многих лет учебной практики кафедра русского языка накопила ценный опыт работы. Основными положениями методики преподавания РКИ этого периода являются следующие.

1. Язык – средство общения. При обучении русскому языку акцент должен быть сделан на обучении речевой деятельности и развитии коммуникативной компетенции.

2. Речевая деятельность складывается из речевых действий и развивается с опорой на языковой материал. Без усвоения языкового материала не может быть и речи о речевой деятельности и коммуникативной компетенции, поэтому целесообразным считается применение принципа сочетания коммуникативного подхода со структурным.

3. Практические цели и методы преподавания определяются с учетом специфики обучения в разных вузах. Из-за ограниченного количества учебных часов, выделяемых на курс русского языка в неязыковом вузе, необходимо соединять аудиторные занятия с внеаудиторными.

4. Новым видом методики преподавания иностранного языка считается использование компьютера и Интернета. Оно дает возможность преодолеть ограниченность времени и расстояния. Изучение иностранного языка через компьютер и Интернет имеет широкие перспективы развития.

В последнее десятилетие преподаватели-русисты старого поколения постепенно стали сменяться молодыми, несколько не уступающими своим предшественникам. Сегодня заведующей кафедрой русского языка стала молодая профессор Хэ Хунмэй. Она вместе со своими коллегами провела плодотворную работу по следующим основным направлениям.

1. Участие в разработке и составлении новых учебников. В соответствии с новыми требованиями учебной программы по русскому языку была организована редакционная коллегия нового курса русского языка, главными редакторами которого являются профессора Хэ Хунмэй и Ма Бунин. Преподаватели нашей кафедры также приняли активное участие в этой работе. В последнее

время вышел в свет «Новый серийный курс русского языка для студентов-нефилологов (в 12 томах)». Данный качественно новый комплект учебников пользуется большой популярностью в стране.

2. Усовершенствование стандартизованного теста (СТ) по русскому языку. Первый СТ по русскому языку для студентов-нефилологов в Китае был составлен и опробован в 1990 г. В связи с изменением целей и задач обучения в последнее десятилетие была разработана новая программа тестирования и составлены новый сертификационный тест-4 (Четвертая градация) и тест-6. Такие вузовские СТ проводятся регулярно раз в год с привлечением больше 200 тыс. тестируемых. Проведение единых вузовских СТ – сложное и ответственное дело. СТ по русскому языку позволяет более объективно оценить успешность преподавания в каждом тестируемом вузе и обученность каждого отдельного тестируемого.

3. Улучшение системы повышения квалификации молодых преподавателей. В последние годы кафедра русского языка направила своих молодых преподавателей на стажировку или в аспирантуру в ведущие российские вузы. Они много работают над собой, занимаются научно-методическими исследованиями и принимают активное участие в работе научных конференций и симпозиумов. Одновременно с этим они также участвуют в деятельности Центра китайско-российского культурного обмена и сотрудничества при университете. Все эти мероприятия способствуют повышению их квалификации.

4. Популяризация русского языка и культуры в университете. 2009 г. был Годом русского языка в Китае. В июне того же года в университете Цинхуа состоялась Неделя русской культуры, организованная кафедрой русского языка при содействии Союза студентов. В программу мероприятия были включены фотовыставка «Русская культура и современная Россия», вечер русских песен, показ русских кинофильмов. Неделя русской культуры содействовала распространению русского языка и культу-

ры в университете и повышению интереса студентов к современной России.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что русский язык был и остается одним из важнейших языков в мире, он занимает особое место в системе обучения иностранным языкам в международном общении. Мы, китайские русисты, питающие глубокую лю-

бовь к русскому языку и культуре, надеемся на обмен опытом и сотрудничество в области преподавания РКИ с российскими коллегами. Мы твердо уверены в том, что преподавание русского языка в университете Цинхуа будет поступательно развиваться в тесном сотрудничестве с зарубежными коллегами-русистами.

Литература

1. Лю Лиминь. Русский язык в Китае 1949—2009. Шанхай, 2011.

Huang Shizeng

SIXTY YEARS OF RUSSIAN TEACHING IN TSINGHUA UNIVERSITY

Russian teaching, successes and zigzags, Tsinghua university.

This paper is intended to give a brief overview of Russian teaching in Tsinghua University. It summarizes how the Russian teaching program has met the needs of the University for over sixty years. It examines the successes and failures in its development and the current situation.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

10–12 октября 2012 г. в Санкт-Петербурге состоялся **V фестиваль русской речи «Русское слово»**, проведенный РОПРЯЛ при поддержке фонда «Русский мир». Главной задачей фестиваля являлось привлечение внимания общественности к состоянию современного русского языка, пробуждение интереса к русской культуре и русскому языку – языку национального единения и межнационального общения. По сложившейся традиции в рамках фестиваля прошел конкурс на лучшее владение русской речью, в котором приняли участие 4 категории российских граждан, постоянно проживающих на территории РФ, – школьники, студенты, все желающие (общий конкурс) и преподаватели-русисты. Для каждой категории конкурс состоял из двух туров. Конкурсная комиссия определила победителей в каждой категории. Среди школьников 1-е место заняла Эрика Ефремова (Ярославль), 2-е место – Серго Гудадзе (Санкт-Петербург), 3-е – Анжелика Крейнделъ (Красноярск). Среди студентов диплом 1-й степени получила Эмилия Деменцова (Москва), дипломантом 2-й степени стала Елизавета Горохова (Москва), 3-е место завоевала Ольга Петрянкина (Самара). Среди «всех желающих» 1-й приз получила Диана Галлямова (Казань), дипломом 2-й степени была награждена Олеся Большова (Липецк), а бронзу завоевала Наталия Черных (Краснодар). Среди преподавателей-русистов сильнее всех оказалась Мария Яковлева (Республика Башкортостан, с. Шаран), 2-е место заняла Есения Кобесова (Владивосток), 3-е место досталось Зое Матвеевой (Алтайский край, с. Черкасово). Профессор Санкт-Петербургского государственного университета К.А. Рогова провела для участников фестиваля мастер-класс.



