Издается с 1967 года. Выходит 1 раз в 2 месяца

№ 5/2015 (252)

РУССКИЙ ЯЗЫК за рубежом

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

УЧРЕДИТЕЛИ

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

МАПРЯЛ

МЕЖДУНАРОДНАЯ АССОЦИАЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА им. А.С. ПУШКИНА

ФОНД РУССКИЙ МИР

Дорогие друзья!

В этом номере мы уделили особое внимание событию, важному для всей русистики в целом и для каждого специалиста лично – XIII конгрессу МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», состоявшемуся 13–20 сентября 2015 г. в Гранаде (Испания). В конгрессе приняли участие около 1200 делегатов из 60 стран мира. В повестке был представлен широчайший круг вопросов теоретической и практической значимости. Были определены основные направления развития русистики на ближайшие годы. Много новых и интересных идей и предложений прозвучало в докладе президента МАПРЯЛ Л.А. Вербицкой. Прочитать этот доклад полностью вы можете в нашем журнале.

Нынешняя осень богата на судьбоносные события в сфере преподавания русского языка и литературы. Президент Российской Федерации В.В. Путин утвердил Концепцию государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом. 3–4 ноября в Суздале состоялась IX Ассамблея Русского мира, на которой была принята декларация о программе «Поколение мира», призванной популяризировать русский язык как важный инструмент международного и межнационального общения. Все это свидетельствует о неуклонном росте интереса к лингвокультурной сфере. А это значит, что впереди много полезных конференций, профессиональных дискуссий, научных достижений.

Мы сердечно поздравляем Маргариту Николаевну Русецкую, ректора Государственного института им. А.С. Пушкина с заслуженной наградой – медалью «Подвижнику просвещения».

С уважением,

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

РУССКИЙ ЯЗЫК за рубежом № 5/2015 (252)

Попечительский совет	Л.А. Вербицкая, президент МАПРЯЛ; В.Ш. Каганов, заместитель министра образования и науки РФ; В.В. Кочин, исполнительный директор фонда «Русский мир»; М.Н. Русецкая, ректор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
Международный редакционный совет	Х. Вальтер (Германия), Д.З. Гоциридзе (Грузия), Р. Гусман Тирадо (Испания), Д.Ю. Дэвидсон (США), И. Клапка (Чехия), А. Красовски (Румыния), С.А. Кузнецов (Россия), Л.А. Кудрявцева (Украина), Лю Лиминь (Китай), Т.П. Млечко (Молдавия), А. Мустайоки (Финляндия), С. Оде (Нидерланды), Л. Рязанова-Кларк (Великобритания), Э.Д. Сулейменова (Казахстан), Чжэн Тиу (Китай), Л. Шипелевич (Польша), Т. Шмидт (Швейцария)
Редакционная коллегия	Э.Г. Азимов, Э.М. Афанасьева, Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, Л.Л. Вохмина, Е.Ф. Киров, Л.П. Клобукова, Т.В. Кортава, В.Г. Костомаров, В.В. Красных, М.С. Милованова, В.В. Молчановский, Т.И. Попова, В.В. Родионов, Т.К. Савченко, В.В. Химик, В.И. Шляхов
Главный редактор	И.А. Орехова
Зам. главного редактора	М.А. Осадчий
Ответственный секретарь	Т.К. Будовская
Выпускающий редактор	А.Н. Матрусова
Редакторы	А.А. Соломонова, А.Н. Матрусова, Е.А. Орежев
Корректор	А.Н. Арефьева
Верстальщик	И.С. Исакова
Обложка	И.С. Исакова
Адрес редакции	117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, комн. 440, 442, 444 Тел./ факс: +7 (495) 336-66-47 E-mail: ryzr@pushkin.edu.ru, editor@pushkin.edu.ru, rla@pushkin.institute
Адрес сайта	www.russianedu.ru
Подписка	«Роспечать» – 18382; «Урал-пресс», www.ural-press.ru
Подписка за рубежом и в СНГ	ООО «Информнаука», тел.: +7 (495) 787-38-73, www.informnauka.com «МК-Периодика», тел.: +7 (495) 672-70-42, export+@periodicals.ru
Отпечатано в типографии	«CAPITAL PRESS»

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

Тираж 1000 экз.
Подписано в печать 20.11.2015.

Формат 84×108 $^{1}/_{16}$
Объем 8 п.л.

1-я с. обложки: Альгамбра, Гранада, Испания
2-я с. обложки: IX Ассамблея Русского мира (Суздаль, 2–4 ноября 2015 г.) © Фото А. Бурый (с. 113)
3-я с. обложки: Русская «Гуманитарная экспедиция в Польшу» (Варшава, Познань, Гдыня, Гданьск, 30 сентября – 13 октября 2015 г.) © Фото М. Лазаренко, А. Унковская (с. 72)

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

В НОМЕРЕ

XIII КОНГРЕСС МАПРЯЛ 4

МЕТОДИКА

Гу Хонфэй (Китай)
Применение интерпретативной теории перевода в обучении русско-китайскому устному переводу 45

В.Н. Базылев (Россия)
Хроника научной жизни – актуальный жанр академического письма в курсе РКИ (III сертификационный уровень) 51

В.В. Катермина (Россия)
Культурно-определяющая доминанта – ключ к пониманию межкультурных взаимодействий 59

ЛИНГВИСТИКА

О.М. Барсукова-Сергеева (Россия)
Глаголы с антонимичными префиксами *недо-* и *пере-* в иностранной аудитории 65

И.В. Щеглова, Н.И. Есенбаева (Россия)
Особенности национально-русского двуязычия астраханских татар 73

М.И. Волкова (Россия)
Прецедентные феномены в русском профессиональном театральном дискурсе (на примере режиссерских дискурсов) 79

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ

О.А. Беженарь (Италия)
Первые уроки русского в младших классах итальянской школы 86

С.В. Абрамова (США)
Курс повышения квалификации учителей русского языка штата Вашингтон «Класс русского языка» 91

А.А. Кононенко (Украина), Е.Н. Краснянская (США), О.Н. Самусенко (Украина), Г.Г. Турабелидзе (Украина)
Изучение русского языка в международной языковой школе «НоваМова» 96

И.А. Кулиш (Россия)
Региональный компонент в обучении русскому языку и социокультурной адаптации студентов-иностранцев 108

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Т.А. Бурцева (Россия)
Авторская методика преподавания РКИ: роман-игра для франкоговорящих студентов 114

Т.В. Гордиенко (Россия)
Валентина Синкевич – поэт, редактор, критик, мемуарист 120

ХРОНИКА 124

XIII
Конгресс
МАПРЯЛ
13–20 сентября
2015 года
Гранада
«РУССКИЙ ЯЗЫК
И ЛИТЕРАТУРА
В ПРОСТРАНСТВЕ
МИРОВОЙ
КУЛЬТУРЫ»
МАПРЯЛ
ugr Universidad de Granada
Música y Humor
Alex O'dogherty y La Bizarrería
19/09
Humor
Monólogos
domingos 19/07 al 23/08
Músicas del mundo

МАПРЯЛ

XIII КОНГРЕСС МАПРЯЛ

«РУССКИЙ ЯЗЫК И ЛИТЕРАТУРА В ПРОСТРАНСТВЕ МИРОВОЙ КУЛЬТУРЫ»

13–20 сентября 2015 г.
Гранада, Испания

С 13 по 20 сентября 2015 г. при поддержке фонда «Русский мир» в Гранаде (Испания) состоялся **XIII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры».**

В рамках конгресса было организовано 35 заседаний по 14 научным направлениям и 8 круглых столов. В названных мероприятиях приняли участие около 1200 делегатов – преподавателей-русистов, лингвистов, литературоведов, методистов, руководителей учебных заведений всех уровней образования, представителей органов власти, общественных организаций. В работе конгресса были задействованы представители 60 стран мира – Азиатско-Тихоокеанского региона, Африки, Ближнего Востока, Европы, стран СНГ, Северной, Центральной и Южной Америки.

Основные торжественные мероприятия состоялись 15 сентября 2015 г. На церемонии открытия, проходившей во Дворце конгрессов Гранады, выступили президент МАПРЯЛ, президент РАО, президент СПбГУ Л.А. Вербицкая, мэр Гранады Хосе Торрес Уртадо, Чрезвычайный и Полномочный Посол РФ в Королевстве Испания Ю.П. Корчагин, руководитель Россотрудничества Л.Н. Глебова, ректор Гранадского университета Пилар Аранда Рамирес.

Пленарное заседание включало выступления Л.А. Вербицкой (Россия), Анеты Павленко (США), а также Чжэн Тиу (Китай). Выступая с докладом «Роль языка в жизни общества», Л.А. Вербицкая рассказала о положении русского языка в мире. Профессор Темпльского университета Анета Павленко в докладе «Russian-friendly: русский язык в европейской сфере услуг» поделилась результатами исследований, свидетельствующими о повышении интереса европейских предприятий сферы обслуживания к использованию русского языка. Профессор Шанхайского университета иностранных языков Чжэн Тиу рассказал о влиянии русской литературы на литературный процесс в инокультурном пространстве.

В рамках научных заседаний на конгрессе обсуждались наиболее важные вопросы функционирования русского языка в аспекте социолингвистики, лексикографии, межкультурной коммуникации, сопоставительного языкознания, переводоведения, литературоведения, педагогики.

Насыщенной была и дискуссионная программа круглых столов. Так, впервые за всю историю конгрессов МАПРЯЛ был проведен круглый стол, посвященный проблемам преподавания русского языка в контексте Болонского процесса. Миграционные процессы, остро ощущаемые в современном мире, реформы школьного и вузовского образования, вопросы преподавания русского языка в гетерогенной среде обсуждались в рамках круглого стола «Русский язык в системе билингвального образования». Известный российский писатель, филолог, литературовед А. Варламов выступил модератором круглого стола «Современная русская литература в контексте XXI в.».

Культурная программа конгресса включала концерты фортепианной музыки, выступление знаменитого исполнителя романсов, народного артиста России О. Погудина, а также серию выставок, посвященных культурному сотрудничеству России и Испании. Внимание не только русистов, но и всех жителей Гранады привлекла церемония открытия памятника А.С. Пушкину, выполненного петербургским скульптором Б.А. Петровым и установленного в парке «Фуэнте Нуэва» Гранадского университета. Участие в этом торжественном мероприятии принял министр образования и науки России Д.В. Ливанов.

На церемонии закрытия Л.А. Вербицкая подвела итоги конгресса, наметила перспективные направления развития современной русистики. С приветственным словом

к участникам мероприятия обратился почетный гость конгресса, политолог, председатель Комитета Государственной Думы по образованию, председатель правления фонда «Русский мир» В.А. Никонов. Завершилась торжественная церемония выступлением хора Гранадского университета, исполнившего гимн МАПРЯЛ.

Мероприятия конгресса широко освещались в международной прессе. Видеосюжеты и публикации подготовили телеканалы Russia Today, «Культура», проект Russia beyond the headlines издательства «Российская газета», информационные агентства «ИТАР-ТАСС», РИА «Новости», «Комсомольская правда».

После церемонии закрытия конгресса 18 сентября 2015 г. состоялось заседание Генеральной ассамблеи МАПРЯЛ.

Секретариат МАПРЯЛ

Заседание Генеральной ассамблеи МАПРЯЛ

18 сентября 2015 г. в Гранаде состоялось заседание Генеральной ассамблеи МАПРЯЛ, на котором был избран президент МАПРЯЛ, новый состав президиума, а также определена столица проведения следующего конгресса этой профессиональной ассоциации. В ассамблее приняли участие 78 делегатов из Австрии, Азербайджана, Армении, Белоруссии, Болгарии, Великобритании, Венгрии, Германии, Греции, Грузии, Ирландии, Испании, Италии, Казахстана, Китая, Кубы, Молдовы, Монголии, Нидерландов, Польши, России, Румынии, Сербии, Словакии, Словении, США, Турции, Украины, Финляндии, Франции, Чехии, Швейцарии, Швеции, Эстонии.

Генеральная ассамблея – высший руководящий орган МАПРЯЛ, собираемый не реже одного раза в четыре года. На ассамблее рассматриваются ключевые вопросы деятельности ассоциации, избирается ее руководство, проходит защита проектов на право проведения следующего конгресса МАПРЯЛ. В период между генеральными ассамблеями всей деятельностью ассоциации руководит президиум МАПРЯЛ, формируемый по региональному принципу.

Президентом МАПРЯЛ на Генеральной ассамблее в Гранаде единогласно была избрана Людмила Алексеевна Вербицкая, президент Санкт-Петербургского государственного университета, Российской академии образования, Российского общества преподавателей русского языка и литературы, председатель попечительского совета фонда «Русский мир». Впервые ее избрание на этот пост состоялось на конгрессе МАПРЯЛ в Санкт-Петербурге в 2003 г., и в 2015 г. международное сообщество русистов вновь выразило доверие Л.А. Вербицкой.

Еще одним важным вопросом повестки дня ассамблеи стало определение страны и города, в котором будет проводиться конгресс МАПРЯЛ в 2019 г. К защите были представлены заявки от национальных объединений русистов, предлагавших провести следующий конгресс в Пекине (КНР), Астане (Казахстан), санаторно-оздоровительном

комплексе «Камчия» (Болгария), Любляне (Словения), Эрзуруме (Турция). В ходе открытого голосования местом проведения XIV конгресса МАПРЯЛ была избрана Астана (Казахстан), которую выдвинуло Казахстанское общественное объединение преподавателей русского языка и литературы.

В ходе открытого голосования были избраны вице-президенты МАПРЯЛ: Дэн Дэвидсон (США), Лю Лиминь (КНР), Арто Мустайоки (Финляндия), С.А. Кузнецов (Россия), Э.Д. Сулейменова (Казахстан). В ходе тайного голосования были определены члены президиума: Харри Вальтер (Германия), Д.З. Гоциридзе (Грузия), Рафаэль Гусман Тирадо (Испания), Иржи Клапка (Чехия), Аксиния Красовски (Румыния), Л.А. Кудрявцева (Украина), Сесилия Оде (Нидерланды), Лара Рязанова-Кларк (Великобритания), Людмила Шипелевич (Польша), Томас Шмидт (Швейцария), Чжэн Тиу (КНР). Генеральным секретарем МАПРЯЛ выбрана Н.В. Брунова (Россия), казначеем – Т.П. Млечко (Молдавия).

Л.А. Вербицкая
д-р филол. наук, профессор,
президент МАПРЯЛ,
президент СПбГУ,
президент РАО

Роль языка в жизни общества

Мне кажется, что в последние годы стала очевидной бесперспективность упования на технологический прогресс и экономический рост как исключительные инструменты достижения общественного благополучия.

Стало ясно, что будущее развитие современного общества определяется уровнем культуры, уровнем просвещения, уровнем образования, уровнем понимания сути проблем, которые надо решать, и мудростью человека.

Будущее любой страны зависит от того, удастся ли сохранить национальную культуру, высокий уровень образования и язык. Культура и язык, язык и общество – эти темы всегда волновали не только гуманитариев, но и многих представителей так называемых точных наук.

Взгляд на язык как на уникальное и культурно-специфическое духовное явление сложился в лингвистике со времен Вильгельма фон Гумбольдта, утверждавшего, что язык связан с духовной силой нации, что он «есть его дух, и дух народа – есть его язык, и трудно представить себе что-нибудь более тождественное». По мнению Гумбольдта, основа лингвокультуры общества – в особенностях духовной жизни народа, слово является ее воплощением [1: 68].

Именно поэтому постижение родного языка помогает человеку осознать себя как носителя уникальной культуры, а изучение чужого языка сопровождается приобретением новой точки мироощущения.

Язык, с одной стороны, выступает важным средством закрепления результатов практической и теоретической деятельности человека. С другой стороны, способ мироотношения детерминируется лингвокультурой общества, в которой закреплен прошлый опыт действий.

Идея об органичной связи истории языка и истории народа, на нем говорящего, была обоснована русскими языковедами Ф.Ф. Фортунатовым и А.А. Шахматовым, которые доказали, что история языка является частью, и притом главной, истории культуры, что язык органично связан с жизнью народа.

Ф.Ф. Фортунатов писал: «Язык принадлежит обществу; язык принадлежит людям как членам того или другого общества; язык в числе других элементов сам образует и поддерживает связи между чле-

нами общества; язык с течением времени изменяется, язык имеет историю, но эту историю язык имеет в обществе, то есть как язык членов общественного союза, и этот общественный союз с течением времени изменяется сам, имеет свою историю» [3: 10].

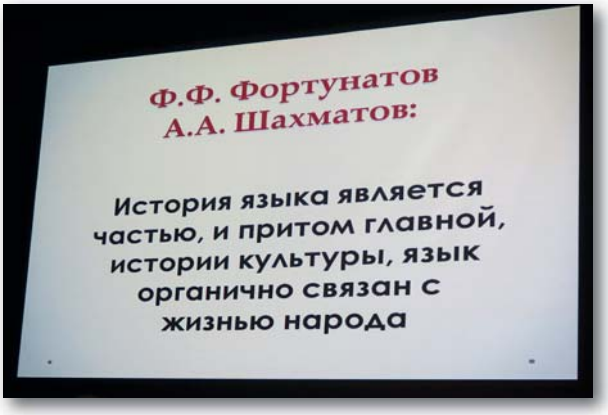
Каждое общество, в том числе и за счет языковых практик, создает свою яркую и самобытную национальную культуру, которую в условиях современного глобализма и бурного роста компьютерных информационных технологий трудно не только сохранять, но, что гораздо тревожнее, – трудно сохранять ее жизнеспособность, обеспечивая поступательное развитие.

В последнее время внимание многих ученых приковано к фигуре человека; нам не достаточно расшифровать геном, нам важно понять, как и для чего живет человек, как научается различать добро и зло, жить в созидающем, а не разрушающем обществе; отвергать войну как способ разрешения конфликтов; принимать на себя ответственность за сохранение культурного и природного богатства нашей планеты.

Социально зрелая личность, как правило, характеризуется глубиной профессиональных знаний и широтой гуманитарной подготовки, культурным кругозором, богатством чувств и ярким, образным языком. Не случайно великий Эйнштейн говорил, что Достоевский ему дал значительно больше для открытия теории относительности, чем известный физик и математик Гаусс.

Изучение судеб выдающихся ученых показало прямую зависимость между общей культурой и достижениями в профессиональной сфере. Высшей нравственной ценностью для ученого выступает поиск нового, стремление поставить открытия на службу человеку. Хочется верить, что аналогичное исследование судеб выдающихся политиков и бизнесменов даст аналогичные результаты.

Культура – великое богатство, накопленное человечеством как в материальной, так в особенности и в духовной жизни людей. Мерой культуры и воспитанности человека является его интеллигентность. Шекспир и Пушкин, независимо друг от друга, при-



шли к одному выводу: причины всех бед человеческих – в невежестве. Именно интеллигентность – антипод хамству и невежеству. В каждой стране есть свои культурные традиции. Говорить о культуре – значит говорить о духовности как об одной из главных особенностей национального характера.

Россия всегда была богата великими духоборцами, постоянными нравственными исканиями, возвышающими человека. Без них, по мнению Льва Николаевича Толстого, честной жизни быть не может, ибо равнодушие – это подлость души.

Как же вырастить сегодня образованного, воспитанного человека, какую роль в этом сложном процессе играет язык вообще и русский язык в частности? Возникшие перед нами задачи обусловлены рядом цивилизационных вызовов, к которым относятся происходящие в мире процессы глобализации и интернационализации, необходимость сохранения мира и атмосферы сотрудничества ради технологического и гуманитарного прогресса. Русский язык и порожденная им культура, несомненно, сегодня выступают в качестве значимого фактора мироустройства хотя бы потому, что в мире мы фиксируем устойчивый рост интереса к русскому языку как среди иностранных граждан, так и среди наших соотечественников.

Сегодня на наш XIII форум собрались члены МАПРЯЛ, и я хочу оживить в вашей памяти основные вехи деятельности этой организации и ее роль в решении той большой задачи, о которой мы говорим.

Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), созданная 47 лет назад в Париже, объединяет преподавателей из 70 стран. Руководители национальных ассоциаций в течение всех этих лет делают все возможное для распространения русского языка, знакомства с русской культурой и литературой. Безусловно, интерес к русскому языку, желание его изучать напрямую связаны с процессами, происходящими в мире и внутри России.

Русский язык по различным оценкам делит с испанским третье и четвертое место в мире по распространенности; разные исследовательские группы приводят данные о количестве людей, владеющих русским языком в пределах от 200 до 300 млн человек. Около 160 млн считают его родным, а еще 120 млн называют русский язык вторым языком общения. Более скромные данные приводит зам. директора по научной работе Центра социологических исследований Минобрнауки А.Л. Арефьев. В любом случае, русский язык – это язык международного общения и переговоров (один из 6 официальных языков ООН), язык научного прогресса (русский – второй по распространенности язык Интернета с 2013 г.). По-русски говорит и ЦЕРН, и Силиконовая долина. Важно заметить и еще одно обстоятельство: русский язык и русская культура являются родными для нескольких миллионов наших соотечественников, живущих за рубежом.

Интересно отметить, что доля владеющих русским языком в составе всего населения в ряде стран велика: в Монголии – 45,3%, в Болгарии – 27,2%, в Словакии – 24%, в Чехии и Сербии – около 20%. Любопытно, что при общем снижении числа школ с русским языком в США количество школ с программами РКИ заметно увеличилось (от 138 школ в 28 штатах до 237 в 33 штатах (2014/15 гг.). Хочу отметить один интересный факт: в Национальном Афинском университете им. Каподистри на факультете славистики и мировых языков в 2015 г. обучаются 650 человек. Важно при этом подчеркнуть, что русский язык является обязательным в течение 4 лет обучения в объеме 12 часов в неделю.