Оргкомитет фестиваля «Русское слово»



Чжан Вэй

18222319@qq.com

ст. преподаватель
Цзилиньского института
иностранных языков Хуацяо
Чанчунь, Китай



Е.В. Лазарева

eugenia-lazareva@yandex.ru

ст. преподаватель
Юго-Западного государственного
университета
Курск, Россия

Обучение русскому языку в Китае: опыт факультета русского языка Цзилиньского института иностранных языков Хуацяо

Русский язык, система обучения, Китай, Хуацяо, преобразование.

В статье описаны подходы к решению проблем системы обучения русскому языку в вузах Китая на примере опыта Цзилиньского института иностранных языков Хуацяо.

По мере развития китайско-российских отношений стратегического взаимодействия и партнерства обе страны расширяют сотрудничество в различных сферах. Вместе с этим в Китае возрождается интерес к русскому языку: все больше и больше китайцев, прежде всего молодежь, стремятся изучать русский. Специальность «Русский язык» преподается более чем в 100 китайских вузах, а количество студентов, обучающихся по ней, превышает 20 тыс. чел.

Вместе с увеличением числа выпускников растут и требования, предъявляемые обществом к специалистам по русскому языку. В этих условиях подготовка высококвалифицированных кадров широкого профиля, обладающих комплексными знаниями и сильным потенциалом, становится основной задачей современного

образования в целом и преподавателей в частности.

Однако во многих китайских вузах существуют следующие актуальные проблемы при обучении русскому языку.

Во-первых, учебные пособия устаревают. В последние годы в России происходят серьезные изменения в политической, социальной, культурной, бытовой и т.д. сферах, меняется идеология людей, их мышление. В связи с этим фоновые языковые знания постоянно обогащаются и обновляются. Однако содержание действующих учебников по русскому языку в основном ограничивается материалами периода СССР, что не может отражать специфику настоящего времени, соответствовать ожиданиям студентов и неизбежно ведет к снижению интереса к русскому языку.

Во-вторых, однообразный и стереотипный метод обучения. В традиционном учебном процессе значительная часть времени отводится на объяснение, перевод и диктовку преподавателя, студенты записывают, механически зазубривают слова и правила грамматики. Главный недостаток традиционного метода заключается в том, что обучающиеся получают знания-копии, которые быстро забываются и не могут быть перенесены на навыки и умения. В учебном процессе игнорируется обучение культуре, язык отрывается от нее.

В-третьих, отсталые средства обучения. Во многих институтах иностранных языков для оптимизации учебного процесса в обучение уже внедрены современные мультимедийные средства. Однако преподаватели по русскому языку все еще используют традиционный «меловой» метод (классная доска, мел, таблицы), с которым трудно достичь педагогической эффективности.

В-четвертых, главная роль в обучении принадлежит преподавателю, он оказывается в его центре, роль активных субъектов учебной деятельности – студентов – игнорируется или недооценивается. В китайской аудитории отсутствие языковой среды и внеаудиторной работы приводит к формированию у студентов низкого уровня коммуникативных умений и навыков.

В соответствии с вышеуказанными проблемами в целях повышения качества и эффективности обучения и подготовки специалистов широкого профиля педагоги-русисты Китая приложили немало усилий и внесли большой вклад в преобразование системы обучения русскому языку. В качестве примера рассмотрим опыт работы факультета русского языка Цзилиньского института иностранных языков Хуацяо.

Цзилиньский институт иностранных языков Хуацяо расположен в г. Чанчунь на северо-востоке Китая. Здесь обучают 11 языкам, в том числе английскому, арабскому, испанскому, корейскому, немецкому, португальскому, русскому, французскому, японскому и т.д. Факультет русского языка принимает абитуриентов со всей страны. Ежегодно на этот факультет поступает около 100 человек (98% из них – «нулевики»),

и эта цифра растет с каждым годом. Обучение в бакалавриате разделено на 2 этапа: основной и продвинутый.

На основном этапе акцент делается на передачу элементарных знаний по специальности, выработку необходимых навыков и умений для будущей профессии. Студентам даются такие базовые дисциплины, как «Основной русский язык», «Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Устная речь» и т.д. За 2 года обучения студенты должны освоить 3500–4000 слов. В 4-м семестре проводится единый государственный экзамен – тестирование по русскому языку 4-го уровня для студентов-филологов.

Задачи продвинутого этапа обучения – расширение кругозора учащихся, повышение их комплексных способностей, развитие умений и навыков в соответствии с текущими потребностями общества. В этот период студенты изучают курсы «Перевод», «Деловой русский язык», «Основы языковедения», «Письмо», «Продвинутый русский язык», «Русский язык в сфере туризма», «Литература России», «История России», «Межкультурная коммуникация», «Общество и культура России» и т.д. Словарный запас учащихся достигает 8000 слов. На IV курсе проводится тестирование по русскому языку 8-го уровня для студентов-филологов. За 4 года обучения аудиторные занятия по русскому языку насчитывают 1446 ч. По окончании обучения в бакалавриате студенты могут продолжить обучение в магистратуре.

Преподаватели факультета русского языка института иностранных языков Хуацяо провели и углубили педагогическую реформу с учетом влияющих на учебный процесс факторов. Эти преобразования коснулись следующих аспектов.

1. Отбор учебных пособий нового поколения.

Учебники как носители содержания обучения и его фундамент являются одним из ключевых компонентов образовательной программы. Высококачественные учебные пособия помогают стандартизировать обучение, экономят время преподавателя, обеспечивают требуемое качество, предоставляют широкий выбор обучающихся ре-

сурсов. Грамотно разработанные учебники могут учить самих преподавателей, повышать их квалификацию и компенсировать недостаток опыта. Кроме того, они стимулируют познавательный интерес студентов [3: 10].

При подборе комплекса учебных материалов для обучения студентов на факультете русского языка Цзилиньского института иностранных языков Хуацяо были учтены недостатки, присущие учебникам старого поколения.

В настоящее время на факультете используется комплекс учебников для студентов-филологов «Русский язык» под редакцией сотрудников факультета русского языка Хэйлунцзянского университета, переизданный в 2008 г. (издательство «Пекинский университет»). В нем совмещены грамматический и разговорный курсы. Изложение грамматики отличается системностью и построено в соответствии с принципом «от простого к сложному». Разделы для практических занятий организованы по разговорным темам с учетом разнообразных когнитивных стилей. Эти книги получили высокую оценку преподавателей русского языка и сегодня очень широко применяются во многих вузах Китая.

Учебники по чтению, устной речи, аудированию отбирались в соответствии с критериями информативности, занимательности и доступности. Кроме того, их содержание отражает реальную жизнь России, касается насущных тем в таких сферах, как традиции и обычаи народа, религия, образование, спорт, известные личности, проблемы демографии и т.д. К большинству учебников прилагаются рабочие тетради, диски с аудио- и видеоматериалами, исчерпывающие путеводители по предмету, содержащие разнообразные ресурсы для преподавателей и студентов.

В соответствии с принципом дидактической культуросообразности для занятий по чтению и переводу мы часто подбираем дополнительные материалы из газет и журналов, содержащие интересную информацию о литературе, музыке, истории, кулинарии и т.п. Наряду с этим используются допол-

нительные учебники по литературе, истории России, культуре, традициям и обычаям народа, например, «Культура России от Древней Руси до наших дней» (Вишняков, 2010), «Мы живем в России» (Архипова, 2007), «Дорога в Россию» (Антонова, Нахабина, Сафронова, Толстых, 2009), «Мы похожи, но мы разные» (Писарчик, Прохоров, 2000), составленные российскими специалистами в области РКИ. Отличительной особенностью этих изданий является широкое использование культурологических материалов. Занятия с ними позволяют студентам осваивать оригинальный русский язык, способствуют оформлению языковых навыков и развитию языкового чутья, помогают почувствовать себя увереннее и комфортнее при общении с носителями языка.

Практика показала, что использование учебных материалов нового поколения способствует повышению уровня знаний студентов.

II. Соизучение языка и культуры.

Язык – это отражение культуры. В культуре различных народов существуют тождественные явления, которые выражены близкими языковыми средствами. Однако в языке также закреплены и характерные особенности культуры, и различные исторические реалии страны, традиции и обычаи народа, складывавшиеся на протяжении длительного периода времени. Формирование культурно-фоновых знаний при обучении русскому языку играет важную роль для правильного понимания книг и статей на русском языке, точного перевода произведений на родной язык и эффективного общения с русскоговорящими.

На факультете русского языка Цзилиньского института иностранных языков Хуацяо применяется лингвокультурологический подход, направленный на системное обучение русскому языку и культуре. Одним из наиболее ярких отражений культуры является лексика, содержащая устойчивые выражения: идиомы, фразеологизмы, афоризмы. В процессе обучения русскому языку мы уделяем особое внимание анализу

фразеологизмов с национально-культурным семантическим компонентом, сопоставлению языковых форм в русском и китайском языках. При изучении материала учебников мы расширяем семантизацию языковых единиц, объясняем и дополняем коннотативные смыслы диалогов и текстов, активно используем лингвокультурологический материал, например, картины русских художников, изображения памятников архитектуры, отрывки музыкальных произведений и кинофильмов и т.д.

Наряду с этим в учебный план были включены новые дисциплины «Общество и культура России» и «Межкультурная коммуникация», которые знакомят студентов с различиями в культурных традициях, с нормами и правилами поведения, с особенностями русской жизни и русского менталитета. На занятиях значительная часть времени отводится практике языкового общения.

III. Внедрение современных педагогических средств в учебный процесс.

Архаичный и бесперспективный «меловой» метод преподавания не может удовлетворить все требования, предъявляемые к обучению языку в современном мире. Применение же современных средств обучения позволяет многопланово и разносторонне раскрыть содержание изучаемой темы. Комплексное использование текста, изображений, таблиц, звуковых и видеоматериалов помогает компенсировать недостатки традиционных средств обучения, делает учебный процесс более интересным как для студента, так и для преподавателя.

В обучении русскому языку использование ресурсов и услуг Интернета дает учащимся возможность реального общения с носителями изучаемого языка, получения доступа к оригинальным материалам. Перспективными представляются, прежде всего, информационные ресурсы, связанные со страноведческой информацией, например сайты городов и музеев России [2: 86].

На факультете русского языка института Хуацяо при изучении новой темы, при работе с текстами на занятиях широко используются мультимедийные средства:



Студенты Цзилиньского института иностранных языков Хуацяо

презентации в формате Power Point, фильмы с субтитрами о географии, истории, культуре и народных обычаях. Все это помогает активизировать интерес и инициативу студентов.

В обучении грамматике мы также применяем средства мультимедиа. Например, у китайских студентов, как правило, возникают сложности при изучении глаголов движения с разными приставками. В связи с этим мы разработали методические рекомендации для студентов и преподавателей, которые содержат рисунки, иллюстрирующие пространственные отношения между человеком и помещением. Практика показала, что подобные средства облегчают труд преподавателя и способствуют более эффективному освоению материала студентами.

В качестве удобной площадки для внеклассного общения преподаватели используют личные интернет-страницы, на которых они размещают языковые материалы и упражнения по лексике и грамматике, а также списки адресов электронных ресурсов (таких как сайт фонда «Русский мир», портал «Грамота.ру» и др.), где студенты могут найти необходимую при обучении информацию, принять участие в различных опросах и дискуссиях, задать интересующие их вопросы и получить ответы на них и т.д.