Одним из старейших национальных объединений русистов является Канадская ассоциация славистов, учрежденная в 1946 г. К организациям – ветеранам славистики можно отнести и Британскую ассоциацию славистов и исследователей Восточной Европы (BASEES), образованную в 1989 г.

В действующие национальные ассоциации русского языка и литературы входит примерно половина имеющихся в этих странах преподавателей-русистов. В отдельных странах предусматривается индивидуальное и коллективное членство. Например, в РОПРЯЛ 152 члена из 44 субъектов Российской Федерации. Среди коллективных членов – вузы, институты, факультеты, кафедры, общеобразовательные учебные заведения, фонды, издательства. Среди индивидуальных членов – лингвисты, литературоведы, методисты, культурологи, вузовские преподаватели и школьные учителя.

Российская академия образования давно выступает с инициативой разработки целостной интегративной международной программы, обеспечивающей создание общего пространства развития всех образовательных организаций, реализующих цели обучения русскому языку и культуре. Такая целостная программа и помогла бы нам в решении возникающих проблем. У нас немало (не менее 30) общественных, культурных, научных и образовательных организаций, основная деятельность которых – развитие русского языка и русской культуры в стране и в мире. Главные из них – фонд «Русский мир», МАПРЯЛ, РОПРЯЛ, Россотрудничество, ряд университетов, Фонд гуманитарного сотрудничества.

Хочу проанализировать деятельность одного из лидеров – фонда «Русский мир», чтобы осознать реальный масштаб работы, направленной на поддержку разного рода образовательных инициатив.

Можно выделить следующие группы проектов (поддержанные фондом грантовые заявки):

- поддержка русских школ, университетских кафедр и курсов изучения русского языка (113 проектов);

- совершенствование преподавания русского языка и литературы (85 проектов);
- создание и распространение новых учебников, учебных комплексов, программ дистанционного и интерактивного обучения русскому языку (66 проектов).

Таким образом, грантовые заявки образовательной направленности составляют почти 30% всех инициативных программ фонда.

Фонд не только поддерживает перспективные грантовые заявки, но и развивает долгосрочные программы образовательной направленности. К таким программам можно отнести:

- программы повышения квалификации зарубежных русистов, для которых фонд проводит регулярные методические семинары, конференции и стажировки, содействуя обмену опытом работы и инновационными методиками;
- программу содействия разработке и созданию учебников и учебных пособий нового поколения для русскоязычных школьников и студентов; за последние 5 лет при участии фонда подготовлено более 60 таких изданий, которые уже используются в странах СНГ, Европы, Азии и Америки;
- разработку и реализацию обучающих программ для детей и взрослых с различным уровнем владения русским языком; такого рода программы представлены на английском, французском, немецком, испанском, китайском и других языках.

Большинство программ находится в свободном доступе на портале фонда «Русский мир», в Русских центрах и кабинетах «Русского мира».

В качестве примеров информационной, научно-методической, профессиональной поддержки могут быть названы:

1) обеспечение всех образовательных организаций «Школьным энциклопедическим словарем русского языка» (уникальным комплексом нового поколения);
2) поддержка проектов разработки целостных линеек учебных пособий, адаптированных с учетом образовательных запросов конкретных стран (существует уникальный опыт создания комплекса учебных пособий по русскому языку и литературе для Таджикистана);
3) организация целевого повышения квалификации педагогов и специалистов системы образования (примером может служить проект «Русский язык как государственный язык народов России»).

Образовательные программы, ориентированные на детей и молодежь (обучающие программы, летние и каникулярные лагери, конкурсы и олимпиады, встречи), могут и должны быть активизированы в условиях роста потребности молодежи в качественном образовании и формирования определенной моды на самореализацию через образование. В этом плане представляется важной задача увеличения числа и количества участников проводимых конкурсов и олимпиад; активизации игровых проектов; расширения охвата школьников каникулярными программами. Следует рассмотреть возможность бóльшей вовлеченности всех образовательных организаций потенциальной сети в поддержку детского и молодежного чтения на русском языке. Хотелось бы отметить одно интересное событие – прошедшую этой весной в Санкт-Петербурге образовательную программу «Читай-град», в которой приняли участие дети и взрослые из 8 стран. Цель уникального форума была простой – договориться о том, как приобщать сверстников к чтению. В декабре на IV Санкт-Петербургском международном культурном форуме жители «Читай-града» расскажут, что они успели сделать для того, чтобы наша планета читала по-русски.

И еще один очень важный проект – федеральная целевая программа «Русский

язык» на 2011–2015 гг. (утв. постановлением Правительства РФ № 492 от 20 июня 2011 г.). За прошедшие 4 года уже достигнуты очень важные результаты:

- вырос в 2,7 раза объем информационных ресурсов по русскому языку;
- увеличилось в 3,6 раза число лиц, прошедших переподготовку и повышение квалификации по вопросам функционирования русского языка как государственного языка Российской Федерации;
- в 3,5 раза увеличилось число преподавателей, прошедших переподготовку и повышение квалификации по вопросам преподавания русского языка как неродного и иностранного;
- в 6 раз увеличилось число участников проводимых за рубежом культурно-просветительских мероприятий, популяризующих русский язык, литературу и культуру России;
- число преподавателей, прошедших переподготовку по вопросам преподавания русского языка как неродного и иностранного, выросло с 3400 до 12 тыс. чел.;
- стало доступнее использование специальных дистанционных технологий в обучении русскому языку и литературе для лиц из государств-участников СНГ.

Не менее 1300 образовательных структур в России разрабатывают и реализуют программы повышения квалификации в области русского языка.

Активными участниками международных образовательных программ в области русского языка являются современные вузы. Можно привести пример активности одного из лидеров российского образовательного сообщества – Санкт-Петербургского государственного университета. Значимым результатом в области развития системы повышения квалификации является разработка и реализация в СПбГУ серии программ повышения квалификации по содержанию и технологиям преподавания РКИ; программ и учебно-методического комплекса по проблемам развития русского языка как государственного; программ повышения квалификации для педагогов общеобразовательных учебных заведений по проблемам внедрения образовательного стандарта нового поколения, развития культуры чтения. Существенным достижением, открывающим новые возможности, представляется создание в СПбГУ интерактивной обучающей сети для системы дистанционного образования педагогов, на базе которой при активном сопровождении профессорско-преподавательским составом СПбГУ прошли полноценное повышение квалификации по программе «Русский язык как государственный» более 1000 специалистов, учителей русского языка и литературы, библиотекарей, специалистов органов управления образованием. Не менее значима инициатива по разработке комплексной программы изучения и развития языковой компетентности всех представителей общества, создание пошаговой модели, стимулирующей не на словах, а на деле обеспечение непрерывного филологического образования жителей России с первого дня жизни и до преклонных лет. Качественный, глубокий, литературоцентричный русский язык – это язык гармонии, познания, мира и созидания для страны и каждого жителя. В СПбГУ все чаще говорят о реалистичности обеспечения права каждого россиянина на возможность всю жизнь совершенствовать свой русский язык, а с ним и картину мира.

Это только несколько примеров, в нашем международном образовательном сообществе такого рода активность – не редкость.

Секретариат МАПРЯЛ обобщил материал, собранный в 2012–2014 гг. в ходе анкетирования преподавателей русского языка в разных странах мира по вопросам востребованности русского языка в разных странах и интереса к его изучению.

Результаты проведенного серьезного исследования свидетельствуют о необходимости усиления поддержки (учебно-методической, организационной, материальной)

национальных ассоциаций русистов и в целом русскоязычного образования и изучения РКИ за пределами РФ.

1. Необходимо выделять больше квот для повышения квалификации и переподготовки в РФ учителям русского языка начальных, средних и высших учебных заведений различных стран мира.
2. Целесообразно ввести повсеместную практику поощрения бесплатными поездками в Россию лучших студентов и аспирантов.
3. Система постановки и распределения учебного материала, изданного в России, должна основываться на запросах местных русистов и конкретных учебных заведений.
4. Большое внимание при составлении и реализации проектов гуманитарного сотрудничества должно уделяться школам с обучением на русском языке и с изучением РКИ.

Полагаю, что накопленный нами опыт позволяет поставить перед собой цель разработки единого образовательного пространства для широкой сети организаций, реализующих образовательные программы в части русского языка и культуры и (или) образовательные программы на русском языке. К таким организациям могут быть отнесены и сами школы за рубежом, Центры и кабинеты фонда «Русский мир», культурные центры Россотрудничества. Мы можем говорить о значительной сети организаций с потенциальным охватом не менее миллиона человек (учащихся и педагогов).

Индикаторами качества такой программы могут стать:

- общий рост числа образовательных программ, реализуемых по запросам клиентов на русском языке;
- рост числа школ с преподаванием русского языка, в том числе прошедших добровольную сертификацию для участия в программе;
- рост числа школьников, получающих образование на русском языке;
- растущая удовлетворенность качеством образования в русских школах и центрах за рубежом со стороны учеников и родителей;
- рост методического мастерства и востребованность рабочих мест со стороны преподавателей;
- объективный имиджевый прогресс русских школ за рубежом, в том числе и за счет активного сотрудничества с местным сообществом.

В качестве ориентиров можно назвать:

- увеличение числа школ с преподаванием русского языка в ближайшие 3–5 лет (в 1,5 раза, 10 тыс. школ и центров);
- увеличение числа обучающихся не менее, чем в 1,5 раза;
- организация повышения квалификации педагогов в русских школах за рубежом (в каждой школе программы краткосрочного повышения квалификации должны пройти не менее 30% педагогов; не менее 10% педагогов должны освоить программы долгосрочной переподготовки и повышения квалификации);
- оснащение школ современными учебно-методическими комплексами нового поколения, ориентированными на государственные стандарты российского образования (не менее 50% образовательных учреждений);
- создание действующей сети интернет-поддержки с доступностью основных и дополнительных образовательных программ для детей и взрослых (активный доступ к которой получит большинство образовательных организаций). Рост сети образовательных организаций должен проходить поэтапно от 50–100 организаций в течение первого года реализации программы до увеличения на 500–700 организаций ежегодно в последующие годы.

Основными направлениями взаимодействия должны стать: информационная под-

держка; научно-методическая поддержка; профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров; поддержка в разработке и реализации сетевых образовательных программ для учащихся; материально-техническая поддержка.

Развитие единого сетевого пространства может происходить в том числе и за счет создания единого экспертного сообщества, которое способно не только обеспечивать качественный мониторинг развития сети, но и через реализацию инструмента мастер-классов обеспечивать актуализацию созданных учебных пособий, продвижение линеек учебных пособий, поддержку и развитие интернет-проектов русской школы за рубежом.

Важным фактором развития является разработка и реализация современных высокоэффективных программ повышения квалификации преподавателей русского языка (в том числе как неродного), работающих в образовательных организациях среднего и высшего образования в России и зарубежных странах.

Анализ статистических данных позволяет утверждать, что современный запрос на освоение программ дополнительного образования в области русского языка весьма значителен. Например, в России насчитывается более 1,35 млн учителей, которые распределяются более чем по 50 тыс. школ (из них приблизительно 60% сельских и 40% городских). Таким образом, только учителей русского языка и литературы в школах России не менее 100 тыс. В программах повышения квалификации в области русского языка нуждаются и воспитатели детских садов (см. «Концепцию дошкольного образования»), и учителя начальной школы. В системе дополнительного образования на фоне акцента на развитие естественно-научного и технопредпринимательского образования активно развивается запрос на программы гуманитарной направленности, связанные с развитием культуры коммуникации, выразительной грамотной речи, чтения и письма на русском языке в целях творческого саморазвития личности.

Требования к системе управления качеством образования обязывают российских педагогов проходить программы краткосрочного и долгосрочного повышения квалификации не реже одного раза в пять лет; таким образом, ежегодная потребность в программах повышения квалификации по русскому языку в России для педагогов общеобразовательных школ составляет по приблизительным подсчетам не менее 30–40 тыс. чел. в год (по краткосрочным программам повышения квалификации).

К этому запросу может быть добавлено число преподавателей русского языка, культуры речи и других дисциплин в системе профессионального образования, что позволяет оценить рынок образовательного запроса в 50 тыс. чел. в год. И такая картина характерна не только для России; по нашим предварительным оценкам, не менее 100 тыс. взрослых ежегодно в мире нуждаются в профессиональном повышении квалификации в области русского языка и русскоязычной литературы.

Представленный анализ позволяет трактовать картину двояко: с одной стороны, мы наблюдаем высокую активность органов государственной власти, межгосударственных структур, образовательных организаций, граждан в России и за рубежом в области развития русского языка средствами системы повышения квалификации; с другой стороны, усилия разных организаций и ведомств порой дублируют друг друга, нет единой программы совместных действий, не выработана система согласования общих требований к содержанию и технологиям качественной реализации программ повышения квалификации; до сих пор слабо развиты программы дополнительного образования в области русского языка для взрослых; не удалось пока добиться расширения изучения русского языка в нефилологических вузах. Такая картина характерна не только для России. Сложности усугубляются в условиях активного использования системы дистанционного образования. Очевидно, что действующая система нуждается в создании центра консолидации, формирование которого может быть инициировано нами.

В настоящее время мы инициировали уже одну такую «точку сборки». В целях координации осуществления программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, обмена опытом и получения действенной обратной связи от педагогов-русистов представляется целесообразным ежегодно проводить отдельные педагогические форумы для преподавателей русского языка, работающих в России, и преподавателей русского языка, работающих за рубежом, а также один раз в три года – общий форум, объединяющий русистов всех стран. Первый форум состоялся в прошлом году в Сочи, второй пройдет осенью этого года во Владимире. Важнейшей миссией этих форумов, принимать которые могли бы разные города, должны стать обобщение, анализ и систематизация всех результатов, достигнутых за год в рамках реализации разных программ (федеральных целевых программ Министерства образования и науки РФ, грантовых программ фонда «Русский мир», Россотрудничества, Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества государств-участников СНГ) в области сохранения и развития русского языка, культурного и гуманитарного сотрудничества.

Научным ресурсом развития такой сети могут стать специалисты из российских и зарубежных вузовских научных центров. Еще более важной представляется идея заинтересованной интеграции специалистов на местах, местной научной, педагогической и родительской общественности, активизации потенциала молодежи. Всего этого можно будет достичь только в том случае, если люди почувствуют очевидную пользу и увидят несомненные преимущества от возникновения объединенного сетевого образовательного пространства.

Я не могу удержаться и не сказать несколько слов собственно о русском языке, то есть о решении задачи, поставленной Президентом РФ В.В. Путиным: сохранение прекрасного, яркого, образного литературного языка внутри России.

Вы, дорогие коллеги, хорошо знаете, что нас не может не тревожить состояние современной русской речи, неправильное произношение, ошибки в ударении, использование жаргона, заимствований и ненормативной лексики. В разговорную речь проник низкий стиль, он упорно держится, расширяя круг пользователей и область применения.

Новые направления науки, компьютерные технологии принесли много новых заимствованных слов (дисплей, бартер, брокер, дилер, ремейк, ток-шоу, андеграунд, рейтинг, импичмент, лобби), но у многих часто употребляемых иностранных слов есть русские эквиваленты: бизнесмен – предприниматель, консенсус – согласие, легитимность – законность, толерантность – терпимость, киллер – убийца, стагнация – застой, шопинг – покупки, креативный – творческий, коммуникация – общение, парковка – стоянка, импонировать – нравиться, инвестировать – вкладывать, секьюрити – охрана и т.п.

К реальному изменению ситуации может привести целый ряд мер, которые предлагаются на самых разных уровнях. На совместном заседании двух президентских советов – по русскому языку и межнациональным отношениям – было решено вводить экзамен по культуре речи для руководителей самых разнообразных структур.

В России сегодня прорабатывается вопрос о введении в ЕГЭ по русскому языку устной части, способной проверить умение абитуриента излагать свои мысли. СПбГУ подготовил свои предложения по содержанию и форме такого испытания. Сейчас они изучаются в Минобрнауки.

Необходимым представляется и введение курсов русского языка и культуры речи в образовательные программы бакалавриата всех вузов России.

Все эти меры, как нам кажется, смогут улучшить состояние русского языка в России.

И еще одно предложение, которое хотелось бы обсудить со всеми присутствующими в этом зале. Мы прорабатывали вопросы создания и поэтапного организационного оформления международной гуманитарной организации, которая объединила бы

зарубежных друзей России на основе единых лингвоцивилизационных ценностей, вне зависимости от страны проживания, национальности, вероисповедания, профессиональной деятельности, гражданства. Эта организация, помимо вопросов расширения границ «русскоязычного мира», стала бы мощным инструментом защиты на международном политическом уровне интересов русскоязычных сообществ.

Начать работу целесообразно с создания иностранной инициативной группы, в которую могли бы войти русисты, представители зарубежных русскоязычных общественных объединений, бизнес-сообщества, деятели культуры, науки, политические и общественные деятели, выпускники российских вузов. Сформированная инициативная группа могла бы для начала образовать при фонде «Русский мир» межнациональную секцию, которая может потом трансформироваться в международную организацию, например, такого рода, как движение франкофонии, ставшее признанной в мире международной организацией.

В заключение хочу от всей души поблагодарить всех присутствующих в этом зале за любовь к русскому языку, за самоотверженное служение ему, за то доброе и вечное, что вы все создаете каждый день.

Литература

1. Гумбольдт В. Избранные труды по языкознанию. М., 1984.
2. Лихачев Д.С. Избранные труды по русской и мировой культуре. СПб., 2006.
3. Фортунатов Ф.Ф. Сравнительное языковедение. М., 1898.

Чжэн Тиу
д-р филол. наук, профессор
факультета русского языка и литературы
Шанхайского университета
иностранных языков
Шанхай, Китай

Влияние русской литературы на литературный процесс в инокультурном пространстве (на примере Китая 1898–1949 гг.)

XX в. – век беспрецедентный, событийный, полный катаклизмов и во многом трагичный. Подобно России, Китай в это время пережил больше испытаний и перемен, чем за все предыдущие 3 тыс. лет. Уже первая половина века ознаменовалась сплошными войнами и революциями: низвержение последней феодально-самодержавной династии и создание республики (1911 г.), две гражданские войны (1924–1927 гг.; 1927–1937 гг.), затем антияпонская война (1937–1945 гг.) и вновь – гражданская (1945–1949 г.), основание народной республики (1949 г.). Параллельно с социально-политическими переменами происходила и культурно-литературная трансформация, зародившаяся еще на рубеже XIX–XX вв. И в этом глубочайшим образом была задействована иностранная, особенно русская, литература, оказывавшая огромное влияние на литературный процесс в Китае через перевод.

Не вызывает сомнений, что восприятие внешних влияний является необходимым условием развития национальной культуры, мировая история доказывала это уже не раз. Как образно отмечал известный китайский поэт Вэнь Идуо в своей статье «Исторический ход развития литературы»: «Если цветы на национальной почве уже буйно цветут, то они непременно скоро опадут. Это закономерность эволюции любого

живого существа. Новые семена поступают извне, принося с собой возможности новой жизни». По такому пути шла и новая литература Китая.

Однако взаимовлияние литератур происходит только при определенных условиях. Как указывал Георгий Лукач, «иностранные писатели могут по-настоящему оказать влияние на литературное развитие какой-либо страны только тогда, когда литературе этой страны требуются внешний стимул и сила для поиска нового пути ее развития». Переходное время, в котором оказались и общество, и литература, как раз сильно проявило такие потребности.

Китайскую литературу XX в. можно четко разделить на два периода: до образования нового Китая в 1949 г. и после него. Первая половина века явилась эпохой радикального преобразования и развития, т.е. периодом новой литературы, в рамках которого выделяются более мелкие этапы:

- 1898–1917 гг. – период созревания новой литературы, или период литературной реформы;
- 1917–1927 гг. – период формирования новой литературы, или период литературной революции;
- 1927–1937 гг. – период процветания новой литературы, или период революционной литературы;
- 1937–1949 гг. – период интеграции национальной и глобальной литератур.

Если сопоставить процесс развития новой литературы Китая и его периодизацию с развитием переводной литературы, а в особенности с историей перевода произведений русской литературы, можно легко заметить их синхронность. В то же время в высшей степени совпадают и фазовые особенности развития новой оригинальной и переводной литератур Китая. Это явление нетрудно понять, поскольку многие переводчики иностранной литературы того времени являлись одновременно и исследователями, и писателями, т.е. работали сразу в двух направлениях. Писатель, занимающийся переводом, хорошо знал состояние зарубежной литературы и поэтому быстро и непосредственно брал оттуда все, что нужно. Так возникло и установилось согласие между новой и переводной литературами, а в известной мере и их единство.

Краткий очерк истории перевода произведений русской литературы в Китае

Уже более 100 лет прошло с тех пор, как в Китае начали целенаправленно переводить русскую литературу. Можно сказать, что она на протяжении всего XX в. была активным участником развития китайской словесности и сыграла в этом процессе уникальную роль. Но путь русской литературы к китайскому читателю был долгим и непростым.

Перевод произведений русской литературы в 1898–1917 гг.

Появление переводной литературы в Китае на рубеже веков как раз совпало с началом перехода китайской традиционной словесности к новой современной литературе. В это же время происходила реформа литературы, которую пропагандировал один из представителей реформистов и крупный литературный деятель Лян Цичао. Реформистское движение выступало против «подражания классике и формалистической направленности», требовало, чтобы литературные произведения выражали новую идею нового времени, например, стих должен был быть освобожден от старой метрики и размера в пользу нового стиха и более простонародного языка, чтобы открыть дорогу новой художественной выразительности.

Реформисты в лице Кана Ювэя и Ляна Цичао призывали заимствовать средства речевой выразительности из западных языков. Лян Цичао в 1896 г. писал: «Для европейских языков характерен осложненный и непохожий синтаксис, который отличается необыкновенным потенциалом идейно-содержательной выразительности; надо стараться привлечь европейские мысли и идеи, чтобы кормить китайских поэтов».