Многие студенты пользуются программами Skype, ICQ, QQ и т.п. для интерактивного удаленного общения с носителями русского языка – их друзьями и знакомыми из России.

IV. Создание языковой среды для студентов.

Одним из недостатков обучения русскому языку в китайской аудитории является отсутствие языковой и культурной среды, что затрудняет освоение навыков живой речи. Для преодоления данной проблемы нами были приняты следующие меры.

На нашем факультете введен так называемый дежурный доклад, который делают один или несколько студентов за 5 мин. до начала занятия. На I и II курсах содержание доклада связано с изученной темой. На III и IV курсах студенты выступают со свежими новостями. Формы доклада разнообразны: монолог, диалог, презентация. Чтобы студенты хорошо поняли доклад, дежурный заранее пишет на доске незнакомые слова. После окончания доклада преподаватель или дежурный задает группе вопросы по его содержанию.

Чтобы привить студентам привычку говорить по-русски и помочь преодолеть страх перед русским языком, мы объявили каждый четверг днем русского языка. В этот день даже после занятий преподаватели и студенты говорят только по-русски.

Начиная со 2-го семестра I курса преподавание ведется на русском языке. Мы используем эвристический метод при объяснении новых слов, описываем контексты и ситуации, в которых слова употребляются, побуждаем студентов к анализу, синтезу, обобщению фактов.

Мы часто организуем языковые игры, выступления по ролям, обсуждения и конкурсы в группе, свободную беседу, соединяя таким образом обучение с развлечением. Игры особенно способствуют эффективному усвоению лексики, фонетики и грамматики русского языка, а также развитию устной речи [1: 107]. Для того чтобы стимулировать интерес и внутреннюю мотивацию студентов, мы делаем обучение образным, коммуникативным, интересным и наглядным.

V. Организация внеклассной деятельности.

Своеобразной формой организации обучения являются внеклассные занятия, которые представляют собой логическое

продолжение занятий аудиторных. Высококачественные внеаудиторные мероприятия играют активную роль в стимулировании интереса к языку у студентов и повышении качества обучения. Разнообразная внеклассная деятельность, рассчитанная на воспроизведение знаний, их закрепление, углубление, направленность на формирование умений, позволяет пробуждать и развивать познавательный интерес. Субъекты учебной деятельности – студенты могут принимать участие в учебном процессе, оказываясь в центре обучения.

Мы организуем уроки внеклассного чтения, предлагаем учащимся список классических произведений и современных рассказов в оригинале. Студенты должны прочитать как минимум одну книгу за семестр. В каждом семестре мы проводим день дискуссий и делимся впечатлениями от прочитанного. Такой вид работы помогает студентам понять русскую литературу и культуру, увеличить словарный запас и расширить свой кругозор.

Наш факультет организует различные студенческие клубы в рамках специальности, например: клуб драмы, русского танца, русской песни, страноведения, экономикоторговый клуб и т.д. Большой популярностью среди студентов не только факультета русского языка, но и других факультетов пользуется киноклуб: раз в неделю мы демонстрируем фильм на русском языке. Каждую среду проводятся занятия дискуссионного клуба. Группы по очереди руководят дискуссией, выбирают и готовят тему для разговора. В рамках этих встреч студенты активно и свободно выражают свои мысли, обсуждают друг с другом насущные вопросы.

На территории нашего института построили единственный в Китае учебный центр международной языковой культуры «Глобальная деревня», утвержденный ЮНЕСКО. В этом центре есть 12 национальных комнат: Германии, России, США, Южной Кореи, Японии и т.д. Площадь «Русской деревни» составляет 200 м², помещение украшено моделями русских соборов, изделиями художественного промысла и выставочными досками, оформленными в разных тематиках, для ознакомления аудитории с культу-



Фестиваль русской культуры

рой и традициями России. Мы используем «Русскую деревню» как практическую базу института, здесь проводятся занятия по аудированию и страноведению, конкурсы по специальности, заседания клубов русского языка.

В июне каждого года институт Хуацяо проводит международный фестиваль, в рамках которого студенческие клубы организуют разнообразные увлекательные мероприятия по своим направлениям: конкурс знаний о России, конкурс на лучшее исполнение русских песен, конкурс по декламации и выступлению на русском языке и т.д. Победители награждаются почетными званиями и дипломами.

Общение с носителями языка, в первую очередь с российскими студентами, является важным фактором, который активизирует обучающее влияние языковой среды. Мы часто приглашаем русских студентов и преподавателей участвовать в наших мероприятиях, совместно с ними проводим КВН и различные тематические вечера на русском языке.

Ежегодно факультет русского языка отправляет студентов для прохождения практики и стажировки на предприятиях Китая, а также в рамках соглашений, подписанных с российскими вузами, — на языковую практику в Россию.

VI. Повышение квалификации преподавателей.

Преподаватель является одним из решающих факторов в учебном процессе. То, как он владеет русским языком, имеет боль-

шое значение для привлечения внимания студентов к предмету.

Наш институт прикладывает большие усилия для подготовки высококвалифицированных преподавателей. В этом направлении нами были приняты следующие меры.

- Каждый год в институте проводится конкурс по повышению квалификации молодых преподавателей.

- Стимулируется научно-исследовательская деятельность преподавателей, эффективное сочетание научных исследований и обучающей деятельности. Каждый месяц мы проводим симпозиум по методике преподавания, на котором участники обмениваются новой информацией, делятся полученными результатами и опытом.

- Преподавателям предоставляется возможность обучения в аспирантуре и докторантуре с сохранением заработной платы.

- Институт постоянно приглашает специалистов из других вузов читать лекции.

- Широко практикуется подготовка к занятиям совместно с русскими преподавателями.

- Институт Хуацяо имеет соглашение с Юго-Западным государственным университетом (Россия), в рамках которого факультет русского языка ежегодно отправляет в Россию преподавателей на стажировку.

Все вышеуказанное способствует значительному повышению квалификации преподавателей русского языка.

Благодаря принятым мерам в течение последних лет мы добились значительных результатов в обучении, на факультете сложилась собственная система преподавания РКИ. Наши студенты не только приобретают крепкие фундаментальные знания, но и отличаются развитыми комплексными способностями и широким кругозором. Число учащихся, успешно прошедших ЕГЭ 4-го уровня, достигает 95%. В 2009 г. Сюй Шуан занял 1-е место среди всех студентов Китая по специальности «Русский язык». В 2010 г. в Пекине состоялся Всекитайский конкурс по русскому языку среди студентов, в котором приняли участие более 200 конкурсантов из 85 высших учебных заведений страны. Два представителя фа-

Вполне материальный актив

В Москве 3–4 ноября 2012 г. прошла VI ассамблея Русского мира – международный форум фонда «Русский мир». Открывая мероприятие, премьер-министр России Д.А. Медведев назвал русский язык «вполне материальным активом» и пообещал продолжить «инвестирование в изучение русского языка и распространение его по всему миру».

В Колонном зале Дома союзов собралось больше тысячи человек из 81 страны мира: университетские преподаватели и учителя русского языка и литературы, авторитетные ученые и деятели культуры, известные политики, руководители объединений соотечественников и молодежных организаций, публицисты, эксперты, дипломаты, духовенство. Д.А. Медведев отметил, что экономика заставляет иностранцев учить русский и интерес к русской культуре и истории растет «даже в тех странах, где русский язык прав не имеет или их утрачивает». В связи с этим работа с молодежью приобретает цивилизационное значение. «Многие из них <молодых> знают Россию только по рассказам, информационным продуктам, – продолжил премьер-министр, – а ведь от молодого поколения зависит и будущее русского мира, и развитие глобальной цивилизации. Желательно использовать самые разные формы: и детские фестивали, и научные и студенческие обмены, и, конечно, получение образования собственно в самой России, и поездки по историческим местам». Высоко оценив деятельность фонда «Русский мир», Д.А. Медведев подчеркнул и то, что в развитие языка нужно вкладывать деньги, «подчас немалые, желательно не только государственные и не только российские». «Хотя основную нагрузку, конечно, будет нести наша страна, – сказал премьер-министр. – И, несмотря на бюджетные ограничения, бесконечный экономический кризис, мы продолжим инвестирование в изучение русского языка и распространение русского мира. Будем печатать книги, создавать фильмы, информационные продукты, поддерживать изучение русского языка в раз-



личных формах, пропагандировать в целом нашу великую культуру. Призываю помогать в этом и наших соотечественников – конечно, имеющих для этого возможности».

В дни ассамблеи прошли панельные дискуссии «Год российской истории», «Государственный язык и языковая политика государства в истории России», тематическая секция «Грантовые программы фонда «Русский мир», методическая конференция «Деятельность русских центров и кабинетов Русского мира» и круглые столы «Соотечественники и модернизационное развитие России», «История в медиапространстве Русского мира» и «Пространство русского языка в поликультурном мире. Культура и образование».

Круглый стол «Пространство русского языка в поликультурном мире. Культура и образование» провел Ю.Е. Прохоров, ректор Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. Чрезвычайный и Полномочный Посол России в Республике Молдова Фарит Мухаметшин подчеркнул важную роль культурной дипломатии в популяризации русского языка за рубежом и необходимость наращивания образовательного экспорта. Посол рассказал о подготовке в соответствии с поручением Президента проекта государственной концепции поддержки РФ русского языка за рубежом. Концепция направлена на формирование и поддержку типовых

моделей российского образования за рубежом по отечественным образовательным программам.

Десятилетним опытом работы с детьми-билингвами поделилась Ольга Александрэ, директор русского детского центра «Матрешка» для двуязычных детей (Швейцария). Некоммерческий центр является членом Международной ассоциации русских школ и культурных обществ в Европе «Евролог», членом МАПРЯЛ и награжден орденом Евросоюза «Евролог» за вклад в распространение и развитие русского языка и русской культуры за рубежом. Учреждение представляет собой сеть школ, где 6 дней в неделю обучаются 450 детей, 250 чел. – в Цюрихе, остальные – в четырех филиалах Женевы, Монтре, Лозанны и Цуга.

О русском языке в духовном образовании рассказал ректор Русской православной семинарии во Франции, первого и единственного учебного заведения Московской патриархии в Западной Европе, иеромонах Александр (Синяков). В ней обучаются молодые люди, готовящиеся стать священниками, из стран СНГ и православные выходцы западных стран. Уникальная образовательная программа, совмещающая обучение в одном из университетов Парижа и в семинарии, делает духовную школу мостом между русской и западноевропейской, в частности французской, культурой. «Я убежден, что русская культура и русский язык обладают необходимым потенциалом для творческой встречи и обмена с другими культурами и языками, и это позволяет оптимистично рассматривать его будущее в поликультурном мире», – сказал ректор.

Татьяна Млечко, ректор Славянского университета Республики Молдова, член Президиума МАПРЯЛ, остановилась на проблеме перспективы продвижения русского языка в Молдове. «Репродукция нового поколения русской интеллигенции зарубежного русского мира – это зона особой ответственности, – подчеркнула Татьяна Млечко. – Это качественный миграционный поток в Россию, это евразийская сплоченность и солидарность и это укрепление идентичности русского мира».

Краткий обзор состояния русского языка в Казахстане провела Элеонора Сулейменова, президент Казахской ассоциации преподавателей

русского языка и литературы, член Президиума МАПРЯЛ. «Государство делает все возможное, чтобы сохранить русский язык в полном объеме, – сказала Элеонора Сулейменова. – Только у нас действует культурный проект триединства языков, по которому все наши дети должны изучать казахский, русский и английский». По ее словам, к 2020 г. Казахстан ставит себе задачу, чтобы 90% населения говорило по-русски.