Они же провозгласили и реформу сяошо, т.е. прозы, или романа. В статье Лян Цичао «Об отношении романа и общества» сказано: «Чтобы обновить народ, необходимо обновить прежде всего роман <...> Почему же? Потому что роман обладает невероятной способностью воздействовать на душу человека и определять его поведение».

В 1898 г. Лян Цичао опубликовал «Предисловие к переводам и изданиям политических романов», в котором он сформулировал уникальное значение перевода и тем самым вызвал к жизни первую волну переводной литературы: «Переводить книги есть начало всех начал. Петр Великий в свое время путешествовал по Западной Европе. Он собирал книги и переводил их на русский язык, чтобы с их помощью обучить русский народ. С тех пор Россия стала сильной державой и остается ею по сей день. Поэтому можно сказать, что переводить книги – первый способ для укрепления страны». Так началась сознательная и масштабно организованная переводческая деятельность в Китае.

Русская литература пришла в Китай позднее, чем английская, французская, немецкая или даже японская. Количество русских произведений, переведенных за период литературной реформы, относительно невелико. Кроме того, их выбор напрямую зависел от самого времени. Мы знаем, что первое из русских классических произведений, переведенное на китайский язык, – это повесть А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Ее перевод появился в 1903 г., но, судя по всему, не привлек внимания литераторов. По мнению утилитарно настроенных реформистов, потребностям китайских читателей отвечали произведения, в которых проповедовалась национальная революция и описывалась ожесточенная политическая борьба. По этой самой причине особое внимание переводчиков привлекали анархистские (нигилистические) романы, не отличавшиеся высокой художественностью. В тогдашнем китайском понимании «нигилисты» – очень неопределенное понятие, обозначавшее совокупность и анархистов, и нигилистов, и народовольцев, и различных радикальных революционеров. Нельзя сказать, что реформисты поддерживали политическую программу нигилистов и творимое ими насилие. Они, скорее, поощряли их смелость в противостоянии самодержавию и дух самоотверженности, необходимый для борцов за политическую реформу. Таким образом, в 1904–1907 гг. наблюдался кратковременный расцвет перевода нигилистических романов.

Стоит обратить внимание на литературоведческую статью великого писателя и популяризатора русской литературы в Китае Лу Синя «О европейской романтической поэзии», написанную в 1908 г. В ней автор знакомит китайских читателей с именами А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и Н.В. Гоголя и выдвигает на первый план не только социально-политические, но и художественно-эстетические критерии. Лу Синь призывает в первую очередь переводить писателей демократической ориентации (кроме А.С. Пушкина и М.Ю. Лермонтова, в это число вошли Дж.Г. Байрон, П.Б. Шелли, А. Мицкевич, Ш. Петефи). К сожалению, в связи с тогдашними обстоятельствами этот призыв не был поддержан, а организованный Лу Синем перевод «Зарубежные рассказы и повести» не имел успеха.

Однако уже в это время на китайский язык были переведены фрагменты «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова, «Воскресение» и рассказы Л.Н. Толстого, рассказы А.П. Чехова, произведения И.С. Тургенева, М. Горького, А. Гаршина, Л. Андреева, Ф.М. Достоевского, А. Куприна и Ф. Сологуба. К тому же среди этих работ были переводы как на байхуа, т.е. простонародный и разговорный язык, так и на вэньянь т.е. классический, возвышенный и архаический язык. Это говорит о том, что переводная литература пока еще не оказывала решительного влияния на стилевую трансформацию китайской словесности. Иными словами, ее главное призвание пока виделось не в этом.

Кроме того, большинство переводов произведений русских писателей осуществлялось опосредованно – с английского, япон-

ского, немецкого и французского. Строго говоря, они еще не совпадали с современным представлением о переводе. Переводчики ограничивались пересказом сюжетов, будучи не в состоянии передать истинный художественный облик и стиль оригиналов. Катастрофически не хватало достойных специалистов, в совершенстве владеющих русским языком.

Перевод произведений русской литературы в 1917–1927 гг.

В 1917 г. в Китае началась литературная революция. Один из лидеров новокультурного движения Ху Ши критиковал китайскую литературу за давно существующее расхождение между письменным текстом на языке вэньянь и устной речью народа. Он считал, что только творчество на байхуа, в котором письменная и устная речь совпадают, может принести Китаю «живую литературу». Другой лидер новокультурного движения Чэнь Дусю же говорил, что «сегодняшняя китайская литература уже давно отстала от европейской». Причина заключалась в том, что в китайской литературе лишь накапливались устаревшие и безыдейные элементы, форма преобладала над духом, декоративность – над практичностью. «Подобная литература создавалась недостаточно талантливыми писателями, у которых в голове и в душе ничего нет. Они только и умеют подражать древним, тем обманывая своих читателей. Хотя они и пишут много, но все это нисколько не влияет на развитие общества и цивилизации». «Чтобы обновить политику сегодня, необходимо одновременно обновить и литературу, которая является духовным властителем наших политиков».

Октябрьская революция оказала заметное влияние не только на социально-политический процесс, но и на развитие новой литературы в Китае. Передовая китайская интеллигенция сознательно сделала выбор идти по русскому пути.

Именно на таком благоприятном фоне наступил первый бум перевода русской литературы. Согласно далеко не полной статистике, за несколько лет (с 1920 по 1927 г.) были опубликованы отдельными изданиями 190 произведений зарубежной литературы, 83 из них – работы русских писателей. По сравнению с предыдущим периодом не только увеличилось количество изданий, но и повысилось их качество. Некоторые произведения переводились несколько раз, к тому же теперь в основном непосредственно с русского языка.

В этот период появились переводы трудов Л.Н. Толстого («Анна Каренина», «Детство. Отрочество. Юность», «Утро помещика», «Два гусара», «Крейцерова соната», «Семейное счастье», «Севастопольские рассказы», «Смерть Ивана Ильича» и «Живой труп»), М. Горького, Л. Андреева, А. Куприна, А.П. Чехова, Н.В. Гоголя, Ф.М. Достоевского, И.С. Тургенева, Н.А. Островского, В.Г. Короленко, М. Арцыбашева, А. Блока. Разные издательства выпустили множество сборников, например, 5-томный «Сборник современной русской прозы», 10-томный сборник «Русская драматургия», «Проза Пушкина», «Проза Л. Толстого», «Сборник рассказов Чехова», «Сборник стихотворений в прозе Тургенева» и т.д.

В эти годы перевод произведений русской литературы становился все более системным. Из приведенных ранее примеров нетрудно заметить: в основном переводились работы ведущих писателей эпохи, на поэзию внимания обращалось мало, беспрецедентно бурно развивался перевод драмы – целых 18 произведений, среди которых – шедевры русской драматургии XIX и начала XX в.

Говоря о развитии перевода русской (зарубежной) литературы, стоит упомянуть о ежемесячном «Романе-журнале» под редакцией одного из крупнейших писателей и литературных деятелей Шэня Яньбина (Мао Дуня). Этот журнал проповедовал «литературу для жизни» и пропагандировал реалистические методы творчества, чем сыграл направляющую и стимулирующую роль в литературном творчестве и литературном переводе. Шэнь Яньбин объяснил: «Суть знакомства с европейской литературой заключается в познании европейского литературного искусства.

Однако более важной целью должно быть знакомство с современными зарубежными идеями <...> Следовательно, крайне важен сам подбор произведений».

В журнале было опубликовано множество художественных переводов. Не раз несколько выпусков подряд знакомили читателей с произведениями Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, Н.В. Гоголя и М. Горького. Журнал сделал реалистическую литературу самой популярной и во многом стимулировал творчество китайских писателей. Предпочтение произведений реалистической ориентации с тех пор сделалось традицией в переводческих кругах Китая.

Перевод произведений русской литературы в 1927–1937 гг.

Десятилетие с 1927 по 1937 г. – время бурного развития пролетарской литературы в Китае. С самого начала она находилась под влиянием ранней советской литературы, и это влияние было столь велико, что с ним не могла сравниться никакая другая литература.

Вслед за деятелями пролеткульта и РАППа часть писателей, стоя на позициях радикальной классовости, воспринимала литературу как средство классовой борьбы и отрицала литературное наследие предыдущих эпох, считая его буржуазным, даже новую литературу – результат новой культуры «Движения 4 мая». Они утверждали: «Новая литература шумит уже 10 лет. Кроме некоторых рассказов, которые едва удовлетворяют читателей, что еще она дала?» С роспуском и активной критикой в адрес РАППа в 1932 г. эта дискуссия в Китае затихла.

Сразу после того, как в Советском Союзе выдвинули концепцию социалистического реализма, в Китае началось ее обсуждение по инициативе ассоциации «Левых писателей». Пролетарская литература постепенно преодолела недостатки и встала на путь зрелости, найдя собственный творческий метод – метод революционного реализма.

За это время многие издательства выпустили многочисленные сборники и антологии переводов произведений современной русской литературы: «Одноактные пьесы советской России», «Табачные мешки. Рассказы новой России», «Весенний смех зимы. Рассказы новой России», «Избранные стихотворения новой России» и т.д. В эти сборники и антологии вошли произведения М. Горького, В. Маяковского, И. Эренбурга, А. Толстого, М. Зощенко, С. Есенина и А. Блока. Вскоре список переведенных советских писателей пополнили М. Шолохов, Е. Замятин, К. Федин, Б. Лавренев, А. Серафимович.

Больше всего переводили М. Горького. Показательно, что в 1936 г. издательство «Мировая культура» выпустило собрание его сочинений в 6 томах – и это при огромном количестве отдельно изданных произведений и сборников писателя. Резонанс, который литература новой России получила в Китае, хорошо выражен в словах Мао Дуня, говорившего, что творчество пролетарских писателей в лице М. Горького «пробуждает нас, учит нас, как жить в будущем».

В то же время, пропагандируя советскую литературу, китайцы не только не отказывались от перевода русской классики, а, напротив, углубили и систематизировали его. В 1937 г. по случаю 100-летия со дня смерти А.С. Пушкина в Китае резко возрос интерес к его творчеству. Был воздвигнут памятник поэту в центре Шанхая, печатались спецвыпуски журналов, многочисленные сборники. Параллельно продолжалась работа над переводами произведений Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, А.П. Чехова, Ф.М. Достоевского.

Следует отметить, что за это десятилетие наконец-то были открыты перспективы перевода поэзии. Как уже говорилось, ранее деятельность переводчиков была сосредоточена главным образом на прозе, на втором плане была драматургия, а вот перевод русской лирики начался с большим опозданием. Причина этого, по словам Лян Цичао, очень проста – сложность работы. Поэзию можно перевести только после того, как созреют переводческое искусство и переводческая концепция. К тому же специалисты,

которые могли переводить непосредственно с русского языка, стали появляться в достаточном количестве только в 1930-е гг.

Перевод произведений русской литературы в 1937–1949 гг.

Если обозначить контекст первого этапа переводов произведений русской литературы как литературную реформу, второго – как литературную революцию, третьего – как революционную литературу (и все они при этом будут носить характер литературной модернизации), то контекст четвертого этапа – это стремление к органическому сочетанию национальной традиции и опыта мировой литературы. Однако данному процессу сильно мешала общественная обстановка этого периода.

В 1937 г. Япония развязала агрессивную войну с Китаем, и китайский народ поднялся на борьбу с японскими захватчиками. Защита родины стала главной темой того времени. После начала Великой Отечественной и Тихоокеанской войн китайские литераторы быстро обратили взор на антифашистскую литературу, в особенности советскую. В 1945 г. издательство «Эпоха» выпустило серию «Советская литература о Великой Отечественной войне», включавшую более 10 томов. За короткий срок увидели свет более сотни переводов произведений советской литературы о войне, не считая журнальных публикаций.

Кроме антифашистской литературы переводились и другие вещи. Например, был закончен перевод «Тихого Дона», подготовлен сборник «Лучшие произведения трех советских поэтов» (С. Есенина, А. Блока и В. Маяковского), впервые были переведены на китайский язык произведения К. Федина, В. Пановой, В. Катаева, Л. Леонова и др. По-прежнему не прекращалась и работа по переводу русской классики, сохранявшей свою привлекательность для читателей. Многие произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, И.С. Тургенева, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова уже были переведены по несколько раз. К концу 1940-х гг. фактически вся классика русской и ранней советской литературы была полностью переведена на китайский язык.

Влияние русской литературы на трансформацию китайской литературы

Георгий Лукач отмечал: «Настоящее влияние всегда есть потенциальное освобождение». В.М. Жирмунский писал: «Плодотворные влияния и заимствования «извне» являют собой созидательно-творческий контакт разных, во многом не похожих друг на друга литератур. По мысли Б.Г. Реизова, международные литературные связи (в наиболее значительных своих проявлениях), стимулируя развитие <...> литератур <...> развивают их национальное своеобразие». Это, безусловно, относится и к связям между русской и китайской литературами.

Переводная литература, стержнем которой становились произведения русских писателей, являла собой не только опыт гражданской активности, который стоило перенять, но и питательную среду для художественных экспериментов, тем самым подталкивая китайскую литературу к коренным изменениям концепции, формы и языка.

Возьмем в качестве примера сяошо (прозу, романы). Кардинальные изменения претерпели ее теория и художественная практика, всесторонне обновились ее содержание и форма. Выдающийся писатель Юй Дафу назвал это изменение «интернационализацией», или, как принято в китайском литературоведении, «модернизацией» китайской прозы.

Литература должна служить человеку и обществу, порождать ощущение кризиса и осознание спасения. Воплощенная в русской литературе концепция служения жизни, вызвав в начальный период «Движения 4 мая» отклик у части литературных посредников, постепенно была воспринята широким кругом китайских писателей. По словам М. Горького, русская литература «в основном является литературой, которая поставляет проблемы». Опираясь на русскую модель, младший брат Лу Синя

Чжоу Цзожэнь сделал все возможное, чтобы на смену традиционной китайской поучительной прозе пришла проза проблемная. Под пером китайских писателей воскресли образы «лишнего человека», «нового человека», «маленького человека». С точки зрения Чжоу Цзожэня, «различия между старой и новой прозой в мыслях, безусловно, важны, однако также важны их различия в форме. Несвободная форма старой прозы наверняка не вместит новые идеи, так же как форма старых стихов, стихов в жанре цы и арий не вместит новые идеи».

Традиционная китайская концепция прозы в первую очередь заключается в ее отнесении к «неофициальной истории», которая заполняет пробелы в официальных исторических записях. Еще одну проблему представляла традиция измерения ценностей литературы на основе ее нравственной функции, в результате чего прозаические произведения рассматривались как «досужие книжки», которые недопустимы в приличном обществе. Однако литературная революция сломала эту концепцию. Мао Дунь отмечал: «Мысли, конечно, важны, однако не следует игнорировать искусство». С этими изменениями утвердился официальный статус прозы в литературе, стали возможны переход прозы на байхуа (разговорный язык простонародья), с периферии литературы в центр, и ее дальнейшая модернизация.

Что касается поэзии, то здесь влияние зарубежной литературы было не менее существенным. Наконец в китайской поэзии был завершен переход от традиционных метрических стихов на официальном литературном языке вэньянь к современным свободным стихотворениям на разговорном языке байхуа. Переводная поэзия не только имела отношение к данному явлению, но, возможно, была его наиболее важной движущей силой. Она принесла два новых веяния: во-первых, новые идеи (национально-освободительное движение, патриотизм), во-вторых, любовную лирику, особенно в сочетании с гуманизмом. Каждое из этих понятий имело высокую значимость и воплощало то, чего не хватало китайской традиционной поэзии.

Интересно, что поначалу переводная поэзия все еще оставалась формально традиционной (5-словный и 7-словный метрические стихи, стих в различных классических жанрах типа цы и цюй), в чем признался Лян Цичао: «Применяя старый китайский стих к переводу иностранных стихов, при выборе ритмики и рифмовки переводчик часто сталкивается с препятствиями и полная передача оригинального смысла оказывается невозможной». Лишь в период «Движения 4 мая» часть переводчиков, осознав важность формы и языка, отказалась от литературного языка вэньянь и старых поэтических форм. В ту эпоху переводная поэзия для некоторых поэтов воссоединилась с оригинальным творчеством, иными словами, поэтические переводы ценились как оригиналы.

«Тремя китами» новой поэзии стали разговорный язык байхуа, грамматика и естественные слоги. Размер стихотворных строк был неодинаков. Естественные слоги фактически представляли собой речевую структуру прозаической формы, «краткооборотный ритм», крайне похожий на свободный поэтический стиль европейской поэзии. Это открыло новой поэзии путь к восприятию европейской поэтической культуры в нравственном, выразительном и текстовом аспектах, а также к слиянию с мировым поэтическим движением. Свободные стихи, склонные к разговорности и напевности, являлись основной формой новой поэзии в Китае (разговорный стиль у Ху Ши и напевающий стиль у Го Можо). Конечно, к основным формам новой поэзии также относился разработанный позже новый метризованный стих. Однако и то и другое означало прорыв за рамки традиционных метрических форм.

Причины популярности русской литературы в Китае

В литературном процессе первой половины XX в. активно принимали участие почти все европейские литературные державы, в частности, Великобритания, Франция, Германия. Однако литература этих стран не играла для Китая главной, долгое время даже решающей роли, как это было

с русской литературой. Почему так случилось?

Мы знаем, что влияние зарубежной литературы и национальное восприятие – это процесс, в ходе которого классика перестраивается, творится заново, перевоплощается в инокультурном пространстве. То, в какой степени может реализоваться это влияние, зависит от художественных достоинств и эстетической ценности самих произведений, а также от внутренних потребностей саморазвития и самообновления национальной литературы. Кроме того, влияние зарубежной литературы и восприятие национальной литературы обуславливаются в том числе социально-политическими условиями, культурно-историческим контекстом, национально-культурной традицией, культурно-психологическими накоплениями. Все эти факторы образуют «поле ожидания», сортируют источники влияния. Это четко проявилось на разных этапах развития перевода произведений русской литературы в Китае в качестве характерных черт. Из их сопоставления очевидно: каких авторов выбирать и какие книги переводить, определяют вышеуказанные факторы, вместе взятые.

Уже на первом этапе развития переводной литературы Китая в среде интеллигенции многие выступали за то, чтобы в первую очередь обратить внимание на Россию. Например, Кан Ювэй предлагал, чтобы Китай заимствовал российский опыт, потому что Россия своим государственным строем и социальной организацией более близка ему, чем западноевропейские страны. В то время как взгляды Кана Ювэя главным образом основывались на геополитических факторах и реформистских позициях, многие другие подходили к проблеме с точки зрения духовной близости народов и художественных достоинств русской литературы. Например, Чжоу Цзожэнь отмечал: «Специфика Китая отличает его от Западной Европы, но во многом сближает с Россией». Ему вторил Лу Синь: «Социальная борьба в современном Китае – это та борьба, которая встречается в русских романах». «Я сам скорее предпочитаю Чехова, Горького, чем Боккаччо или Гюго, потому что они новее, они ближе нашему миру». Такого мнения придерживался и японский литературовед Сему Нобори. Он замечал, что между Китаем и Россией много общего: «Судя по государственным признакам, по характерам народов, по специфике идеи, эти две страны очень похожи друг на друга. В этом смысле можно сказать, что Китай есть Россия на Востоке, а Россия есть Китай на Западе».

Пожалуй, подробнее всего уникальное положение русской литературы в Китае объяснил Чжэн Чжэньдо. Характеризуя русскую литературу, он выделил 5 главных ее качеств, которые могли бы быть полезными и для китайской литературы, и видел будущее китайской литературы именно в заимствовании опыта у литературы русской.

«Во-первых <...> русская литература – это самые яркие плоды современной мировой литературы. Сейчас мы можем принести русскую литературу в Китай. Таким образом, с одной стороны, нам удастся увидеть подлинную ценность современной мировой литературы. С другой стороны, с помощью русской литературы мы сможем создать новую китайскую литературу.

Во-вторых, наша китайская литература бедна духом правдивости. Она слишком стремится к формальному совершенству, обращает слишком много внимания на языковое изящество – все силы тратит на язык, но часто забывает о выражении идеи и чувства, поэтому не представляет особой ценности. А русская литература не такова. Она основана на правдивости. Она является откровенным выражением чувства, правдивым отражением национального характера и общественной ситуации. Ее дух не скрыт, слова в тексте не закованы – поэтому ее чувства могут найти отклик у читателей и получить широкий резонанс. Сейчас мы переводим и пропагандируем русскую литературу, чтобы искоренить свои недостатки и пороки.

В-третьих, русская литература – это литература человека. Это литература человеческих отношений. Это литература

выражения личности. А китайская литература – как раз наоборот. Это литература нечеловека. Это литература нечеловеческих отношений. Эта литература не выражает личности. И в этом причина того, что мы не можем получить пользу от литературы или даже получаем вред. Сейчас мы можем отказаться от этой литературы нечеловека, нечеловеческих отношений, невыражения личности человека и создать новую литературу, похожую на русскую.

В-четвертых, русская литература – это литература народа. Не такая, как наша литература, которая стремится подарить эстетическое наслаждение элите, не имеющей ничего общего с народом. Сейчас мы переводим и пропагандируем русскую литературу и ей лечим наши болезни. Это действительно важно и необходимо.

В-пятых, наша литература слишком долго подчинялась закону счастливого конца: все романы и стихи повторяют друг друга, имеют канонизированную радостную концовку. В литературе мало трагедий и трагизмов, потому и мало открытий – истинные ценности так и не обнаруживаются. А русская литература не такая. Она умеет передавать внутренний трагизм, в ней больше горестных звуков – с ее помощью мы сможем сбросить долговечное наше увлечение поверхностным оптимизмом и познать подлинную ценность литературы. Одним словом, русская литература тесно связана с будущим нашей литературы».