По словам Рафаэля Гусмана Тирадо, профессора отделения славянской филологии Гранадского университета, Испания переживает «золотой век русской литературы на испанском языке». Сейчас в Испании издается не только хрестоматийная классика, но и русское зарубежье (Бунин, Тэффи), так называемая внутренняя эмиграция (Платонов, Зощенко, Кржижановский) и современные бестселлеры (Пелевин, Сорокин). Немало этому способствовали работа МАПРЯЛ, Института перевода и перекрестные годы культуры России и Испании (в прошлом году было проведено более 400 мероприятий). Хотя, конечно, главные причины интереса к России и русскому языку – экономические. В мае прошлого года на генеральной ассамблее МАПРЯЛ, состоявшейся в Шанхае, университет Гранады был выбран местом проведения XIII конгресса МАПРЯЛ, который состоится в 2015 г.

О необходимости и актуальности повышения квалификации учителей русского языка рассказала Людмила Шипелевич, президент Польской ассоциации учителей и преподавателей русского языка, член президиума МАПРЯЛ. По мнению Л. Шипелевич, чтобы подкрепить возрастающий интерес польской молодежи к русскому языку, необходимо наряду с конкурсами, олимпиадами, фестивалями, творческими уроками предлагать молодым новые программы для изучения русского языка. В частности, одной из них могла бы стать совместная с фондом «Русский мир» программа «Волонтер Русского мира», с помощью которой российские студенты, обучающиеся про специальности РКИ, имели бы возможность приезжать в Польшу на педагогическую практику и обучать польских учеников.

Оксана Прилепина

Научно-практическая сессия «МАПРЯЛ – Русскому миру»

В сентябре – октябре 2012 г. МАПРЯЛ при поддержке фонда «Русский мир» провел ряд мероприятий в рамках научно-практической сессии «МАПРЯЛ – Русскому миру». Основной целью сессии стало изучение профессиональных потребностей зарубежных русистов, оказание им консультационной помощи, активизация деятельности специалистов в области изучения, преподавания и распространения русского языка, литературы и культуры в зарубежных странах.

В рамках проекта был организован комплекс выездных мероприятий культурно-просветительского, образовательного и научно-методического характера в четырех странах мира: в Бельгии, Испании, Киргизии и Китае. В каждой стране были проведены мастер-классы, лекции, практические занятия, круглые столы и книжные выставки, встречи с представителями национальных ассоциаций русистов и широкой филологической общественности.

19–21 сентября 2012 г. на базе Санкт-Петербургского государственного университета прошел научно-практический семинар для русистов из Германии. 11–12 октября 2012 г. в Санкт-Петербурге состоялся форум «МАПРЯЛ – Русскому миру», в работе которого приняли участие 57 специалистов в области русского языка, литературы и культуры из 40 стран мира.

Программой форума был предусмотрен комплекс мероприятий. В их числе – круглый стол «Актуальные проблемы в изучении и преподавании русского языка как иностранного в мире», ведущими которого стали Л.А. Вербицкая, президент МАПРЯЛ, президент СПбГУ, председатель попечительского совета фонда «Русский мир» и Е.Е. Юрков, генеральный секретарь МАПРЯЛ, директор Института русского языка и культуры СПбГУ, член попечительского совета фонда «Русский мир».

На методическом семинаре «Учебники русского языка нового поколения и специфика работы с ними» выступили И.А. Гончар – доцент кафедры РКИ и методики его преподавания филологическо-



го факультета СПбГУ («Методическая концепция учебного комплекса по РКИ для элементарного, базового и I сертификационных уровней»), О.В. Хороходина – доцент кафедры РКИ и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ («Специфика обучения коммуникативной грамматике»), И.М. Вознесенская – доцент кафедры РКИ и методики его преподавания филологического факультета СПбГУ («Характеристика текстов для обучения устной речи (B2, C1)»).

В рамках методического семинара «Новые технологии в преподавании РКИ» прозвучали выступления Н.А. Буре, доцента кафедры русского языка для гуманитарных и естественных факультетов СПбГУ («Электронные образовательные продукты на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории»), Л. Шипелевич, профессора, зав. кафедрой языковой коммуникации Института русистики Варшавского университета («Интернет на уроках русского языка в школе. Обучение говорению по видеоклипам из Интернета»), О.А. Великосельского – заместителя директора секретариата МАПРЯЛ, старшего научного сотрудника научно-методического отдела Института русского языка и культуры СПбГУ («Дистанционное электронное тестирование по РКИ для иностранных граждан: принципы работы и перспективы»).

Н.В. Брунова

info@mapryal.org

старший референт секретариата МАПРЯЛ

Санкт-Петербург, Россия

«Планета «Русский язык» в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве»

Всемирный виртуальный конгресс



В октябре 2012 г. в Лингвистическом центре CLA Болонского университета (Италия) прошел всемирный виртуальный конгресс «Планета «Русский язык» в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве». В конгрессе приняли участие 36 государств и 5 передовых вузов в области информационных коммуникативных технологий: Московский государственный университет экономики, статистики и информатики (МЭСИ, Россия), университет Сан-Менг (Южная Корея), Болонский университет (Италия), Мидлбери колледж (США), Казахский национальный университет им. аль-Фараби (Казахстан). Автором и руководителем проекта «Создание виртуального образовательного пространства мирового сообщества» является С.М. Минасян, заслуженный работник науки и образования, профессор РАЕ, канд. пед. наук, доцент кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации МЭСИ и кафедры гуманитарных наук Ереванского филиала МЭСИ.