Стоит отметить, что понимание и восприятие китайцами русской литературы в первой половине XX в. не всегда были безупречными, а их радикальная позиция и резкое отрицание китайской классической литературы – во многом несправедливыми и необоснованными даже с тогдашней точки зрения. Однако этот вопрос следует рассматривать в историческом контексте. Мы знаем, что такое явление в истории мировой литературы не редкость, особенно в ее переломные моменты. Чтобы иметь основания разрушить толстые стены традиции, нужно приложить большее усилие и вдвое увеличить количество претензий и замечаний к ней.

Русская литература продолжала оказывать уникальное влияние на литературный процесс в Китае и во второй половине XX столетия. Только там главную роль играла прежде всего литература советская, да и влияние это было гораздо сложнее и неоднозначнее: в ходе развития литературного процесса отмечались взлеты и успехи, были падения и промахи, но это уже тема для отдельного разговора.

Э.Г. Азимов
azimov@yandex.ru
д-р пед. наук, профессор
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Н.В. Кулибина
nkulibina@yandex.ru
д-р пед. наук, профессор
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Направление «Методика преподавания русского языка как иностранного, родного, неродного»

Одним из самых популярных направлений работы конгрессов МАПРЯЛ традиционно является обсуждение методических проблем преподавания русского языка. В тематику заседаний направления «Методика преподавания русского языка как иностранного, родного, неродного» 2015 г. входили следующие вопросы:

- уровни владения русским языком и проблемы их описания,
- актуальные проблемы преподавания русского языка разным контингентам учащихся (в том числе испаноязычным),
- новое в обучении аспектам языка и видам речевой деятельности,
- проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике преподавания РКИ,
- роль русской культуры в преподавании русского языка,
- русский язык в системе билингвального образования,
- современные средства обучения,
- дистанционное обучение,
- лингводидактическое тестирование,
- повышение квалификации преподавателей,
- история преподавания РКИ.

В рамках данного направления было проведено 8 заседаний, на каждом из которых вниманию аудитории было представлено до 30 докладов (причем некоторые заседания проходили параллельно, что лишало желающих возможности послушать выступления, назначенные на одно время). Так, 16 сентября 2015 г. состоялись сразу два заседания.

На первом, председателями которого стали В.А. Степаненко, Н.А. Федотова (Россия), обсуждались в том числе вопросы создания современных учебников и учебных пособий, например, в докладах Е.Я. Григорьевой (Россия) «Проблемы методического проектирования современного учебника иностранного языка», Э.Ф. Керо Хервилья, А. Керо Хер-

вилья (Испания) «Об опыте создания национально-ориентированного пособия «Русская фонетика и интонация» (для испаноговорящих учащихся)», Д. Бончани, Р. Романьолли, Н.В. Смыкуновой (Италия) «Мир тесен (учебное пособие по русской культуре и страноведению России для университетов и лингвистических лицеев)» и др.

Множество докладов было посвящено учету национальных и культурологических особенностей аудитории: национальной специфики при преподавании курсов по страноведению для студентов из США (А.Л. Кузнецов, А.Б. Ручкин), особенностям преподавания русского языка во взрослой англоязычной среде (В.С. Адян), разработке программ для русскоговорящих учащихся в Ирландии (Д.Р. Цискаришвили). Как всегда, интересными были выступления, презентующие новые учебники и учебные пособия по русскому языку (Е.Г. Кольовска, М.В. Кульгавчук, Е.Р. Ласкарева, Чэнь Ваньлэй). Особое внимание привлек доклад В.А. Степаненко, М.М. Нахабиной и И.В. Курловой, посвященный отражению новых реалий в современном учебнике русского языка для иностранцев. На заседаниях встречались и выступления на достаточно традиционные темы, например, обучение аспектам языка или видам речевой деятельности с учетом типичных трудностей, характерных для той или иной аудитории.

На втором заседании этого направления больше внимания было уделено современным информационно-коммуникационным технологиям. Стоит особо отметить доклады Э.Г. Азимова «Новые направления использования информационно-коммуникационных технологий в обучении РКИ», М.Ю. Антроповой «Разработка и апробация методологии формирования глобальной системы использования дистанционных технологий в обучении русскому языку за рубежом», Т.В. Васильевой, Г.М. Левиной «Опыт создания электронных курсов по профильным дисциплинам в рамках довузовского обучения». В ходе работы данной секции были представлены новые электронные образовательные ресурсы по русскому языку: Н.В. Кулибина «Российские массовые открытые онлайн-курсы для русистов: содержательный контент, формат проведения, состав участников и оценка результатов», А.Ю. Петанова, Ю.А. Коваленко «От мультимедийного электронного курса «Время говорить по-русски!» к многофункциональной интернет-платформе «Проще, легче, быстрее!»: этапы развития дистанционного проекта», Т.Н. Скок «Популяризация русского языка и культуры речи с использованием электронных образовательных ресурсов (из опыта работы международного социального просветительского проекта «Современный русский»)». Ряд докладов был посвящен анализу использования различных информационно-коммуникационных технологий в теории и практике преподавания РКИ: А.В. Онкович «Интернет-дидактика в обучении РКИ», Л.В. Апакина «Формирование коммуникативной компетенции студентов с помощью использования социальных сетей на начальном этапе изучения иностранного языка», Е.В. Рублева «Новые технические средства обучения как системообразующий фактор современного образовательного пространства» и др. С.Ю. Ремизова проанализировала основные тенденции в методике преподавания РКИ и их отражение в учебной литературе издательства «Русский язык. Курсы».

Все заседания этого направления проходили весьма активно. Например, на заседании № 7 (председатели А.Л. Бердичевский, Н.А. Любимова) было представлено несколько докладов, посвященных фундаментальным проблемам современной методики, что естественно вызвало оживленную дискуссию. Следует особо отметить выступления А.Л. Бердичевского «Методика преподавания РКИ в XXI в.: проблемы и перспективы», Л.П. Клобуковой, К. Вашика, Л.М. Вешманна «Новые подходы к организации профессионально-ориентированного преподавания РКИ», Ю.Е. Прохорова «Цели изучения РКИ и цели обучения РКИ: сотрудничество или соперничество», И.Г. Милославского «Зависимость представления языковых фактов от обучения рецептивной или продуктивной речевой деятельности», И.П. Лысаковой «Концепция толерантности

в учебниках русского языка для детей мигрантов», О.Д. Митрофановой, С.И. Хаврониной «Новые методические решения в нынешней лингводидактической ситуации», Е.И. Пассова «Иерархическая система принципов иноязычного образования», Е.Ю. Николенко «Формирование современных компетенций преподавателя РКИ: состояние и перспективы» и др.

В рамках рассматриваемого направления также работало несколько круглых столов. Их темы, личности основных докладчиков вызвали большой интерес (если не сказать ажиотаж) аудитории. Так, на круглом столе под руководством Э. Колларовой (Словакия) и Е.И. Пассова (Россия) обсуждались проблемы иноязычного коммуникативного образования (философия образования), в том числе была представлена новая книга Е.И. Пассова «Методика как наука будущего». Число участников круглого стола доходило до 100 чел.

Ведущие другого круглого стола, Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов (Россия), И. Санчас (Испания), руководили обсуждением актуальных вопросов, связанных с преподаванием РКИ в контексте Болонского процесса. В обсуждении принимали участие русисты Австрии, Азербайджана, Германии, Греции, Италии, Китая, Марокко, России, Узбекистана и др.

Проблемы электронного обучения и дистанционных образовательных технологий были предметом оживленных дискуссий на круглом столе «Дистанционное обучение русскому языку: проблемы и перспективы» (ведущие Л. Шипелевич (Польша), Э.Г. Азимов (Россия). Большой интерес у аудитории вызвали материалы, представленные на портале Института Пушкина «Образование на русском» (pushkininstitute.ru). Этой теме, вызвавшей много вопросов и оживленную дискуссию, был посвящен доклад М.Н. Русецкой «Дистанционное образование на русском: новые вызовы и решения». Портал предоставляет своим пользователям различные электронные образовательные ресурсы. Изучающим русский адресованы учебные комплексы, соответствующие разным уровням владения русским языком (от А1 до С2). «Школа профессиональной поддержки» предлагает действующим преподавателям РКИ массовые открытые онлайн-курсы повышения квалификации от 16 до 72 ч., а тем, кто только хотел бы преподавать русский иностранным учащимся, – курс профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» (380 ч.).

Материалы раздела «Русский для наших детей», размещенного на портале «Образование на русском», могли бы заинтересовать участников работавшего в рамках

конгресса круглого стола «Русский язык в системе билингвального образования», ведущими которого были Т.П. Млечко (Молдавия), Е.А. Хамраева (Россия) и А.Л. Бердичевский (Австрия). В настоящее время проблемы обучения детей-билингвов русскому языку актуальны во многих странах, где работают так называемые зарубежные русские школы, различные по организационно-административным формам, составу и профессиональному уровню учителей, статусу в национальной системе образования и др. Именно поэтому в работе указанного круглого стола приняли участие представители Австрии, Великобритании, Германии, Испании, Ирландии, Казахстана, Молдавии, Португалии, России, Словакии, США, Финляндии, Эстонии и др.

В рамках данного обзора у нас нет возможности проанализировать (и даже упомянуть) все доклады, содержащие интересные идеи, методические находки, описывающие проблемы и трудности, с которыми сталкиваются учащиеся и их преподаватели. На заседаниях обсуждались методические новации, авторами которых являлись опытные преподаватели известных российских вузов (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, МГУ им. М.В. Ломоносова, СПбГУ, Российского государственного гуманитарного университета, РУДН и др.), а также учебных заведений зарубежных стран (Армении, Великобритании, Ирландии, Испании, Италии, Казахстана, Китая, Мексики, Польши и др.).

Тем не менее программа выступлений была составлена таким образом, что наряду с известными методистами свои доклады представляли и начинающие исследователи, молодые преподаватели и аспиранты. Правда, им иногда не хватало теоретических знаний, начитанности. Однако это компенсировалось энтузиазмом и любовью к работе в аудитории. Полученный ими опыт без преувеличения бесценен.

Таким образом, в рамках направления «Методика преподавания русского языка как иностранного, родного, неродного» интересные события – выступления, дискуссии, презентации, кулуарные разговоры – проходили в одно и то же время в разных аудиториях. Везде хотелось успеть, что было подчас невыполнимо. Ясно одно: у всех участников конгресса была уникальная возможность в течение почти одной недели познакомиться с новыми коллегами и возобновить старые связи, узнать о современных методических решениях, обсудить профессиональные проблемы, получить импульс для реализации новых идей.

Н.Г. Брагина
ngbragina@pushkin.institute
д-р филол. наук, профессор
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Направление «Русский язык в межкультурной коммуникации»

Межкультурная коммуникация с каждым годом становится все более и более популярной. И это в чем-то идет ей на пользу, а в чем-то – во вред. Разные аспекты исследования – от методических до лингвистических, от «монокультурных» описаний до кросс-культурного анализа – делают ее привлекательной и как бы доступной исследователям самых разных направлений и идеологий. Но из-за подобной всеохватности само исследовательское поле кажется безграничным и несколько затуманенным, и как результат – не вполне ясно, какие темы для межкультурной коммуникации являются стратегически важными, а какие уходят в зону периферии.

Конгресс МАПРЯЛ показал эту особенность. Были интересные докладчики и доклады, было много встреч, обмен мнениями, гостеприимные хозяева, замечательная культурная программа, но нам бы хотелось оценить именно содержательную сторону рассматриваемого направления. Для полноты анализа будем опираться не только на прозвучавшие на конгрессе доклады, но и на выступления, заявленные в направлении, посвященном межкультурной коммуникации. По разным причинам не все докладчики сумели приехать и выступить.

У направления «Русский язык в межкультурной коммуникации» была широкая география: Армения, Болгария, Германия, Грузия, Италия, Казахстан, Китай, Ливан, Литва, Мексика, Молдавия, Монголия, Польша, Португалия, Россия, США, Тунис, Турция, Узбекистан, Украина, Франция.

Тематически доклады можно сгруппировать в несколько блоков.

1. Общая методология анализа языка и культуры: теория и практика кросс-культурных описаний (Н.Г. Брагина), отношения языка и культуры (В.Н. Арутюнян), полилингвизм и межкультурная коммуникация (Н. Балачандран), языковая личность в межкультурной коммуникации (Т.Е. Владимирова).

2. Особенности русской лингвокультуры: региональные особенности электронного письма (Н. Авина), сленг как признак субкультуры (Р.А. Сайфутдинов, Р.Р. Сайфутдинова), названия на вывесках мест общественного питания (Й. Митурска-Бояновска), ценности семьи и здоровой нации в романе И.С. Тургенева (И.А. Шаповалова), лингвокультурологический комментарий языка И.С. Тургенева на русском и турецком языках (Г. Бахар), архитектурно-домоустроительный код русской культуры (О.В. Макарова).

3. Проблемы билингвизма, функционирование русского языка в других странах и лингвокультурах: в Забайкалье (Л.В. Воронова), Казахстане (Е.А. Журавлева,

А.Е. Агманова; Т.Г. Котлярова, Н.Ж. Наурызбаев, В.С. Боровских), Каракалпакстане (Б.Н. Палуанов), Монголии (Бэсуд Туяа Шагдарын), Португалии (Е.А. Булах), США (И.Е. Дубинина, О.В. Лалэко; И.В. Пустовойт), в современном грузинском языке (И.Т. Саникидзе).

4. Кросс-культурные исследования:

- кросс-культурные контакты: русские и итальянские межкультурные контакты (Л.Л. Федорова, М. Болоньяни), русская и испанская лингвокультуры (А.С. Мамонтов);
- семантика и прагматика: комплименты в русской, армянской и английской лингвокультурах (Л.Г. Брутян), франко-русские переговоры (Н.В. Суликашвили), концептуализация эмоций в русском и английском языках (Р.И. Стеванович), номинации социально значимых заболеваний в русской и английской лингвокультурах (А.Г. Фомин), коммерческие имена поликультурного города (Л.Р. Махиянова);
- фразеология: национальные стереотипы в двуязычном фразеологическом тезаурусе (О.В. Лежнева), испанские и русские фразеологизмы (Г.П. Семенова), фразеологизмы русского и арабского языков (Е.Н. Демешева).

5. Межкультурная коммуникация и методика преподавания русского языка представителям разных лингвокультур:

- формирование компетенций: межкультурные, социокультурные коммуникативные компетенции в различных образовательных средах (Т.Ю. Самостьян; С.Г. Лука; Е.Л. Кудрявцева; А.Г. да Кошта, М.Е. Устименко), академическая адаптация иностранных студентов (И.И. Баранова, Т.Ю. Иванова);
- преподавание русского языка и литературы в разных образовательных пространствах и средах: в казахстанском образовательном пространстве (Р.А. Шаханова), вьетнамском образовательном пространстве (А.Н. Ременцов, М.Н. Кожевникова; Н.М. Воробьева), в Тунисе (М. Тунси), странах Ближнего Востока (А.И. Абалян), Ливане (М.Л. Сари Ад-Дин), в полиэтнической аудитории (А.В. Коротышев);
- культурные традиции в обучении РКИ: учебник как источник традиций, истории, культуры (И.Б. Копыл), роль родной культуры в обучении РКИ (Чжан Хуэйцинь, Юй Чуньфан);
- различные аспекты преподавания РКИ: образовательный туризм (С.М. Белухина, Е.В. Казакова; С.А. Яковлева), веб-приложение для изучения РКИ слепыми и слабовидящими людьми (Д.Ю. Цотова).

Таким образом, общая проблематика как прозвучавших, так и заявленных на конгрессе докладов показывает, что накоплен большой и разнообразный материал, исследования ведутся в разных руслах, однако критически остро не хватает обобщающих работ. Вопрос о «собирании камней» становится едва ли не самым важным в направлении «межкультурная коммуникация».

Необходимы обобщающие описания, которые позволили бы охарактеризовать типологическое сходство и различие между разными лингвокультурами. На их основе можно системно исследовать культурные барьеры и коммуникативные неудачи, а также прогнозировать вероятные сбои в коммуникации между представителями разных лингвокультур.

Описанием, синтезирующим накопленный в области межкультурных исследований опыт, может стать тематический классификатор: «Русская лингвокультура в сравнении с другими лингвокультурами». Проект тематического классификатора был недавно заявлен, и работа над ним началась.

Т.В. Нестерова
phof@nesterova.biz
канд. филол. наук, профессор
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Русский язык: коммуникативно-прагматические аспекты исследования

(проблемы и перспективы)

Коммуникативная лингвистика исследует многообразные ситуации общения; фреймы, сценарии коммуникативных эпизодов и событий; стратегии и тактики коммуникантов в зоне согласия и конфликта; прагматические, социо- и национально-культурные специфичные дискурсные/текстовые проявления; особенности коммуникативной деятельности автора дискурса/текста и его адресата; способы достижения желаемого результата общения; эффективную речевую коммуникацию, культуру речи и речевой этикет. Проблемам коммуникативной лингвистики были посвящены многие доклады участников XIII конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры». Принцип антропоцентризма как ключевой идеи современной лингвистики (такое название носил доклад Л.А. Константиновой) пронизывал все темы исследований. Направление, в котором мы принимали участие с докладом «Косвенные реализации речевых интенций в обиходном общении русских», называлось «Русский язык: коммуникативно-прагматические аспекты исследования». В нем обсуждались вопросы, связанные с коммуникативным поведением говорящих в разных сферах и средах общения: речевые регистры, речевые стратегии и тактики, режимы согласия и конфликта, языковая манипуляция, языковая демагогия, языковая игра и мн. др. Дадим краткий обзор тематики некоторых докладов этого направления.

Продолжает осуществляться поиск основных единиц коммуникативной лингвистики. В докладе И.Н. Борисовой речевой поступок (конвенциональный прагматический знак, план содержания которого конституируется коммуникативной тактикой и речевой интенцией, а план выражения – речевым жанром и речевым шагом) рассмотрен в качестве базового понятия коммуникативной практики, которое способно стать лингвоконсолидирующей категорией для различных направлений современной лингвистики.

Предлагаются различные типологии коммуникативных единиц. Так, в докладе С.В. Андреевой разработана типология единиц устной русской речи на основе комплексного рассмотрения их языковой природы и речевых характеристик, раскрыты принципы и методы, которые могут дать основания для анализа дискурса любого типа.

Много докладов было посвящено высказыванию (речевому акту (РА), речевому жанру (РЖ), дискурсу как основным коммуникативным единицам. В русле теории РА рассмотрены оптативы-пожелания как

особый вид иллокутивного акта в русском застольно-торжественном и праздничном дискурсе (доклад М.К. Гусаренко). В докладе И.А. Шаронова проанализированы коммуникативы – клишированные ответные реплики диалога, используемые собеседником для выражения оценок, эмоций относительно услышанного и в целом для управления диалогом. Такие единицы регулярно используются в устной речи и в художественной литературе, но пока плохо изучены и описаны в лингвистике. Доклад Т.В. Нестеровой был посвящен косвенным реализациям речевых интенций в обиходном общении русских (область непрямой коммуникации). Автором описаны контекстуально-ситуативные косвенные РА в различных ситуациях обиходного общения русских (зона кооперативности, доброжелательных отношений коммуникантов); создана их типология; затронут межкультурный аспект непрямой коммуникации. Риторические вопросы как средство отрицания и опровержения рассмотрены в докладе И.Б. Шатуновского. Автор выделяет различные типы риторических вопросов в русском языке (реактивные, деонтические и кванторные), описывает, каким образом их значение формируется в дискурсе.

Проводятся исследования различных РЖ: осуществлен анализ функционально-смысловых типов речи, принятых за типовые жанровые формы, рассмотрены принципы отбора и организации языковых средств в этих жанрах (доклад К.А. Роговой); описаны рассказы о случае как разновидности повествования: типовая модель и вторичные жанры (доклад Т.И. Поповой); предложен комплексный подход к анализу жанра эссе, решаются задачи построения его типологии и выявления его национальной специфики (доклад Е.В. Бузальской).

Моделированию коммуникативного процесса с учетом фактора адресата как активного и креативного участника, осуществляющего при восприятии текста рецептивную деятельность, реализация которой предполагает использование различных интерпретационных стратегий, был посвящен доклад Л.Г. Ким.

Сегодня в центре внимания исследователей находятся такие понятия, как информационное пространство, информационная среда, информационное поле, медиасреда, медиатекст, тексты массовой информации, язык СМИ и др. Самое большое количество докладов было связано с медийным дискурсом: анализируются семантические процессы и стилистические приемы, используемые в нем (доклад Н.С. Ивановой); различные коммуникативные стратегии манипулятивного характера, связанные с вводом англицизмов и реализующие языковую личность автора газетного текста (доклад С.С. Изюмской); речевое воздействие и манипуляция в текстах современных печатных СМИ России и Испании (доклад О.А. Шевченко); новостные медиатексты (доклад Л.А. Кудрявцевой); коммуникативная дискредитация образа России в заголовках русскоязычного зарубежного медиадискурса (доклад Т.П. Тарасенко); свобода слова в живом общении: реалии и парадоксы современной массовой коммуникации (доклад А.В. Данилевской); информационный шум в современном русском медиатексте (доклад Е.Н. Басовской). Осуществляется сопоставительный анализ наиболее распространенных приемов словообразовательной языковой игры, используемых в языке современных российских и хорватских СМИ (доклад М.В. Радченко). Особенностям реализации категории убеждения в текстах современных казахских газет посвящен доклад К. Есеновой и Ф.К. Исмаиловой. Все чаще объектом лингвистического изучения становится радиожурналист как индивидуальная или коллективная языковая/коммуникативная личность. Коммуникативная личность ведущего разговорных радиопрограмм, факторы, обусловливающие коммуникативное поведение радиоведущего, и характер этой обусловленности рассмотрены в докладе Н.Г. Нестеровой.