На открытии конгресса с приветственным словом выступили П. Бейли, член ученого совета, заведующий учебно-методической частью Лингвистического центра CLA Болонского универ-

ситета, С. Бианкини, председатель магистерской программы NIREES факультета политологии «Роберто Руффилли» Болонского университета, В.Б. Буянов, советник исполнительного директора правления фонда «Русский мир» В.А. Никонова, Хан Ман Чун, профессор, зам. декана факультета иностранных языков и литературы университета Сан-Менг, С.С. Хромов, д-р филол. наук, профессор, зав. кафедрой лингвистики и межкультурной коммуникации МЭСИ, В.М. Шаклеин, д-р филол. наук, зав. кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета Российского университета дружбы народов, Марчелло Гардзанити, председатель ассоциации славистов в Италии, а также автор и руководитель проекта, председатель международного координационного совета С.М. Минасян.

В ходе конгресса было заслушано более 60 докладов, представляющих широкий спектр научно-практической лингвокультурной проблематики.

Оргкомитет конгресса

Берлин окунулся в «русский бассейн»

В сентябре 2012 г. Представительство Россотрудничества в ФРГ организовало и провело серию крупномасштабных мероприятий в сфере популяризации русского языка и многоязычия среди детей и молодежи.

24–26 сентября 2012 г. прошел Европейский день иностранных языков. В «русские языковые бассейны» окунулось около 90 учеников различных районов Берлина. В игровой форме немецкие школьники узнали первые русские фразы, научились считать и с удовольствием вписали по-русски свои имена в дипломы.

27 сентября 2012 г. Представительство Россотрудничества принимало Всегерманский кубок языкового соревнования «Русский играючи» (Spielend Russisch lernen). Немецкие старшеклассники, победители отборочных раундов из 13 школ земель Берлин и Бранденбург, встретились за 10 игровыми столами, чтобы выявить участников финала.

26–27 сентября 2012 г. в Красной ратуше Берлина и в Российском доме науки и культуры собралось свыше 2 тыс. гостей на празднование 20-летнего юбилея государственных европейских школ Берлина (Staatliche Europa Schule Berlin, SESB). Официальный прием в ратуше Берлина продолжился масштабной программой концертов и презентаций в Российском доме науки и культуры. SESB – уникальная инициатива земли Берлин, она



объединяет 17 начальных и 13 средних государственных школ с обучением с первого класса на родном языке и языке-партнере. Согласно концепции SESB для половины учащихся родным языком должен быть немецкий, для остальных – английский, французский, русский, греческий, итальянский, польский и т.д. В настоящее время существуют 9 языковых комбинаций, причем выпускники ряда школ имеют право поступления в вузы не только Германии, но и в вузы страны-партнера.

Ольга Владимировна

russisch@russisches-haus.de

Представительство Россотрудничества в ФРГ



«Неделя русского языка 2012»

С 12 по 19 ноября 2012 г. в различных регионах Германии была проведена «Неделя русского языка 2012. Германо-русские встречи». Ее организаторами выступили Российский дом науки и культуры (РДНК) г. Берлина, Университет им. А. Гумбольдта, МГУ им. М.В. Ломоносова и Московский городской педагогический университет (МГПУ). Поддержку программе молодежных и профессиональных встреч оказал фонд «Западно-восточные встречи».

Центральной темой мероприятия стала тема «Мультимедиа в обучении русскому языку». Широкий интерес немецкой аудитории вызвали научная конференция преподавателей русского языка вузов, посвященная дистанционному обучению, семинары и методические группы по использованию интерактивной доски, компьютерного класса, возможностей видеоконференции, по современным технологиям обучения аудированию, по работе с фильмом, а также программа, посвященная детскому билингвизму. Особую благодарность немецких школьных преподавателей русского языка заслужила организация специальной недельной речевой практики для преподавателей – носителей языка.

С российской стороны в мероприятиях приняли участие преподаватели МГУ им. М.В. Ломоносова (В.А. Степаненко, М.М. Нахабина, А.Н. Богомолов, В.С. Елистратов, И.И. Жабок-



лицкая, А.В. Егорова, Е.В. Рублева, Н.В. Белова, М.В. Кульгавчук, Е.Г. Кольовска), Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (А.В. Тряпельников), Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина (О.В. Константинова, А.А. Муравьева), МГПУ (В.В. Источников, Н.Д. Литвинова, Н.В. Постнова). Высокую оценку получили выступления немецких коллег – А. Баумгарт-Вендт (Университет им. А. Гумбольдта) и Э. Колодзий (Цабельгимназия г. Гера).

Традиционно большим вниманием пользовались выставки российских и немецких книжных издательств: «Русский язык. Курсы», «Златоуст», Cornelsen, Klett, Wostok, Rhetorika, Nach Russland mit Erfolg, «Руслан», а также презентации проектов по поддержке русского языка в молодежной среде – проекты Россотрудничества и РДНК г. Берлина, проекты «Руссомобиль», «Русская шкатулка», «Учить русский играя», Kulturportal Russland, Германо-русский фестиваль и проекты Немецко-русского института культуры в Дрездене. Библиотекам немецких учебных заведений РДНК г. Берлина было передано свыше 300 экз. книг в рамках акции «Русская книга в дар».



Ольга Владимировна

russisch@russisches-haus.de

Представительство Россотрудничества в ФРГ

«Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания»

В Тверском государственном университете (ТвГУ) 28–29 сентября 2012 г. состоялась международная научно-практическая конференция, посвященная 20-летию кафедры РКИ «Русский язык в России и в мире: актуальные проблемы изучения и преподавания».

Почетными гостями и участниками конференции были ведущие ученые в области русской филологии и методики преподавания РКИ из вузов России, Финляндии, Великобритании, Болгарии. Основным направлением работы кафедры РКИ

ТвГУ является обучение будущих филологов и переводчиков из европейских вузов по программе включенного обучения. Более 10 лет постоянными партнерами кафедры выступают финские вузы (университеты Восточной Финляндии, Хельсинки, Тампере, Ювяскюля, Турку), а также французские университеты Блеза Паскаля и Поля Валери. Плодотворное сотрудничество ведется также с шотландским университетом Глазго, китайским университетом Сямынь, Университетом Альберта Людвиг г. Фрайбург.