Интернет-среда, обладающая уникальными свойствами, вносит значительный вклад в развитие коммуникативной лингвистики как на уровне отдельных языковых единиц, так и в масштабах функционально-коммуникативной организации текстов, обусловливая появление новых интернет-жанров.

Изучению особенностей групповой профессиональной коммуникации дискурса в электронной среде с описанием таких форм компьютерно-опосредованной коммуникации, как электронные дискуссии, или форумы, и интернет-конференции посвящен доклад Е.А. Орлова. Сопоставительное исследование русскоязычных и англоязычных текстов в интернет-жанре массового открытого письма проведено О.С. Тихомировой.

Активно исследуется сфера деловой коммуникации. Так, анализу корпоративной коммуникации и ее жанров (корпоративный киножурнал, совещание и собеседование) посвящен доклад Р. Ратмайр; предприняты лингвистические исследования в области современного имиджмейкинга (на основе дискурс-анализа текстов компании описывается имидж промышленного предприятия) (доклад Е.А. Никитиной); рассмотрено прямое общение рекрутера и соискателя на собеседовании-интервью; выведены правила, которые помогут будущему специалисту как потенциальному соискателю спрогнозировать свое речевое поведение на собеседовании и добиться коммуникативного успеха (доклад Ю.В. Агеевой).

Особенности политического дискурса в эпоху информационных войн рассмотрены в докладе Е.Н. Вакуловой. Доклад Д.В. Атановой и А.М. Боженковой посвящен религиозному и политическому дискурсам в русско- и англоязычной социальной реальности. Авторы приходят к следующему выводу: несмотря на концептуальную противоположность политики и религии, эти дискурсы имеют немало точек соприкосновения, в основе которых лежит и определенное единство «производства» знания, и схожесть принципов порождения дискурсных конструктов, и относительная аналогия знакового оформления собственно процесса общения.

Анализируется рекламный текст в коммуникативно-прагматическом аспекте (доклад И.Н. Баженовой). По мнению автора, коммуникативно-прагматический эффект рекламы соотносится с категорией напряженности текста, которая обозначает усиленный интерес адресата к содержанию рекламы, вызывающий желание прочитать или прослушать текст от начала до конца. Выявлены и описаны типичные способы усиления напряженности в рекламе.

В коммуникативно-прагматическом аспекте исследуются современные эвфемизмы (доклад М.И. Зверевой).

Одной из актуальных проблем современной коммуникативной лингвистики является проблема коммуникативных неудач, связанных с резкой дестабилизацией литературных норм, либерализацией нормативных требований к речи, внедрением иноязычной лексики во все сферы речи. Эта проблема была рассмотрена на примерах текстов медиакоммуникации (радиотексты) в докладе А.А. Волковой. Анализ дисгармоничного общения нашел место в докладах, посвященных типологическим чертам конфликтного речевого взаимодействия в неофициальном публичном общении (на материале интернет-коммуникации) (доклад Ю.Г. Чернышова, Т.В. Чернышовой) и речевой агрессии как проявлению коммуникативной неудачи в медийных текстах (доклад Н.А. Самыличевой).

Регулятивным процессам общения, анализу стратегий и тактик в разных типах дискурсов (научного, спортивного, юридического, медийного и др.) посвящены доклады С.В. Ляпун, Ю.В. Копыловой, Л.В. Екшембеевой, М.Ш. Мусатаевой. На материале политической и бизнес-коммуникации (публичные выступления, телевизионные дебаты, материалы печатных СМИ, метаязыковая деятельность носителей русского языка) исследуются речевые стратегии и тактики ухода от правовых рисков в публичной коммуникации (доклад М.А. Осадчего). Анализу русскоязычных речевых практик, используемых в ситуациях «перехода от ссоры к примирению», посвящен доклад Н.В. Казариновой.

В докладе Н.А. Купиной «Креативная стилистика: в поисках объекта исследования» в контексте новейшего времени рассматриваются объекты и задачи креативной стилистики как самостоятельного научного направления. Изучение креативных находок и неудач в составе непринужденного диалогического и полилогического взаимодействия – важная задача креативной стилистики.

Активно исследуется устная речь. Регистровые различия русской интонации – ма-

лоизученный вопрос интонационной теории, который связан с исследованием средств выражения эмоционального значения в речи. В докладе Л.И. Судаковой уточняется понимание регистра, рассматриваются функции регистров в устной речи, выявляется связь регистров с активным и пассивным эмоциональным состоянием говорящего. Русской разговорной речи как разновидности национального языка посвящен доклад В.В. Химика. В докладе разграничиваются разговорная речь как стратификационная разновидность национального языка и разговорный стиль как совокупность языковых приемов литературного языка, рассматривается понятие «разговорность» и его основные признаки: сниженность, экспрессивность, энтропия. Даются характеристики публичной разговорной речи, обиходной разговорной речи, которая, в свою очередь, может быть бытовой и профессиональной, и их жанровых разновидностей. На материале разговорной речи рассматривается речевое поведение коммуникантов в диалогах неформального общения (описывается русская манера общения как речевая технология) (доклад Т.В. Матвеевой).

Отражению разговорной речи в художественном тексте посвящены доклады: «Сегментные и супрасегментные особенности в прямой речи персонажей, переданной в художественном тексте» (Оде Сесилия де Хаард Эрик), «Имитация разговорной речи в художественном поэтическом тексте» (У.В. Новикова).

Коммуникативно значимое молчание, обладая высокой степенью воздействия, становится неотъемлемой частью современной коммуникации. Оно характеризует все сферы человеческой деятельности, является неотъемлемой частью многих дискурсивных практик. Преднамеренному молчанию как коммуникативной стратегии юридического дискурса (на материале речи адвоката) посвящен доклад Т.Р. Копыловой и С.В. Копылова.

О влиянии межкультурных факторов на социопрагматические стратегии дискурса в речи учащихся на продвинутом этапе рассказал в своем докладе Дэвидсон Дэн Юджин.

Как видим, спектр научных интересов докладчиков достаточно широк. На сегодняшний день перед русистами стоит немало задач, связанных с выработкой новых подходов к изучению коммуникативных процессов. Одним из наиболее актуальных и перспективных направлений современного языкознания, связанных с исследованием речевой деятельности, становится коммуникативно-прагматическое направление.

В заключение следует подчеркнуть, что XIII конгресс МАПРЯЛ обсудил самые актуальные вопросы русистики, обусловленные требованиями современной жизни. Придерживаясь традиций предыдущих конгрессов, XIII конгресс МАПРЯЛ внес много нового в филологическую науку, в исследования мира русского слова и русского слова в мире.

Отчет о работе XIII конгресса МАПРЯЛ

В работе конгресса приняли участие 1153 делегата из 60 стран. Основу научной программы составили доклады ведущих специалистов в различных областях русистики. В рамках конгресса работали 14 научных направлений. Было проведено 35 заседаний и 8 круглых столов.

Участники заседаний направления **«Современный русский язык: социолингвистические аспекты исследования»** рассмотрели состояние русского языка сегодня, особое внимание было уделено, как всегда, языку СМИ: тематика докладов свидетельствует о том, что интерес к сегодняшнему языковому состоянию не падает, особенно это касается докладов, присланных из бывших союзных республик. Там читают газеты и проявляют интерес к актуальным языковым явлениям, таким, как заимствования, расширение лексики, связанное с актуальными реалиями повседневного общения, развитие коннотативных значений.

Надо отметить появление в социолингвистическом направлении и нового актуального аспекта исследования региональных различий функционирования русского языка, так называемого лингволандшафта: пока наблюдения касались только единиц языковой системы, региональная специфика выявлялась только «на поверхности» и касалась преимущественно лексики.

Доклады участников заседаний направления **«Русская культура в эпоху глобализации»** были посвящены уточнению наших представлений о месте и роли российской цивилизации в мировом культурном и образовательном пространстве. Пристальное внимание авторы уделили культурному и когнитивному пространству русского мира в современных условиях, проблемам сохранения этнокультурной и языковой идентичности в эмиграции, национальным стереотипам мировосприятия и их отражению в литературе и искусстве, взаимосвязи языка

и культуры на современном этапе, специфике русского менталитета.

Большой интерес вызвали доклады, посвященные проблемам взаимовлияния национальных менталитетов. Так, например, наши испанские коллеги доказали, что, несмотря на аутентичность культур России и Испании, при ближайшем рассмотрении можно найти вполне реальные факты взаимопроникновения, схожести и даже культурной диффузии этих двух социумов.

Содержание докладов направления **«Системно-структурное описание современного русского языка»** во многом было предопределено многообразием понимания таких классических категорий, как «система» и «структура». Большинство авторов не ограничились традиционными представлениями о системности языка и рассматривали формальные и содержательные единицы языка – слова, морфемы, словоформы, синтаксемы, предложения – в широком многообразии их системных связей, аспектов, подходов и методов исследования, среди которых можно отметить следующие:

– когнитивный подход к описанию языковых единиц и явлений;

– антропоцентрическую ориентацию исследований;

– дискурсивный подход.

Довольно популярными оказались вопросы изучения взаимодействия различных уровней языка, межуровневой подвижности, зависимости: например, грамматических парадигм и фонологии, словообразования и фонетики, лексики и грамматики.

Со всей определенностью можно заключить, что в современной русистике, во всяком случае в сфере системно-структурного описания языка, уверенно действует тенденция к разноаспектному и комплексному изучению языковых явлений, стремление рассматривать язык и языковые единицы не только в соотношении формы и содержания, но и в широкой ориентации на межуровневые соотношения, на когнитивно-дискурсивные, функциональные, текстовые, антропоцентрические связи, которые в перспективе должны привести и уже приводят к новым представлениям о системности языка и к новым внутриязыковым типологиям.

Основное внимание участники заседаний направления **«Динамика языковых изменений: диахронические и синхронические аспекты исследования»** уделили проблемам развития русского языка, факторам языковых изменений и результатам этих изменений на различных языковых уровнях.

Значительная часть докладов была посвящена заимствованиям. Заимствования в русском языке не ограничиваются заимствованиями из западноевропейских языков (прежде всего из английского). Отмечается активное заимствование слов из японского, арабского, китайского и турецкого языков, что объясняется тенденцией к повышению роли языков стран Азиатского региона в силу демографических, культурных и политических причин.

В ряде докладов рассматривались изменения в грамматическом, в частности, синтаксическом, оформлении современного текста, в том числе художественного. Синтаксическая организация предложения в прозе начала XXI в. отражает тенденции к разговорности и экспрессивности.

В докладах участников направления **«Язык. Сознание. Культура»** нашел отражение устойчивый интерес современной лингвистики к человеку в языке, что проявилось в популярности антропоцентрического подхода к изучению языковых явлений. Исследователи отмечают, что происходят изменения содержательно-оценочной структуры многих понятий, представлений и содержания отношений, связывающих их между собой; меняется структура уже существующих концептуально-понятийных полей, таких, как *сострадание, самопожертвование, терпение, вера, человек, дом*.

Предпринятые исследования позволили охарактеризовать менталитет русского человека в целом, что необходимо для изучения русского языка нерусскими и знакомства с русской литературой, определить идеальные образы языкового поведения в период XX–XXI вв. и вектор формирования лингвокультурного идеала современной русской языковой личности.

Активно развивающаяся в последние 30 лет лингвокультурология в настоящее время накопила богатый эмпирический материал, что требует глубокой разработки теоретико-методологических оснований данного направления, представляющегося актуальным не только как прикладное, но и позволяющее доказательно охарактеризовать менталитет русского человека.

Как всегда, активно работали участники заседаний направления **«Современная русская лексикография: теория и практика»**.

Рассматривались вопросы типологии словарей – особенно словарей лингвокультурологической ориентации.

Большое внимание было уделено словарному описанию современной русской речи и терминологии. Были представлены доклады о речевой лексикографии на службе русского языка как иностранного, русском обыденном метаязыковом сознании и его лексикографической репрезентации, лексикографическом портрете современного города.

Были рассмотрены общие проблемы писательской лексикографии и лингвопоэтики русской литературы в их перспективе.

Тематическая разноплановость докладов отнюдь не означает их разнородности. Практически все они раскрывают различные аспекты лексикографии и лексикологии современного русского языка и учитывают их специфику в преподавании русского языка как иностранного.

Коммуникативно-прагматический подход к изучению единиц языка и речи был представлен в докладах участников направления — **«Русский язык: коммуникативно-прагматические аспекты исследования»**. Доклады были посвящены теоретическим и прикладным аспектам изучения коммуникативного поведения участников общения с учетом речевых стратегий и тактик, ситуации общения и речевых регистров. С позиций коммуникативно-функциональной лингвистики рассмотрены проблемы межкультурной коммуникации.

Было предложено рассматривать креативную стилистику в качестве самостоятельного научного направления, выделить речевой поступок как междисциплинарную единицу описания коммуникативной практики. Были уточнены и конкретизированы некоторые теоретические положения, например, обоснована необходимость учета в коммуникативной грамматике фигуры говорящего как организующего центра высказывания.

Следующее направление – **«Русский язык в межкультурной коммуникации»**. В данном направлении были представлены результаты исследования актуальных проблем функционирования русского языка в условиях межкультурной коммуникации: в условиях иммиграции, в культурах диаспор; проблемы билингвизма и полилингвизма; программы билингвального образования. Была проанализирована проблема диалога культур в процессе изучения русского языка в различных странах. Также в докладах большое внимание уделялось проблемам методики обучения русскому языку. Коллеги поделились опытом работы, рассказали о формах работы, позволяющих повысить интерес к русскому языку и культуре: меж-

дународные клубы любителей русского языка и культуры, неформальные объединения соотечественников, детские кружки русского языка, конкурсы и форумы.

Как всегда, самым многочисленным по количеству участников было направление **«Методика преподавания русского языка как иностранного, родного и неродного»**. Были рассмотрены следующие актуальные проблемы:

- структура и наполнение учебных комплексов по русскому языку для иностранных учащихся; новые подходы к организации профессионально ориентированного преподавания русского языка как иностранного;
- новые перспективы совершенствования системы обучения в связи с развитием глобальной сети Интернет и возможностью применения интернет-технологий в учебном процессе;
- создание эффективного и оптимального контента обучения с учетом специфики коммуникативных потребностей разнообразного и широкого контингента учащихся. Среди изучающих русский язык как в России, так и за ее пределами не только будущие профессионалы — переводчики и преподаватели, но и будущие экономисты, инженеры и медики, овладевающие языком в качестве инструмента профессиональной деятельности, работники международных организаций, а также служащие сферы туризма, слушатели курсов и кружков при российских культурных центрах, пожилые участники так называемого Университета третьего возраста.

Обобщение методического и практического опыта российских и зарубежных специалистов в области русского языка показывает высокую значимость формирования лингвокультурологической компетенции учащихся, культуроведческой направленности обучения. Знания о России, включенные в образовательный процесс, являются стимулом к изучению русского языка, повышают мотивацию, развивают познавательную и творческую активность учащихся, обеспечивая диалог культур.

Одной из актуальных задач методики остается совершенствование сертификационного тестирования по РКИ: разрабатывается

дифференцированный подход к подготовке тестов для взрослых и детей школьного возраста в контексте европейской практики, уточняется специфика уровневого тестирования, учитывающего гендерный аспект, что позволяет повысить точность и объективность оценивания претендента на сертификат по РКИ, ведется работа над созданием системы дистанционного компьютерного тестирования.

Существенной лингвистической и методической задачей является создание лингводидактического описания (ЛДО) всех уровней владения русским языком как иностранным, который представлял бы собой нормативно-методический документ, дополняющий и уточняющий существующие в российской теории и практике преподавания РКИ «Государственные образовательные стандарты».

Основное внимание в докладах данного направления было уделено специфике преподавания РКИ в современных условиях, связанных как с изменениями, произошедшими в системе отечественной высшей школы, так и со сложившейся в мире геополитической ситуацией.

Многие авторы докладов отмечали, что имеющиеся сегодня учебные материалы по русскому языку не всегда отвечают интересам и потребностям учащихся. В центре внимания были вопросы, связанные с разработкой учебников и учебных комплексов, ориентированных на новые информационные технологии XXI в. (обеспеченность учащихся ноутбуками, планшетами, смартфонами и новыми средствами коммуникации). Предлагаются новые методики проведения занятий с использованием обучающих программ (конструкторов, тренажеров, развивающих игр), программ-демонстраций (лабораторных работ, экскурсий), электронных энциклопедий и справочников, с использованием интер-активных методов обучения. Среди методических проблем в настоящее время требует решения проблема лингвосоциокультурной адаптации (от бытовой, климатической, физиологической, языковой и т.д. до профессиональной и социально-политической). Это особенно важно на фоне тех миграционных процессов, которые происходят и в России, и во всем мире и затрагивают интересы самых различных слоев и групп населения: детей, школьников, военных.

Значительное количество докладов посвящено современным проблемам билингвального образования. Особое внимание уделяется сфере когнитивистики и организации билингвальных моделей изучения русского языка.

Многие методисты подчеркивают необходимость дифференцировать методические подходы к обучению русскому языку вне языковой среды, создавая этноориентированные учебные материалы в соответствии с регионом и страной, где изучают русский язык.

И еще одно важное направление – проектирование современных учебников по РКИ: отбор содержания обучения, принципы организации учебного материала, разработка критериев оценки качества учебников.

Отдельным направлением было представлено **«Сопоставительное изучение русского и других языков: лингвистический и методический аспекты»**. Его основу составили работы, предлагающие пути преодоления межъязыковой интерференции, возможности устранения ошибок в русской речи носителей других языков – в области фонетики и интонации, речевых клише и т.д. Особенно широко было представлено сопоставление явлений разных языков в сфере лексики – в связи с теорией номинации, с лексической сочетаемостью, с процессами метафоризации, с процессами взаимовлияния языков, с изменением языкового сознания носителей различных языков, с общностью лексикона или же, наоборот, с ощутимыми различиями.

Участники заседаний направления **«Перевод как средство межкультурного взаимопонимания, предмет изучения и обучения»** наибольшее внимание уделили переводу текстов художественной литературы: как переводу русской классики и современной русской литературы на иностранные языки, так и переводу произведений национальных литератур на русский язык. Авторы докладов определили, что влияет на качество и эстетическую ценность переводов прозы и поэзии: анализу в оригинале и переводах подвергаются лексика, лексико-грамматические конструкции, синтаксические конструкции, а также способы передачи символов разных культур. Интересными представляются и обзоры перевода русской литературы в разных странах.

Резюмируя, можно отметить общую тенденцию рассматривать перевод как средство межкультурного взаимопонимания, но с обязательным обращением к собственно языковым его особенностям и к вопросам сохранения эстетической составляющей, особенно при переводе художественной литературы.

Участники заседаний направления **«Русский язык в интернет-пространстве»** активно обсуждали следующие проблемы.

1. Существует ли интернет-стиль как особая разновидность функционирования литературного языка? Каковы экстра- и интралингвистические основания для его выделения? «Вписывается» ли он в систему

функциональных стилей? Есть ли у него специфические лингвистические особенности и стилевые черты? Поддается ли он «поуровневому» описанию или это невозможно, так как в интернет-пространстве присутствуют все пять функциональных стилей современного русского литературного языка?

2. Что входит в предметную область интернет-стилистики – все тексты, функционирующие в Интернете, или только тексты, созданные по законам новых медиа или трансформированные под эти законы?

В докладах данного направления были представлены такие речевые жанры интернет-общения, как кибертекст, демотиватор, медиафейк, социальные сети, интернет-переписка. Эти тексты структурируются по определенным жанровым моделям, выработанным интернет-коммуникацией, а также складываются в специфические текстовые формации (объединенные темой, интенцией, прагматическим эффектом).

В докладах были рассмотрены и отдельные стилистические феномены, возникшие именно в интернет-пространстве: различные «игровые» субъязыки, феномен медиафейка, эффект коммуникативной дополнительности. Эти явления требуют дальнейшего осмысления.

Участники дискуссии пришли к выводу о формировании в русской стилистике отдельной области интернет-стилистики. Сегодня она ставит дискуссионные проблемы, решение которых сможет подтолкнуть развитие данного научного направления.

Активно работало направление **«Русская литература в мировом литературном процессе: история и современность»**. Список писателей и произведений, представленных в докладах этого направления, охватывает весь спектр литературного материала от классики до современности. Из русских писателей первого ряда участники конгресса уделили наибольшее внимание Лермонтову – что, по-видимому, объясняется «эхом» недавно прошедшего юбилея.

В идеологическом отношении подходы участников конгресса весьма разнообразны: от поисков православной аксиологии в классических и современных текстах до апологии самоцельной постмодернистской литературной игры.

Разумеется, в докладах участников конгресса, собравшихся со всего мира, широко представлена компаративистика. Диалог культур можно считать одной из главных доминант литературоведческой секции: от сопоставления отдельных разноязычных текстов до попыток установить общие черты целых литератур: русской и болгарской, русской и казахской, русской и сербской, русской и китайской. В целом работа секции

является уменьшенной копией того, что происходит в настоящее время в мире в области истории русской литературы и сравнительного литературоведения.

Большинство докладов участников заседаний направления **«Методика преподавания русской литературы: теория и практика»** носило проблемный характер и затрагивало широкий круг вопросов преподавания русского языка и литературы в иноязычной среде.

С одной стороны, внимание исследователей привлекли теоретические проблемы, позволяющие организовать материал в логические блоки: мифопоэтика, философско-эстетический подход, словесная и визуальная парадигмы, интердисциплинарный подход и т.п. С другой – внимание уделялось современным методикам и педагогическим технологиям, таким, как развивающее обучение, личностное прочтение, компетентностно-ориентированная система, роль социокрультурной среды, работа в условиях новых ФГОСов, формирование компетенций.

В целом представленные доклады дают объективный срез состояния современной русистики в методической составляющей, ставят важные проблемы и намечают пути их решения.

Насыщенной была и дискуссионная программа круглых столов. Большое количество участников привлек круглый стол **«Проблемы иноязычного коммуникативного образования»**. Впервые за всю историю конгрессов МАПРЯЛ был проведен круглый стол, посвященный проблемам преподавания русского языка в контексте Болонского процесса. Перспективной в плане развития и распространения методики преподавания русского языка стала дискуссия на круглом столе **«Изучение и преподавание русского языка в испаноязычной среде»**; практические выводы, сделанные участниками этой дискуссии, важны не только для Испании, но и для всего испаноязычного мира. Сохраняет свою актуальность тема дистанционного обучения: круглый стол о проблемах и перспективах этой формы обучения позволил не только обобщить передовой опыт использования соответствующих программных разработок, но и наметить потенциальные сферы их применения в будущем.

По-прежнему в центре внимания современной русистики остается проблема разработки, внедрения и применения новых учебников. Напомню, что эта поистине неисчерпаемая тема является предметом оживленной дискуссии от конгресса к конгрессу, ей был посвящен один из первых конгрессов нашей ассоциации. Большой интерес участников вызвала дискуссия, развернувшаяся на круглом столе **«Русская фразеология в современном мире»**.

Пристальное внимание привлек круглый стол **«Современная русская литература в контексте XXI в.»**. Здесь обсуждались основные векторы развития литературного процесса в современной России, особенности восприятия современного мира сквозь призму русского слова, преемственность между «золотым фондом» русской словесности и произведениями современных авторов.

Миграционные процессы, остро ощущаемые в современном мире, реформы школьного и вузовского образования, проблемы преподавания русского языка в гетерогенной среде нашли свое отражение в обсуждениях, прошедших на круглом столе **«Русский язык в системе билингвального образования»**.

Глубокоуважаемые коллеги! На нашем конгрессе мы обсудили наиболее важные вопросы теории и практики функционирования и преподавания русского языка, литературы и культуры. Национальный состав и уровень докладов и сообщений свидетельствуют о том, что русистика занимает достойное место в мировой филологии.

Наш XIII конгресс, несмотря на несчастливое число, прошел успешно. Мы в очередной раз подвели итоги развития современной русистики и наметили пути будущих лингвистических, литературоведческих, культурологических и методических исследований.

Через 4 года нас ждет новый, XIV конгресс МАПРЯЛ, и надеюсь, что сейчас мы сделали все, чтобы эти годы прошли в атмосфере творческого поиска и в ожидании новых встреч.

Л.А. Вербицкая
президент МАПРЯЛ

Гу Хонфэй
guhongfei@mail.ru
д-р филол. наук, профессор
Сямэньского университета
Сямэнь, Китай

Применение интерпретативной теории перевода в обучении русско-китайскому устному переводу

Интерпретативная теория перевода, русско-китайский и китайско-русский устный перевод, обучение русско-китайскому и китайско-русскому устным переводам.

Статья посвящена рассмотрению перевода как интерпретации, т.е. передачи исходного смысла путем познания языковых знаков в оригинале, дополненной когнитивным комментарием переводчика. Цель перевода при этом заключается в достижении эквивалентности смысла и эффекта исходного и переводного текстов, а не соответствия языковых единиц в текстах. Автор отмечает, что рациональное и эффективное применение интерпретативной теории в обучении устному переводу, с одной стороны, обогатит содержание теории и расширит область ее применения, а с другой – улучшит качество обучения русско-китайскому и китайско-русскому устным переводам.

Интерпретативная теория перевода (ИТП), разработанная французскими переводоведами Д. Селескович и М. Ледерер в конце 1970-х гг., исходит из особенностей общения между людьми, характеристик, задач, объекта устного перевода. Согласно ИТП перевод – «это операция не со словами, а со смыслом» [3: 36], т.е. он представляет собой интерпретацию смысла текста путем познания языковых знаков в оригинале и когнитивного дополнения переводчика. Процедура устного перевода по интерпретации выглядит следующим образом: слушание речевого высказывания на исходном языке → понимание переводчиком смысла услышанного → перевыражение смысла оригинала на другом языке. Извлечение смысла, минуя формальные межъязыковые соответствия, является в данном процессе интерпретацией [3: 11]. Цель перевода заключается в достижении эквивалентности смысла и эффекта исходного и переводного текстов, а не соответствия языковых единиц в текстах.

ИТП создана на основе большого объема эмпирических знаний, полученных в ходе устного перевода. Интерпретация лучше и легче всего удается переводчику, особенно синхронисту, поскольку при устном переводе он находится в напряженном психофизическом состоянии, а нагрузка на его память увеличивается. Переводчики не запоминают каждое слово и языковую форму высказанных оратором мыслей и не анализируют языковую сторону высказывания. Им необходимо извлечь главный смысл сказанного, минуя языковое содержание. В конце концов, в памяти переводчика сохраняется только выраженный смысл высказывания [3: 11].

В сфере переводоведения существуют две основные концепции перевода: лингвистический перевод и функциональная модель перевода.

Лингвистический перевод, как следует из названия, исходит из лингвистики, связан с поиском прямых соответствий слов, т.е. его задача – сохранение означаемого при изменении означающего. Сторонники этой концепции убеждены, что в переводном тексте необходимо сохранять специфику языка оригинала, чего можно добиться только при дословном переводе. Таким образом, приверженцы данной стратегии видят цель перевода в его верности оригиналу на уровне языка. Вероятно, такая модель подходит для письменного перевода художественных текстов, но невозможна при устном переводе, цель которого, как было отмечено, заключается в лаконичной передаче главного смысла оригинала за короткое время, а не в воспроизведении его языковых особенностей [3].

Сторонники ИТП упрекают лингвистический перевод в том, что попытка перевести оригинал слово в слово неизбежно негативно сказывается на языке перевода. Французский теоретик Э. Кари, поддерживающий концепцию ИТП, отметил, что перевод – это операция, цель которой заключается в установлении эквивалентности между двумя текстами, написанными на разных языках. Эквивалентность обусловлена природой этих текстов, их прагматикой, традициями культурного диалога между двумя народами, их интеллектуальными, моральными и духовными ценностями – словом, всей совокупностью факторов, связанных с локальными и темпоральными характеристиками текстов оригинала и перевода [1: 10]. По словам французского писателя М. Тернья, каждый язык имеет свою неповторимость и свою «силу притяжения», и задача хорошего переводчика – отвлечься от этой неповторимости, преодолеть это «притяжение», чтобы свободно построить высказывание на другом языке [1: 62]. Как полагает М. Ледерер, «забывание» слов исходного высказывания при сохранении в памяти его смысла – ключевой феномен речевой деятельности [1: 20]. Переводчику следует забывать языковую форму оригинала, чтобы грамматические конструкции исходного языка не мешали ему перевыражать смысл оригинала на языке перевода. По образному выражению Д. Селескович, переводчик как бы расплетает на отдельные нити ткань, сотканную из материала одного языка, и затем из полученных нитей создает новый материал. Можно сказать, что суть стратегии устного перевода выглядит следующим образом: от речи к смыслу и от смысла к речи [1: 16].

Функциональная модель перевода была выдвинута западногерманскими переводоведами в 1970-х гг. Согласно данной теории, процесс перевода определяется как переводческая операция, а не лингвистическая трансформация с исходного языка на язык перевода. Переводческая операция включает в себя трансформацию как языковых знаков, так и внеязыковых элементов.

Последователи данной теории наделяют переводчика большими полномочиями, таким образом, он начинает играть роль не только посредника, но и языкового консультанта, специалиста по языку, культуре и экономике соответствующей страны. Чтобы достичь поставленной цели, выполнить предложенную заказчиком задачу, переводчик имеет право создать собственный самостоятельный текст даже в том случае, когда текста оригинала вообще не существует. Одним словом, с позиции данной теории переводчик является центральной фигурой межъязыковой коммуникации. Его свобода не бесконечна, но и не ограничена жесткими рамками. Однако вышеуказанный случай, возможный с точки зрения функциональной модели перевода, категорически не допустим с точки зрения ИТП. Иными словами, переводчик не имеет полномочий создавать свой текст без учета оригинала. Можно сказать, что ИТП предоставляет переводчику меньше свободы, чем функциональная модель перевода [4]. Но именно устный перевод наиболее полно отражает сущность переводческого процесса.

Устный перевод – это деятельность по интерпретации текста на одном языке и созданию нового, эквивалентного текста на другом языке в устной форме. Конечные цели рационального и эффективного применения ИТП в обучении устному переводу заключаются в том, чтобы учащиеся в итоге без проблем воспринимали оригинальные тексты, свободно произносили переводные тексты на другом

языке, а также вырабатывали способности быстро реагировать на высказывание говорящего, точно анализировать и обобщать смысл оригинала, для чего необходимы тренировка мгновенной памяти и отличный слух.

В Китае есть поговорка: «Если хочешь накормить человека, не давай ему рыбу, дай ему удочку и научи рыбачить». Если человеку дадут рыбу, он будет сыт один день, но научи его ловить рыбу, и он будет сыт всегда. При обучении переводу главная задача преподавателя заключается в том, чтобы направить и подтолкнуть учащихся сознательно руководить своей практикой при помощи рациональной методики перевода. На основе ИТП мы сформулировали несколько рекомендаций для преподавателей, обучающих устному переводу на русский язык.

1. Требования к учащимся с точки зрения ИТП.

Студенты являются субъектами обучения, а преподаватель должен играть лишь направляющую роль, т.е. направить учащихся на понимание сути устного перевода. Самое важное – дать учащимся понять, что цель устного перевода не состоит в отборе адекватных означающих в языках оригинала и перевода, так как адекватные означающие не обязательно имеют адекватные значения. Иными словами, как отмечено в ИТП, цель устного перевода заключается в поиске смысловых эквивалентов, а не лингвистических соответствий.

Так, в русском языке часто используются различные определительные придаточные предложения, самое популярное из них – предложение со словом *который*. Рассмотрим следующий пример: *Я видел мальчика, с которым мы сидели за одной партой в средней школе*. Здесь определительное придаточное предложение, начинающееся со слова *с которым*, обозначает признак мальчика. При устном переводе многие студенты стали бы переводить это предложение на китайский язык, сохраняя последовательность его построения на русском: 我看到了那个男孩，在中学时和我坐同桌的那个男孩. Мы называем это «китайским языком по-русски», так как подобное выражение не соответствует узусу китайского языка. Тот же смысл можно выразить следующим китайским предложением: 我看到了我中学的同桌.

Таким образом, на занятиях преподаватель должен ориентировать студентов на исправление ошибочного понимания сути устного перевода и выработку умения рационально распределять внимание при устном переводе на русский язык.

2. Обучение студентов навыкам устного перевода.

После рассказа о навыках перевода студенты получат только предварительное, абстрактное понимание проблемы, им будет трудно сразу же применить теорию на практике. Для углубления понимания сути переводческой деятельности студентам нужны практические примеры. Преподаватель может показать учащимся, как делать переводческую стенограмму в процессе устного перевода (например, во время совместного прослушивания записи на иностранном языке). Задача педагога заключается в том, чтобы делать все записи на доске, давая студентам видеть письменный вариант стенографированного текста и одновременно с этим предоставляя им возможность переводить устно. Приведем пример.

Текст

В 2014 г. экспорт сельхозпродукции из России достиг 18,9 млрд американских долл. с приростом на 16,5%, побив исторический рекорд. Однако импорт России снизился на 8%, составляя 39,7 млрд долл. Это связано с контрмерами в ответ на санкции Запада на фоне украинского кризиса. Эти данные опубликованы на днях Минсельхозом России (Международное радио Китая, 04.02.2015).

Запись преподавателя на доске

2014 г.

←с.х. $18,9 млрд ↑ 16,5%,

→↓8%, $39,7 млрд

3. Качество пособий по русско-китайскому устному переводу.

Эффективное обучение устному переводу немыслимо без качественных пособий. С точки зрения ИТП стоит либо улучшить уже существующие издания, либо создать

новые пособия по устному переводу, следуя предложенным далее рекомендациям.

Во-первых, в пособии должна присутствовать теоретическая информация об устном переводе: концепция и особенности устного перевода, отличие устного перевода от письменного, задачи устного переводчика, требования к устному переводчику, информация о разных школах и теориях устного перевода и т.п.

Во-вторых, пособия необходимо составлять по принципу тренировки навыков. Как правило, занятия по переводу начинают проводиться только для студентов III или IV курсов, которые уже имеют определенные языковые знания, т.е. лингвистические проблемы не представляют для них больших трудностей при переводе и не мешают им понять/воспринять смысл оригинала. Основываясь на этом, мы считаем, что не стоит включать слишком много лингвистических правил в пособия по устному переводу. Мы предлагаем составить пособия по устному переводу таким образом, чтобы их содержание классифицировалось с учетом разных стратегий устного перевода или требований к устному переводчику. Например, содержание пособия можно разделить по разным аспектам тренировки: умение анализировать текст, умение понимать смысл текста, тренировка запоминания, умение лаконично перевыражать смысл оригинала, скоропись, тематические знания, перевод невербального языка и т.п. Для каждой части пособия стоит подобрать подходящие тексты, перевод которых требует наличия у переводчика определенных способностей. Преимущество пособий с такой структурой заключается в том, что они сразу же позволяют учащимся узнать, какие способности им нужно выработать в себе и в каких аспектах им следует себя совершенствовать. Более того, пособие с такой структурой может привлечь внимание преподавателя и учащихся к методике устного перевода, а не к содержанию перевода, на которое делается акцент в традиционных книгах по устному переводу.

В-третьих, так как экстралингвистические знания играют очень важную роль в процессе перевода, учащиеся должны самостоятельно их накапливать. При создании пособий по устному переводу это тоже нужно учитывать. Можно выбирать тексты, которые подходят не только для выработки способностей устного переводчика, но и затрагивают многосторонние вопросы из различных областей. Таким образом, при тренировках по устному переводу учащиеся будут одновременно получать много экстралингвистических знаний, становясь энциклопедически образованными людьми.

Наконец, необходимо обратить внимание на аудиоматериалы. При обучении устному переводу следует применять реальные аудиоматериалы с разными темпами речи, отражающие разные речевые особенности говорящих (например, акцент), и материалы эти должны быть разного уровня сложности с точки зрения грамматики и синтаксиса. На разных стадиях обучения целесообразно применять аудиоматериалы с видеорядом или без него.

На основе вышесказанного мы разработали тематический план занятий на два семестра, по которому можно организовывать занятия по русско-китайскому устному переводу в китайских вузах.

Первый семестр (18 занятий)	
1	Ознакомление с теоретическими знаниями по устному переводу (понятия, характеристики устного перевода, требования к устному переводчику и т.д.)
2	
3	Ознакомление с ИТП (концепция, особенности и употребление теории в устном переводе)
4	
5	Предварительная подготовка к устному переводу (что нужно подготовить, зачем и как делать предварительную подготовку перед устным переводом)
6	
7	Поиск тематической информации (общие и особые темы устного перевода, какая тематическая информация полезна и как использовать тематическую информацию в устном переводе)
8	
9	

Первый семестр (18 занятий)	
10	Синтетическое слушание устного текста (надо отобрать исходные материалы для устного перевода, лучше взять тексты из различных областей)
11	
12	
13	
14	Аналитическое слушание устного текста (надо отобрать исходные материалы для устного перевода, лучше взять тексты из различных областей)
15	
16	
17	
18	Повторение

Второй семестр (18 занятий)	
1	Общий пересказ (пересказ без ограничения времени и числа слов в выражении)
2	
3	Лаконичное перевыражение (перевыражение с ограничением времени и числа слов в выражении)
4	
5	
6	
7	Способы перевода четырех категорий текстов (ознакомление с повествовательным, аргументативным, дескриптивным и эмотивным текстами, разные требования к переводам разных категорий текстов и тренировка)
8	
9	
10	
11	Повторение, в ходе которого следует имитировать разные ситуации устного перевода, чтобы учащиеся применяли теоретические знания на практике, повторяли изученные стратегии устного перевода, при этом стоит приучить студентов к обстоятельствам устного перевода. Преподаватель оценивает перевод учащихся по определенным стандартам качества устного перевода, чтобы будущие устные переводчики улучшили свою работу
12	
13	
14	
15	
16	
17	
18	

Статья подготовлена при финансовой поддержке общественного научного фонда КНР (14BYY157) и научного фонда Сямэньского университета. Проект «Устный перевод с русского языка на китайский на теоретических основах лингвистики текста».

Литература

1. Фененко Н.А. Актуальные аспекты переводческой деятельности в свете интерпретативной теории перевода. М., 2007.
2. [俄] 邦达尔科A. B. 著. 功能语法体系中的意义理论. 北京大学出版社, 2012.
3. [法] 勒代雷著，刘和平译. 适意学派口笔译理论. 中国对外翻译船板公司， 2001.
4. 王东风. 功能语言学与翻译研究. 广州:中山大学出版社, 2006.

Gu Hong-fei

APPLICATION OF INTERPRETIVE THEORY OF TRANSLATION IN TEACHING RUSSIAN-CHINESE INTERPRETATION

Interpretive theory of translation, Russian-Chinese and Chinese-Russian interpretation, teaching of Russian-Chinese and Chinese-Russian interpretation skills.

According to the interpretive theory of translation, translation is interpretation, that is, interpretation of the meaning of the original text through comprehension of the language signs in the original and cognitive addition to it by the translator. The purpose of translation consists in the adequate transfer of meaning and effect between the original and translated texts, and not in the consistency of linguistic units in the texts. A rational and efficient use of interpretive theory in teaching interpretation, on the one hand, will enrich the content of the theory and expand its scope, and on the other hand, will improve the quality of teaching Russian-Chinese and Chinese-Russian interpretation skills.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

6–10 мая 2016 г. в Варшавском университете (Польша) пройдет Седьмая международная научная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: человек, сознание, коммуникация, Интернет». Конференция посвящена 200-летию основания Варшавского университета. Организаторы конференции: Польская ассоциация учителей и преподавателей русского языка; Институт русистики, факультет прикладной лингвистики Варшавского университета; фонд «Русский мир»; Российский центр науки и культуры в Варшаве, Ассоциация сотрудничества «Польша – Восток», Ассоциация сотрудничества «Польша – Россия».

В рамках пленарных и секционных заседаний предлагается обсудить следующие группы проблем: 1) межкультурная коммуникация и диалог культур; 2) языковая личность в современном мире; 3) современный русский язык и корпусная лингвистика; 4) методические инновации в преподавании РКИ; 5) перевод в диалоге культур; 6) русский язык в деловом общении и бизнесе; 7) язык средств массовой информации и медиалингвистика; 8) русская литература и особенности ее изучения в школе и в вузе; 9) педагогические технологии в обучении РКИ; 10) электронные жанры текста в Интернете; 11) дистанционное обучение: проблемы и перспективы; 12) современная русская лексикография и новые технологии создания словарей; 13) русский язык и особенности билингвального образования в разных странах; 14) современные учебники и пособия в обучении РКИ.

Во время конференции будут проводиться круглые столы и мастер-классы по избранным тематикам. Возможные формы участия в конференции:

- очное участие: доклад + публикация;
- заочное участие: публикация.

Тезисы и заявка на участие в конференции принимаются до 1 февраля 2016 г.
По окончании конференции участникам будут выданы сертификаты об участии в работе конференции.
Материалы конференции будут опубликованы на электронном носителе (CD) с присвоением номера ISBN.
Заявки высылать на e-mail: konferencja2016@onet.pl или ludmila_sz@uw.edu.pl (только в виде файла Microsoft Word, приложением к электронному письму).
Справки по телефону: +48 692 638 620 или e-mail: konferencja2016@onet.pl или ludmila_sz@uw.edu.pl

Председатель оргкомитета конференции
Людмила Шипелевич

В.Н. Базылев
vladimir@4unet.ru
д-р филол. наук, профессор
кафедры общего и прикладного языкознания
Московского педагогического
государственного университета
Москва, Россия

Хроника научной жизни – актуальный жанр академического письма в курсе РКИ (III сертификационный уровень)

Академическое письмо, методика преподавания РКИ, содержание обучения, система упражнений, хроника научной жизни, жанр.

Статья посвящена проблеме формирования навыков специализированной устной и письменной речи на III сертификационном уровне РКИ; обсуждается место в учебном процессе умений, необходимых для создания академического текста.

Итоговая аттестация по РКИ на III сертификационном уровне предполагает, что кандидаты должны демонстрировать умение анализировать и оценивать предложенную информацию, создавая проблемный конспект, реферат, письмо, сообщение. Кроме того, кандидат должен написать собственный текст проблемного характера – статью, эссе, письмо. Принято считать, что этот экзамен обеспечивает конечную квалификацию высокого уровня коммуникативной компетенции во всех сферах общения [4].

Говоря о проблемном конспекте, реферате, сообщении, статье, мы, по сути, говорим об академическом письме. Под этим термином мы предлагаем понимать совокупность форм существования дискурсивных практик (письменных и устных), функционирующих в профессиональной среде [1: 16]. Например, реферат или сообщение являются и письменной, и устной формой дискурса [13: 114–116].

По словам В.Э. Морозова, «обучающимся необходимо овладеть основами знаний, навыков и умений профессиональной работы с письменным научным текстом, причем не только филологического содержания, но и по другим научным дисциплинам» [11: 3]. Следовательно, контингент обучающихся – это кандидаты на ведение профессиональной деятельности на русском языке в качестве специалиста-филолога, переводчика, редактора, журналиста, дипломата, менеджера, осуществляющие свою профессиональную деятельность в русскоязычном коллективе. Укажем на то, что учебник М.Н. Маковой и О.А. Усковой, например, содержит модуль «Профессиональная деятельность» (4 темы) и модуль «Наука» (3 темы) [8].