Участники конференции на пленарном заседании с большим интересом прослушали доклад ректора Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, д-ра пед. наук, д-ра филол. наук Ю.Е. Прохорова об актуальных проблемах соотношения языка и культуры в разных



лингвокультурных пространствах. Доклад профессора университета Ювяскюля М. Ванхала-Анишевски был посвящен анализу опыта использования службы базы данных «Интегрум» при изучении русского языка. Доцент кафедры РКИ ТвГУ Л.Г. Громова, доклад которой был подготовлен в соавторстве с коллегой из ФРГ Е. Кудрявцевой-Хентчель, остановилась на возможностях формирования межкультурной компетенции при тандем-обучении русскому и немецкому языкам.

Широкий спектр вопросов преподавания РКИ был обсужден на секциях «Проблемы лингвистики и межкультурной коммуникации», «Традиционное и новаторское в преподавании РКИ», «Работа с текстом в иностранной аудитории». Внимание участников вызвали сообщения профессора университета Хельсинки А. Никунласси, доцента Ивановской медицинской академии Е.В. Орловой, доцента Военной академии воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова Т.И. Хохловой, доцента Московского государственного педагогического университета И.В. Баданиной, доцента ТвГУ А.Б. Гурина и др.

Л.Г. Громова
grludmila@yandex.ru
зав. кафедрой РКИ, доцент
Тверского государственного университета
Тверь, Россия

Русский язык объединил педагогов из 40 стран

В Санкт-Петербурге 19–25 ноября 2012 г. прошел обучающий методический семинар для национальных преподавателей-русистов. Мероприятие было организовано Федеральным агентством по делам СНГ, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) в рамках ФЦП «Русский язык (2011–2015 гг.)». В семинаре приняли участие более 120 преподавателей из 40 стран мира.

С приветственным словом на торжественном открытии к участникам обратилась начальник Управления образовательных, молодежных программ и поддержки русского языка Россотрудничества Л.И. Ефремова. В своем выступлении



она отметила наиболее важные моменты в работе по реализации ФЦП «Русский язык (2011–2015 гг.)» и поблагодарила участников за активную деятельность по продвижению русского языка за рубежом. На открытии также выступили советник директора по вопросам международного сотрудничества Федерального института развития образования Министерства образования и науки РФ Л.С. Лазгиева и проректор по научной работе Российского нового университета А.Е. Палкин.

Программа была насыщена лекциями по методике преподавания РКИ и методике преподавания русского языка как второго родного, мастер-классами, научно-практическими секциями, круглыми столами. Занятия с преподавателями-русистами провели ведущие филологи России. В рамках семинара была организована выставка современной российской учебно-методической, справочной, научно-популярной литературы ведущих российских издательств.

Лекторы семинара представляли крупнейшие филологические центры современной России: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Российский новый университет, Центр международного образования МГУ им. М.В. Ломоносова, учебно-издательский центр «Златоуст», Санкт-Петербургский государственный университет, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, РОПРЯЛ, МГУ им. М.В. Ломоносова, Союз переводчиков России, Московский педагогический университет и др.

Особо были отмечены мастер-классы «Русская ментальность в зеркале языка», «Что такое «хорошо» и что такое «плохо» на уроке русской литературы для инофонов», «Русский язык в поликультурной среде».

Камилла Нигматуллина

канд. полит. наук, старший преподаватель кафедры периодической печати факультета журналистики Санкт-Петербургского государственного университета
Санкт-Петербург, Россия

IX Международная олимпиада учащихся школ с русским языком обучения государств – участников СНГ и стран Балтии

В Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина 12–16 ноября 2012 г. прошла IX Международная олимпиада по русскому языку учащихся школ с русским языком обучения государств – участников СНГ и стран Балтии. Школьники из 13 государств – участников СНГ и стран Балтии приехали в Москву, чтобы доказать, что русский язык они знают и любят не меньше, чем язык своей страны.

Олимпиада проводилась институтом совместно с Федеральным агентством по делам СНГ, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) в рамках реализации ФЦП «Русский язык (2011–2015 гг.)» и собрала 108 юных знатоков русского языка, которые в течение недели участвовали в состязаниях – сочинении и устных экзаменах по русскому языку и страноведению, а также в творческих конкурсах «Юный оратор» и «Юный чтец». Наградой для пяти абсолютных победителей олимпиады стали сертификаты на право обучения в российских вузах по специальности «русский язык и литература» за счет средств РФ.

По традиции олимпиада – это соревнование, состоящее из предметных экзаменов и творческих конкурсов. Сначала всем участникам предлагаются около 15 заданий по различным разделам языка, творческие задания и вопросы по культуре речи. Затем юные чтецы декламируют собственные стихи или стихи и прозу лучших русских художников слова. Юные ораторы соревнуются в умении выступать публично с собственными речами, обсуждать различные вопросы общественной жизни.

Участники олимпиады – это не только русские ребята, живущие за рубежом. В русских школах часто учатся дети из смешанных семей и дети титульной нации. Все приехавшие в Москву школьники прошли строгий отбор национальных олимпиад по русскому языку.



В этом году абсолютными победителями олимпиады стали:

- 1) Сабина Водянова (Киргизская республика);
- 2) Ричард Марцинкевич (Латвийская республика);
- 3) Юнона Веселова (Литовская республика);
- 4) Евгений Романин (Республика Молдова);
- 5) Александра Тюргошова (Украина).

Все школьники получили дипломы участников олимпиады и памятные подарки – олимпийских медвежат.

Оргкомитет олимпиады