Разумеется, осознание важности выработки в учебном процессе навыков создания академического текста всегда присутствовало в отечественной методике РКИ. Однако за 50 с лишним лет понимание этого с неизбежностью менялось – менялась в первую

очередь методическая организация учебного материала. Дело в том, что существенной частью последней является способ подачи учебного материала, выводимый из принципов его организации и методов его объяснения и закрепления. Это предполагает такую презентацию единиц обучения, когда содержанием учебного материала являются отношения между фактами объективной действительности, а его формой – возможные средства выражения этих отношений в языке. По мнению О.Д. Митрофановой, методическая организация данного типа согласуется с ведущей тенденцией современной методики – коммуникативностью, которая в общих чертах заключается в уподоблении процесса обучения процессу коммуникации [10: 131].

В практике отечественной высшей школы второй половины XX в. можно наблюдать следующую последовательную смену моделирования интересующего нас учебного материала. В 1960–70-е гг. отечественная методика была ориентирована на обучение научной речи как совокупности лингвистических характеристик текстов на уровне знания, будь то курс по научному стилю речи, лингвистике текста или стилистике научной речи [12]. Однако очень скоро подобный подход продемонстрировал свою методическую ограниченность. Об этом уже в 1960-е гг. писал В.Г. Костомаров: «Лингвистические знания сами по себе не могут воспитать ни «чувства стиля», ни дисциплины речи, ни даже ее правильности» [7: 67]. В 70-х гг. XX в. в отечественной методике при обучении научной речи приоритетной стала организация учебного материала по ситуативно-тематическим образцам и типовым текстам [9]. Наконец, в конце 80-х гг. XX в. методисты обратились к текстам-образцам и исходным текстам как дидактическим единицам в системе обучения [6]. Сегодня это уже обращение к текстам, репрезентирующим конкретные жанры в их содержательном и формальном единстве [5: 123–143]. Именно текст как жанр составляет основу моделирования учебного материала в курсе академического письма, с помощью которого студентам предъявляются соответствующие знания и формируются основные коммуникативные умения.

Конечно, и сегодня все еще достаточно широк разброс в интерпретации того, что понимать под академическим письмом. В предельно узком представлении – это курс родного и/или иностранного языка с упором на специфику специальности, т.е. традиционный курс языка (русский язык и культура речи и/или иностранный язык) для конкретных специалистов. В предельно широком понимании – это общие слова об «обучении науке», вплоть до экзистенциальных требований, предъявляемых к студенту. В ходе анализа дискуссий, посвященных академическому письму, становится понятно, что методисты и преподаватели-практики прежде всего пишут о методах обучения работе с текстом. Вопрос только в том, является ли предметом этих курсов именно академическое письмо: в одних случаях речь идет об анализе и понимании текстов, т.е. о навыках чтения; в других – о шаблонах и форматах, принятых в оформлении авторефератов, диссертаций, дипломных и исследовательских работ, что заведомо не является академическим письмом; в третьих упоминаются дискуссии, обсуждения и презентации, что также нельзя назвать развитием письменных навыков (это навыки академической речи, дискуссионные навыки и навыки презентации); и, наконец, в ряде случаев речь идет о сборе материалов, поиске и анализе информации, т.е. о развитии навыков исследовательской деятельности и самостоятельного, критического и аналитического мышления обучающихся. Все это, безусловно, имеет непосредственное отношение к академическому письму и неразрывно с ним связано в концепции академической грамотности, однако само по себе академическим письмом не является.

Сегодня, помимо прочего, требуется пересмотр тех жанров, к которым обращается преподаватель РКИ при обучении академическому письму. Дело в том, что речь в первую очередь идет о формировании компетенций, а не умений читать и анализировать научные тексты по специальности. Следовательно, ориентация в учебном процессе

исключительно на такие «традиционные» жанры, как конспект, аннотация и реферат, постепенно теряет свою актуальность. В обучение постепенно вводятся жанры малого объема, являющиеся необходимыми и достаточными первичными «кирпичиками», из которых складываются жанры академического письма большого объема, вплоть до диссертации.

Последнее обусловлено тем, что важным принципом обучения продолжает оставаться принцип систематичности и последовательности, т.е. линейности. Под фактором линейности обучения мы понимаем одноразовое фиксирование информации в предъявляемом обучающемуся учебном материале. Линейность структуры обучения с необходимостью возникает не только потому, что информация предъявляется в виде каких-то последовательностей, элементами которых могут быть отдельные содержательные фрагменты, блоки, непосредственно связанные друг с другом логикой их последовательного появления. Применительно к учебной информации соответствующие элементы последовательности оформляются совокупными лингвистическими структурами, в нашем случае – жанрами.

Исходя из сказанного, мы предлагаем изменить формат выбора жанров в курсе обучения академическому письму. Одним из универсальных жанров, с нашей точки зрения, является хроника научной жизни. Она хорошо известна представителям многих специальностей – от филолога до инженера и врача, как начинающего, так и профессионала, поскольку содержит оперативную информацию об актуальных событиях научной жизни или исследовательской практики. Приведем конкретный пример.

22 ноября в словарном отделе Института языкознания РАН состоялось совещание по вопросам русской исторической и региональной лексикографии, организованное Комиссией лингвоэтногеографии Географического общества России совместно со словарным отделом и Межкафедральным словарным кабинетом им. Б.А. Ларина Санкт-Петербургского университета. В совещании приняли участие лексикологи из Москвы, Санкт-Петербурга, Петрозаводска, Вологды, Арзамаса, Перми, Красноярска, Хабаровска.

Совещание открыл заведующий словарным отделом А.С. Герд. Актуальность обсуждаемой проблематики, как подчеркнул председательствующий С.С. Волков, определяется в первую очередь тем, что исторические словари являются той базой, без которой невозможно создание исторической лексикологии русского языка.

В ходе совещания было заслушано 7 докладов. О теоретических проблемах построения регионального словаря говорилось в докладе Г.В. Судакова (Вологда), посвященном изложению принципов создания словаря Северной Руси XIV–XVII вв. и проспекта вологодского исторического словаря как его составной части. На необходимость создания региональных словарей для воссоздания исторического ландшафта русского языка в качестве базы для будущего общерусского регионального словаря XI–XVII вв. указала в докладе «О словаре воронежской деловой письменности» В.И. Дьякова (Москва), изложившая принципы построения воронежского регионального словаря. В ряде докладов прослеживалось стремление провести границу между диалектными и региональными словарями (Г.В. Судаков, О.С. Мжельская, выступление З.М. Петровой). Различие между диалектизмами и регионализмами четко определила в докладе «Региональная лексика как предмет исторической лексикографии» О.С. Мжельская (Санкт-Петербург): если диалектизмы составляют принадлежность современных говоров, то регионализмы созданы в определенный исторический период и актуальны до тех пор, пока существуют обозначаемые ими реалии.

В центре внимания участников совещания оказались такие важные вопросы, как отбор и характер источников региональных словарей, состав их словников, пути создания картотек и т.д. Региональная лексикография, как отметила З.М. Петрова (Санкт-Петербург), значительно расширяет

круг источников. Как свидетельствовали доклады, сегодня это и деловая письменность Сибири со времени ее основания (об этих источниках, хранящихся в различных архивах страны, сообщила в своем докладе Л.М. Городилова (Хабаровск), выдвинувшая ряд требований, необходимых при подборе рукописных материалов XVII в.), и памятники письменности Карелии XV–XVII вв. и т.д. Л.П. Михайлова (Петрозаводск) обратила внимание присутствующих на лексические данные не изучавшихся до сих пор документов Олонецкой приказной избы, Соловецкого и Палеостровского монастырей. Лексика этих памятников далеко не всегда находит отражение в издаваемых Институтом русского языка АН СССР словаре XI–XVII вв. и словаре русских народных говоров. Мнения по поводу источников свелись в целом к общему знаменателю: круг источников должен быть максимально широк и разнообразен как в жанровом, так и в тематическом отношениях.

Наиболее оживленную дискуссию вызвал, пожалуй, вопрос о том, каким быть региональному словарю: полным или дифференциальным. Так, Г.В. Судаков, В.И. Климкова, Л.А. Дьякова (как и З.М. Петрова в выступлении по докладам) отстаивали идею дифференциального словаря, тогда как Л.М. Городилова и выступавший в прениях С.С. Волков считали полный словарь предпочтительнее хотя бы уже потому, что именно полный словарь способен отразить варианты, не зафиксированные словарем XI–XVII вв. [3: 173].

Хроника научной жизни, как видим, – это академический жанр, содержащий изложение событий научной жизни (например, научного мероприятия) в их временной и тематической последовательности. Сюжетообразующую роль в этом жанре играет повествование об эпизодах конкретного научного события (конференции, встречи, симпозиума и пр.). Основной тип речи в хронике – повествование.

Содержанием хроники научной жизни является результат вербальной деятельности представителей научного сообщества на каком-либо научном мероприятии, иначе – выступления, доклады, речи участников научных собраний, заседаний, съездов, слетов, конференций и т.п. При этом констатируется ход собрания, конференции и т.п., сообщается, кто выступил, что сказал (или показывается, как сказал и как это было воспринято аудиторией), информируется о тематике выступлений, чаще всего с приведением оригинальных названий докладов. Таким образом, демонстрируется взаимосвязь тех или иных суждений, оценок, выводов, предложений, содержащихся в речи выступавших, с реальными проблемами, ситуациями, процессами, существующими на данный момент в науке в целом или в какой-то конкретной научной области. Исходя из такого соотнесения, выносится оценка выступлениям участников того или иного форума, определяется их значимость для развития научного знания.

По словам А. Бараш, выступления участников предстают как бы «мостиком» для переключения внимания адресата хроники с конкретного научного мероприятия на то, что происходит в современной науке. Такой переход помогает уже самому адресату судить об описываемом научном мероприятии, его отдельных участниках с позиции тех реальных проблем, ситуаций, процессов, в которые включен он сам. При этом автор хроники может ставить перед собой цель не сообщить обо всех выступлениях или выступивших, но сконцентрировать внимание на некоторых из них, наиболее интересных с точки зрения взаимосвязи речей с реальными процессами в современной научной жизни [2].

Отбор может производиться, например, на основе тематического единства ряда выступлений. В этом случае автор хроники получает возможность рассмотреть какую-то одну сторону актуальной научной проблемы с позиций разных докладчиков. Он может сосредоточить внимание на каком-то одном, наиболее значительном выступлении и с этой точки зрения осветить разные проблемы современной науки. Автор может трактовать, интерпретировать, объяснять

данные выступления, но это должно быть сделано так, чтобы адресат смог легко отличить мысли самого автора от мыслей, прозвучавших в выступлениях участников форума, и представить себе объективную картину происходившего.

Приведем еще один иллюстративный фрагмент.

20–22 декабря на филологическом факультете МГУ им. М.В. Ломоносова состоялась научная конференция, посвященная важнейшим подходам к литературному процессу – его типологическому и сравнительно-историческому изучению. С докладами выступили 115 ученых из 30 городов России, ближнего и дальнего зарубежья. Широко заданные рамки конференции позволили объединить усилия теоретиков и практиков литературы, фольклористов, культурологов.

Открывая пленарное заседание, П.А. Николаев подчеркнул, что филологическая наука поставлена ныне перед выбором: следовать более чем вековой традиции или обречь себя на поиски «революционных методов». Как показывает анализ научной ситуации, второй путь деструктивен. В то же время успешно используется – преж-де всего в классической филологии и медиевистике – опыт немецкой эстетики рубежа XVIII–XIX вв., опосредованный его творческим освоением европейским литературоведением. Исследователями преодолевается «робость» в типологическом и сравнительно-историческом подходах к литературе последних двух столетий.

Как отметила Н.А. Соловьева, сравнительное литературоведение имеет долгую историю и пользуется разработанной методикой сопоставлений. Чем выше их уровень, тем отчетливее выступает на фоне универсального особенное, национальное. В отличие от «всемирной литературы», по Гете, национальное теперь не рассматривается как один из вариантов универсального. С.А. Шерлаимова остановилась на новых концепциях сравнительного литературоведения (Д. Дюришин, С. Вольман, Э. Бойтар и др.; ранее они были намечены в трудах В.М. Жирмунского, Р. Уэллека), выделив спорный вопрос о синхронности смены направлений в больших европейских литературах Центральной и Восточной Европы. Актуально изучение «межлитературных объединений» или регионов, образованных на основе языковой, географической или геополитической общности, взаимодействия литератур внутри многонационального государства (Австро-Венгрия, Югославия).

Доклад А.В. Липатова явился опытом осмысления истории славянских литератур от истоков до Нового времени в общеевропейском тексте – на основании не этнических, а культурно-функциональных (в особенности конфессиональных) предпосылок. Pax Latina и Pax Orthodoxa поразному опирались на античное наследие: православная Европа – на греческое с его неоплатонизмом и мистикой, католическая – на латинское с его аристотелизмом и римским правом. В орбиту культурного влияния византийского Востока были вовлечены Великая Моравия, Болгарское царство, Древняя Русь. Начиная с IX в. славянские литературы подразделяются на гетерогенные (с двумя типами христианской обрядности) и гомогенные, чисто православные (Болгария и Древняя Русь); впоследствии сербский ареал войдет в православный культурный регион, а Хорватия и Польша – в католический. Культурная замкнутость православного славянского мира (где латынь усваивается в XVII–XVIII вв.) способствовала сохранению этнического колорита. Стили Ренессанса и в особенности барокко охватывают уже литературы народов всех конфессий.

Дефиниции «контактный компаративизм» был посвящен доклад В.И. Кулешова, выделившего несколько уровней литературных контактных связей: перевод, подражание, преодоление образца. Докладчик сблизил «Евгения Онегина» А.С. Пушкина и «Дон Жуана» Дж.Г. Байрона, демонстрируя явление «трансформации образца» (В.М. Жирмунский). Он подчеркнул общее в характерах главных героев, в описании фона (часто ироничном), при различии сю-

жетов (авантюрного и бытового), построении образа автора, строфики и др. Было высказано предположение, что Пушкин прочел всю поэму, а не только «первые пять песен» (как писал поэт А. Бестужеву в марте 1825 г.).

Л.В. Чернец подчеркнула в целом различное отношение к принципу историзма (в его различных вариантах, предложенных западной философией и наукой на протяжении прошлого столетия) в XX в. на Западе (где интерес к «структуре», а затем к «типологии» надолго вытеснил популярную прежде идею «эволюции») и в отечественном литературоведении (где первостепенными считались вопросы генезиса литературных явлений и от ученых требовался прежде всего «конкретный историзм»). Тем не менее типологические категории обосновывались в трудах В.М. Жирмунского, А.П. Скафтымова, П.Н. Сакулина, Л.И. Тимофеева, Г.Н. Поспелова, М.М. Бахтина (дихотомия стилей, творческих методов, выделение жанровых групп). С 1970-х гг. такой подход стимулируется развитием историко-функционального направления с его интересом к созвучию эпох [14: 110–111].

На приведенных иллюстративных материалах видно, что хроника научной жизни по объему, содержательным и формальным жанровым показателям идеально подходит для использования в качестве материала обучения в курсе академического письма. Обозначим основные структурные особенности данного жанра, актуальные для организации учебного материала. Это в первую очередь особенности композиции предложения, связанные с представлением и объяснением фактов, а также особенности употребления терминологии, наличие типичных оборотов: *следует отметить*, *по мысли автора*, *с нашей точки зрения* и т.д. В этом жанре максимально ярко проявляются структурная композиция абзаца, приемы изложения определенного тезиса: формулировка вводной мысли, основной мысли, снабженной аргументами, и заключение. Отчетливо видно, как каждый новый тезис связан с предыдущим и последующим, как абзацы связаны между собой логически – по смыслу и при помощи связующих слов. В качестве таких связок выступают вводные слова: *кроме того, итак, во-первых, следовательно*; союзы: *однако, тем не менее, в то время как*; предлоги: *благодаря, вследствие*.

Хроника научной жизни как жанр академического письма позволяет освоить композицию всего текста: авторство, введение, основную часть и заключение, а также ссылочный и библиографический аппараты. Содержательно подобные произведения позволяют на ограниченном объеме проследить корректную формулировку темы исследования, обоснование, исследовательский вопрос, объект и предмет, цели исследования и гипотезу, а также продемонстрировать, как формируются оценка и мнение. Помимо этого, хроника научной жизни может содержать цитаты и ссылки, что позволяет вырабатывать навык оформления цитат и ссылок в академическом тексте.

Разумеется, в зависимости от сложившихся реальной ситуации, проблемы или процесса, с которыми соотносятся выступления участников научного мероприятия, автор может сосредоточить свое внимание либо на объяснении причин случившегося, на оценке его актуального состояния, прогнозе развития, либо на плане или программе действий. В зависимости от этого он будет обращать внимание либо на объяснения, либо на предложения, содержащиеся в выступлениях и относящиеся к обсуждаемым проблемам, ситуациям, процессам, происходящим в научной жизни. Это определяет субжанр хроники научной жизни: будет ли это хроника-объяснение, хроника-оценка или хроника-программа.

Для работы с данным языковым материалом нами разработана инвариантная система заданий, позволяющая формировать деятельностную константу, которая проявляется у обучающегося как компетенция, например, общепрофессиональная. Константа при этом представляет собой элемент ситуации – от учебной и псевдореальной (имитационной) до реальной (профессиональной). Такими

константами в области научно-исследовательской деятельности являются подготовка обзоров, аннотаций, составление рефератов и библиографии по тематике проводимых исследований; участие в работе семинаров, конференций и симпозиумов; оформление и подготовка публикаций по результатам проводимых научно-исследовательских работ; участие в научных дискуссиях; выступление с сообщениями и докладами по тематике проводимых исследований; устное и письменное, реальное и виртуальное (размещение в информационных сетях) представление материалов собственных исследований.

Инвариантная система заданий, с нашей точки зрения, может иметь следующий вид.

• Прочитайте текст-образец хроники научной жизни. Выделите фрагменты, которые несут ключевую информацию. Оцените важность информации. Аргументируйте свой выбор.

• Прочитайте текст-образец хроники научной жизни. Исключите: 1) предложения (сверхфразовые единства), несущественные с точки зрения основной информации; 2) предложения (сверхфразовые единства), несущие избыточную информацию. Аргументируйте свой выбор.

• Прочитайте текст-образец хроники научной жизни. Найдите первое и последнее предложения в каждом абзаце, определите их значение для основного содержания. Аргументируйте свой выбор.

• Прочитайте текст-образец хроники научной жизни. Найдите ключевые предложения в каждом абзаце, оцените их содержательную ценность. Аргументируйте свой выбор.

• Прочитайте текст-образец хроники научной жизни. Выделите выводы, умозаключения и тезисы. Аргументируйте свой выбор.

• Прочитайте текст-образец хроники научной жизни. Определите содержательную ценность используемых в тексте цитат. Аргументируйте свою точку зрения.

• Прочитайте серию фрагментов, извлеченных из текста хроники научной жизни. Сгруппируйте фрагменты в правильной последовательности по темам.

• Прочитайте текст-образец хроники научной жизни с имеющимися лакунами. Соедините абзацы при помощи заданных языковых клише.

• Подберите самостоятельно в библиотеке или в Интернете исходный текст хроники научной жизни по интересующей вас проблематике. Внимательно прочитайте его. Сформулируйте ключевую мысль каждого абзаца. Составьте логический план текста путем: 1) нахождения ключевых предложений, 2) формулировки ключевой мысли каждого абзаца. На основе плана сделайте сообщение о научном мероприятии.

• Соберите все материалы, относящиеся к научному мероприятию по интересующей вас тематике: приглашение, условия участия, тезисы, аудио- и видеозаписи мероприятия, свои заметки и пр. Выберите из материала фрагменты: 1) важные для раскрытия темы мероприятия; 2) в которых авторы формулируют свои идеи; 3) в которых идеи авторов выражены неявно, в подтексте; 4) в которых авторы раскрывают идею, выраженную в названии мероприятия. Сгруппируйте фрагменты мероприятия, содержащие основные идеи по проблематике мероприятия. Отберите наиболее значимые эпизоды мероприятия. Определите наиболее важные сюжеты мероприятия. Оцените значение мероприятия для развития соответствующего научного направления.

• Примите участие в научном мероприятии. Соберите все материалы, относящиеся к научному мероприятию: приглашение, условия участия, тезисы, аудио- и видеозаписи мероприятия, свои заметки и пр. Подберите фрагменты выступлений, содержащие авторскую оценку научной проблематики. Отберите те факты, которые повлияли на отношение участников мероприятия к прозвучавшим выступлениям. Найдите в подобранном материале фрагменты, в которых идеи оцениваются коллегами. Сопоставьте различные точки зрения, возникшие во время дискуссии. Аргументируйте свою точку зрения на обсуждаемую во время мероприятия научную проблематику, а также свою оценку результативности мероприятия.

• Напишите последовательно следующие фрагменты текста хроники: 1) обобщающий вступительный абзац о темати-

ке научного мероприятия; 2) серию ключевых фрагментов – эпизодов мероприятия, важных для обсуждения его проблематики; 3) итоговый вывод или резюме по ценностному содержанию мероприятия.

• Подготовьте текст хроники научного мероприятия. Отредактируйте полученный текст. Оформите письменно окончательный вариант текста. Выступите с сообщением о научном мероприятии.

Таким образом, обращение к хронике научной жизни как жанру соответствует целям обучения и способам представления учебного материала в курсе РКИ на III сертификационном уровне, в том числе для иностранных обучающихся российских вузов. Предложенная инвариантная система заданий предполагает конкретное языковое наполнение в зависимости от специальности обучающихся и сферы их интересов, в том числе научных. Методическое моделирование учебного материала по текстам-образцам и исходным текстам конкретного жанра обеспечивает студентов надежными способами решения основных коммуникативных задач. Это также представляется перспективным направлением в методике обучения академическому письму в курсе РКИ.

Литература

1. Базылев В.Н. Академическое «письмо» (теоретический аспект). М., 2014.
2. Бараш А. Архив как жанр: архитектоника личной памяти // Новое литературное обозрение. 2006. № 79.
3. Вопросы языкознания. 2010. № 1.
4. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. М.; СПб., 1999.
5. Дементьев В.В. Теория речевых жанров. М., 2010.
6. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения. М., 1998.
7. Костомаров В.Г. Культура речи и стиль. М., 1970.
8. Макова М.Н., Ускова О.А. В мире людей. М., 2013.
9. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: Проблемы обучения. М., 1976.
10. Митрофанова О.Д. Научный стиль речи: Проблемы обучения. М., 1985.
11. Морозов В.Э. Культура письменной научной речи. М., 2007.
12. Пумпянский А.Л. Чтение и перевод английской научно-технической литературы. М., 1964.
13. Современная русская устная научная речь: В 4 т. / Под ред. О.А. Лаптевой. Красноярск, 1985. Т. 1.
14. Филологические науки. 2006. № 3.

V.N. Bazylev

CHRONICLES OF SCIENTIFIC LIFE AS THE ACTUAL GENRE OF ACADEMIC WRITING IN THE RFL COURSE (III CERTIFICATION LEVEL)

Academic writing, methods of teaching Russian as a foreign language, learning content, the system of exercises, chronicles of scientific life, genre.

The article is devoted to the formation of specialized skills in oral and written speech at the 3rd certification level of Russian as a foreign language; it discusses the process of acquiring the skills necessary to create an academic text.

В.В. Катермина
katermina_v@mail.ru
д-р филол. наук, профессор
Кубанского государственного
университета
Краснодар, Россия

Культурно-определяющая доминанта – ключ к пониманию межкультурных взаимодействий

Межкультурная коммуникация, национальная культура, паремиология, этнические стереотипы, этническая оценка.

Данная статья посвящена рассмотрению межкультурной коммуникации как особого вида общения. В тексте раскрываются такие ключевые понятия, как «национальный характер», «этнические стереотипы», «этническая оценка», а также проводится анализ паремиологических единиц, отражающих ценностные параметры жизни русского народа. Особое внимание уделяется схеме этнической отчужденности. Отмечается, что культурно-определяющая доминанта является ключом для понимания межкультурных взаимодействий.

Межкультурная коммуникация представляет собой как межпредметную интегрированную науку, основы которой были заложены американской школой культурной антропологии и коммуникативистики, так и синтез знаний в области европейской и отечественной прагмалингвистики, социальной психологии и этнологии.

Современные теоретические и практические исследования в данной области опираются на концепции культурных моделей трех авторов: теорию основных (первичных) информационных систем Э. Холла [12], теорию ценностных ориентаций культуры Ф. Клакхона и Ф. Стродбека [14], а также систему культурных измерений Г. Хофстеде [13]. Разработанные ими категории культурных различий на основе привлечения культурантропологических, философских и психологических знаний, а также положений теории коммуникации являются сегодня наиболее пригодными и релевантными для прогнозирования и анализа межкультурного общения.

Межкультурная коммуникация как научно-прикладная дисциплина занимается проблемами понимания и взаимопонимания: понять чужое (другое), адекватно объясниться с чужим, правильно интерпретировать иные, не свои культурные знаки. В плане генезиса, предметной соотнесенности, а также с точки зрения исследовательского инструментария межкультурная коммуникация имеет междисциплинарный статус. Она интегрирует знания таких наук, как культурная антропология, лингвистика, прагмалингвистика, теория коммуникаций, этнопсихология, социология.

Обзор научной литературы показывает, что существуют по крайней мере два подхода к определению сущности межкультурной коммуникации: лингвистический, относящий ее процессы по природе к речевой деятельности, и культурно-антропологический

(собственно, и породивший как сам термин, так и новую дисциплину), опирающийся на достижения многих наук.

Лингвистический подход к определению основ межкультурной коммуникации оперирует дефинициями, в которых подчеркивается первостепенное значение языка в процессах межкультурного общения. Французские исследователи в области коммуникации и социальной психологии Ж. Ладмираль и Э. Липьянский относят процесс межкультурной коммуникации в большей степени к вербальной сфере [15: 29]. Доступ к любой культуре, особенно к чужой культурной идентичности, открывается, по их мнению, посредством языка. Под межкультурной коммуникацией они понимают отношения, возникающие между индивидуумами и группами, принадлежащими разным культурам. Данные отношения всегда развиваются на фоне определяемых этими культурами репрезентаций, кодов, своеобразного жизненного уклада и способа мышления [15: 29].

В ряде научных исследований высказывается предположение о том, что неповторимый индивидуальный облик каждой культуры есть результат особой, свойственной лишь ей системы организации элементов опыта, которые сами по себе не всегда являются уникальными и повторяются во множестве культур [1: 88]. По мнению Н.А. Бердяева, существование человечества невозможно вне национальности, понимаемой как индивидуальное бытие. Философ считает, что национальный «человек больше, а не меньше, чем просто человек, в нем есть родовые черты человека вообще и еще есть черты индивидуально-национальные» [1: 96]. В силу этого и культура не может быть отвлеченно-человеческой, она всегда конкретно-человеческая, т.е. национальная.

Для выявления национального образа мира, национальной культуры, по Г. Гачеву, берется «целостность национальной жизни: и природа, и стихия, и быт, и фольклор, и язык, и образность поэзии, соотношение пространства и времени и их координат – т.е. выявляется как бы набор, основной фонд национальных ценностей, ориентиров, символов, архетипов, что и определяет затем и склад мышления, Логос народа» [2: 86].

Так, например, в русском паремиологическом фонде одно из важных мест занимает религия. Подавляющее большинство пословиц и поговорок связывается со святыми, причем выделяется простое, ровное, дружественное к ним отношение *(Егорий с ношей, а Никола с возом; Что у волка в зубах, то Егорий дал)*. Для русского народа святые – это часть их обычной жизни, помощники в труде (*У Власья и борода в масле* (заступник скота); *На Онисима овчары окликают звезды, чтоб овцы ягнились* (тульск.); *Пришел Федот – берется земля за свой род*).

Все имена святых, используемые в пословицах, находятся в святцах, созданных церковью после принятия христианства на Руси. В них все христианские праздники и имена святых были расписаны по дням года.

Егорий Вешний, Егорьев день (23 апреля / 6 мая): *Егорий с теплом, а Никола с кормом. Когда на Егорья мороз, будет и просо и овес*. По народному поверью, Егорий Вешний обладает волшебными ключами, которыми отмыкает весеннюю землю и выпускает росу, отчего начинается бурный рост трав.

В силу аграрного развития России русский народ накопил большое количество наблюдений, помогающих ему в труде, связав их с именами святых. Каждый святой получал сельскохозяйственную специальность, которую иконописцы воплощали в какой-то мере на иконах. Слепо веря, что такой-то святой жил, крестьяне дополняли миф фантазией и награждали его тайнами волшебства, которые будто бы могли помочь или повредить крестьянину, бессильному в борьбе с природой. «Народная фантазия и поэтическое представление присовокупили к имени святого дополнительное прозвище, в котором сосредоточена сельскохозяйственная идея» [8: 137]. Так возникли приметы с именами собственными, составляющие огромную часть культурного наследия русско-

го народа (*На Симеона Столпника солят огурцы; На Семена ясно – осень ведряная* (тульск.); *Если первый снег на Сергия, то зима установится на Михайлов день; Со дня Михаила архангела зима морозы кует; На Егорья мороз, будет просо и овес*) [5, 7].

Семья – основа общества; именно семейные отношения являются базой для раскрытия характера всякой нации. Важность семьи, коллективного сознания у русского народа выводится Ю.С. Степановым из этимологии самого русского слова *человек*, которое, по его мнению, обозначает «того, кто принадлежит нашей большой семье» [11: 555]. Подтверждение этого мы находим у К.Д. Кавелина, который указывает на следующие отношения между людьми: «Русские крестьяне помещика и всякого начальника называют *отцом*, себя – его *детьми*, младший старших – *дядями*, *тетками*, *бабками*; равных себе, людей одного поколения – *братьями, сестрами*» [4: 10–11].

Анализ пословиц и поговорок, составляющих концепт *семья*, их символической значимости с учетом национальной и культурной специфики позволяет выявить большой спектр установок культуры, важнейшими из которых являются следующие.

• У человека должна быть семья: *Не женат – не человек; С мужем – нужа, без мужа и того хуже, а вдовой да сиротой – хоть волком вой; Хоть за старца, лишь бы в девках не остаться; Когда нет семьи, так и дома нет.*

• Главой семьи является муж: *Не петь куре петухом, не быть бабе мужиком; Жена верховодит, так муж по соседям ходит.*

• Хорошую жену трудно найти: *Выбирай жену не в хороводе, а в огороде; Выбирай корову по рогам, а девку по родам* (т.е. по родителям).

• Измена одного из супругов разрушает семью: *Жить бы в совете, да разные дети; Знаться с кумою, расстаться с женою; Отец был Флор, а детки – Петровичи.*

• Дети – главное в жизни родителей: *Дом с детьми – базар, без детей – могила; Детей нет – жена пустоцвет; Семья без детей, что часы без гирьки.*

• Эталон хорошей семьи – дружная семья, живущая в любви и согласии, в ладу: *Где совет, тут и свет, где любовь, там и Бог; Где мир да лад, там и божья благодать.*

• Хорошая семья обеспечивает душевный и физический комфорт каждому ее члену: *Семья – печка: как холодно – все к ней собираются; В семье и смерть добро, на чужбине и жизнь худо; В семье и смерть красна; В семье и каша лучше ется.*

• Главное достоинство хорошей семьи – согласие: *Семья крепка ладом; Не надобен и клад, коли в семье лад; Согласную семью беды обходят; Согласную семью горе не берет; Семейное согласие всего дороже.* Однако и в хорошей семье бывает всякое: *В семье всего бывает.*

• Плохая семья – это семья, в которой нет согласия и уважения друг к другу: *В семье разлад, так и дому не рад; В большой семье не щелкай клювом.* Метафорическая модель *разлад, раздоры – ссоры* служит для представления концепта *семья* с негативной точки зрения: *Где любовь да совет, там и рай, там и свет; Где ссоры да споры, там только лишь вздоры* [10].

Каждая культура имеет множество символов и образов, а также стереотипов поведения, с помощью которых мы можем автоматически действовать в разных ситуациях. Обычно, находясь в условиях своей культуры, человек не отдает себе отчета, что в ней есть эта скрытая часть «культурного айсберга». Мы осознаем наличие скрытой системы контролирующих наше поведение норм и ценностей лишь тогда, когда попадаем в ситуацию контакта с иной культурой.

Имплицитным или эксплицитным элементом всех определений понятия «межкультурная коммуникация» является категория «чужой». Известно, что членение универсума на два мира – «свой» и «чужой» – один из фундаментальных семиотических принципов, имеющих давнюю историю. Это противопоставление имеет

множественную интерпретацию и реализуется в оппозициях типа «мы – они», «этот – тот», «здесь – там», «близкое – далекое» и т.д.

Образ «своего» как способ ориентации среди людей различных национальностей входит в структуру сознания члена каждой национально-исторической общности. Он характеризуется положительной эмоциональной окрашенностью и положительным оценочным знаком. Идеализированный, приукрашенный образ «своего» воплощает в себе не просто положительное, но положительное в высшей мере и степени. Он является результатом воздействия на носителей данной национальной культуры со стороны предшествующих поколений и одним из факторов самой культуры [6].

Так, в русском языке «своему» миру, *Руси*, в значении ‘мир, белый свет’, противопоставляются *нерусь, ино-* и *чужеземцы*, рассматривавшиеся как существа из-за моря, с той стороны, с того света, из-за рубежа, из другого пространства: *заморец, заморянин* – ‘заморский житель’; *иноплеменник, инородец* или *инородка* – ‘уроженец другого, чужого племени или народа’; *иностранец, иностранка* – ‘житель или выходец, путник из иного государства, земли’. «Чужой» мир образует единую враждебную массу, состоящую из единиц, кажущихся абсолютно тождественными, что выражается, исходя из наших наблюдений, в использовании при их описании форм мн.ч. с ярко выраженной отрицательной оценочностью (*татарва, нерусь* – собирательное, *инородцы, иноземцы, чужестранцы*).

Специфика значения этнонима состоит в том, что название этноса может сохранять следы связанных с ним событий и иметь пространственно-временные и информационные характеристики. Этноним фиксирует в своем значении разнообразные ассоциации, связанные с этносом, в том числе эмоциональные, эстетические, оценочные и символические.

Человек воспринимает мир сквозь призму представлений, отношений и ценностей, господствующих в его родной культуре. Иными словами, он задумывает и планирует свои действия, ведет себя в соответствии с конкретными, достаточно стабильными культурными образами-нормами, которые становятся для него стереотипными. По наблюдениям специалистов, стереотипы диктуют около двух третей форм человеческого поведения, ограничивая инициативу и свободу выбора. Однако они же избавляют человека от необходимости каждый раз изобретать должную реакцию на типовые предъявления и ситуации.

Встречаясь с представителями других народов и культур, человек обычно проявляет естественную склонность воспринимать их поведение с позиций своей культуры, «мерить на свой аршин». При этом без умения быстро и правильно оценить собеседника сложно ориентироваться в ином социальном и культурном окружении.

Нами была предложена следующая схема этнической отчужденности в русском языке.

1. «Чужой» как русский – житель другого города: *лапотник* – прозвище жителей города Крестцов; *чилимник* – прозвище астраханцев.

2. «Чужой» как украинец или сибиряк. Следует особо отметить, что здесь мы сталкиваемся с наличием взаимных прозвищ: *малоросс, хохол, корович* – ‘украинец’; *кацап, москаль* – юж. пренебр. прозвище, данное малороссами великороссам (причем прозвище *москаль* включает в себя в основном прозвище русского военного); в Сибири *русский* – ‘несибирский, из европейской Руси’, также сибиряки называют русских *блошниками* (так как в Сибири нет блох).

3. «Чужой» как иностранец (европеец или азиат). Исходя из наших наблюдений, данная группа подразумевает не только иноземство, но и иную веру. *Басурман* – ‘неверный, нехристианин, особенно мусульманин, всякий иноземец и иноверец в неприязненном значении, особенно азиат или турок’; а также *орда* – бран. ‘татарин, киргиз’; *осман, оттоман* – устар. ‘турок’; *мурза* – бран. ‘татарин, бусурман’.

Анализ единиц, выражающих этническую оценку человека, свидетельствует о том, что собирательным именем для ев-

ропейцев является единица *немец*, т.е. «не говорящий по-русски, всякий иностранец с Запада, европеец, в частности германец» [3: 562].

Своим появлением стереотипы обязаны межкультурным или межэтническим контактам, когда выявляются наиболее типичные черты, характерные для того или иного народа, той или иной культуры.

Реальным носителем стереотипов является группа. В повседневной жизни наибольшее распространение получили этнические стереотипы – устойчивые суждения о представителях одних национальных групп с точки зрения других. Такого рода стереотипы-клише становятся основными компонентами общения для представителей групп.

Важно понять, какие сферы жизни того или иного народа, личностные свойства людей, составляющих его, их интеллектуальные, психические, антропологические особенности становятся объектами оценки. Очевидно, что это разного рода отличия, то, что «не похоже», что выделяет данную национальную культуру среди других. Повторяемость отрицательных или положительных оценок, их массовость (среди представителей данного этноса) и устойчивость во времени – условия формирования этностереотипов. Объектами оценки, в частности, могут быть национальные традиции и обычаи, модели повседневного поведения, черты национального характера, особенности анатомии, физических движений, походки, речи и многое другое.

Спецификой объектов этнической оценки в русском языке могут служить:

- особенности народного костюма (*колошник* – ‘кто ходит в калошах’, например, карелки, чувашки; *малахайник* – ‘башкир, киргиз, кто носит шапки, малахаи’);
- гастрономические предпочтения (*сомятник* – прозвище красноярцев, бран. ‘кто ест сома’; *кашехлеб* – прозвище кириловцев, Новогородской губ.; *гадоед* – ‘кто ест гадов’, например, калмыки и французы);
- особенности интеллекта (*воть* – прм. *вотяк*, шутл. и бран. ‘болван, дурак, разиня’);
- названия торговцев / производителей определенных товаров (*лапотник* – ‘кто плетет лапти’, прозвище жителей города Крестцов; *шанежник* – ‘кто торгует вразноску шаньгами (ватрушками)’, шутл. прозвище архангелогородцев).

Также необходимо выделить языковые единицы – слова, фразеологизмы, синтаксические конструкции, которые можно интерпретировать как средства обозначения этнических стереотипов.

Такими средствами, по Л.П. Крысину [9], могут являться:

1) слова, в свернутой форме содержащие в своих значениях оценку свойств типичного представителя другого этноса. Таково, например, значение просторечного глагола *выцыганить* – ‘получить что-либо у другого лица в результате настойчивых, надоедливых просьб’;

2) атрибутивные словосочетания, где определение – прилагательное, образованное от этнонима, а определяемое – имя какого-либо свойства человека: *американская деловитость, немецкая пунктуальность* и т.д.;

3) генетивные сочетания, где в позиции подчиненного генетива – этноним, а в позиции синтаксического хозяина – имя какого-нибудь человеческого свойства: *он добивается своего с фанатизмом мусульманина* и т.д.;

4) сравнительные обороты: *точен как немец, ленив как русский* и т.п.;

5) фразеологизмы: *уйти по-английски, брак по-итальянски*;

6) пословицы и поговорки, включающие этнонимы и эксплицитно или имплицитно указывающие на какие-либо свойства представителя соответствующей национальности: *незваный гость хуже татарина, русскому здорово, а немцу смерть* и т.д.

Для языкового выражения этностереотипов характерны обобщения и гиперболизация тех или иных свойств. Этой цели служат, в частности, кванторные слова типа *все (Все немцы любят пиво), всегда (Немец всегда пунктуален), никогда (Англичане никогда не поступятся традициями), каждый (Каждый азиат – многоженец), любой (У любого американца есть автомобиль, а то и два)*.

Интересны также модальные наречия типа *просто*, *прямо*, *прямо-таки*, усилительные частицы типа *даже*, оценочные прилагательные *настоящий, истинный, подлинный* и некоторые другие, которые употребляются в контексте сравнения свойств того или иного лица со свойствами представителя «эталонного» в этом отношении этноса: *Ты прямо хитрый как цыган; Тут даже финн разговорится* [9: 61].

То, что реальные межэтнические отношения оказывают влияние на стереотипы, не требует особых доказательств. Именно от характера отношений – сотрудничества или соперничества, доминирования или подчинения – зависят основные «измерения» стереотипов – содержание, направленность (общее измерение благоприятности), а также степень благоприятности и в конечном счете степень их истинности.

В итоге хочется отметить, что при существующем в научном мире разнообразии точек зрения в рассмотрении сущности межкультурной коммуникации неоспоримой является культурно-определяющая доминанта как ключ к пониманию межкультурных взаимодействий.

Литература

1. Бердяев Н.А. Самопознание. М., 1990.
2. Гачев Г. Национальные образы мира. М., 1988.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. М., 1995. Т. II.
4. Кавелин К.Д. Собрание сочинений. Монографии по русской истории. СПб., 1897. Т. 1.
5. Катермина В.В. Личное имя собственное: национально-культурные особенности функционирования (на материале русского и английского языка): Дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 1998.
6. Катермина В.В. Номинации человека: национально-культурный аспект (на материале русского и английского языков). Краснодар, 2004.
7. Катермина В.В. Русские имена собственные в загадках, паремиях, фразеологизмах и художественных текстах: Словарь. Краснодар, 2009.
8. Кондратьева Т.Н. Собственные имена в пословицах, поговорках и загадках русского народа // Вопросы грамматики и лексикологии русского языка. Казань, 1964.
9. Крысин Л.П. Социолингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 1989.
10. Рахмат А. Концепт «семья» в русской паремике: лингвокультурологический аспект: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2013.
11. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М., 1997.
12. Hall E.T. The Silent Language. New York, 1959.
13. Hofstede G. Lokales Denken, globales Handeln. Kulturen, Zusammenarbeit und Management. München, 1997.
14. Kluckhohn F.R., Strodtbeck F.L. Variations in Value Orientations. New York, 1961.
15. Ladmiral J.-R., Lipiansky E.M. Interkulturelle Kommunikation. Zur Dynamik mehrsprachiger Gruppen. Frankfurt; New York, 2000.

V.V. Katermina

CULTURAL-DEFINING DOMINANT AS A KEY TO UNDERSTATING INTERCULTURAL COMMUNICATION

Intercultural communication, national culture, paremiology, ethnic stereotypes, ethnic evaluation.

The article is devoted to the description of intercultural communication as a special type of communication. The key notions *national character*, *ethnic stereotypes*, *ethnic evaluation* are defined as well as paremiological units reflecting axiological parameters of a life of a Russian people are analyzed. Special attention is paid to the scheme of an ethnic estrangement. The suggestion of a cultural dominant being the key to understand intercultural interactions is considered to be the basic idea.

О.М. Барсукова-Сергеева
barsom@bk.ru
канд. филол. наук, преподаватель
филологического факультета
МГУ им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

Глаголы с антонимичными префиксами *недо-* и *пере-* в иностранной аудитории

Глаголы с приставками недо- и пере-, классификация, компонентный анализ, методические рекомендации, РКИ.

В статье представлены результаты компонентного анализа глаголов с антонимичными приставками *недо-* и *пере-*, даны методические рекомендации по изучению данных лексических единиц в иностранной аудитории, приводятся примеры упражнений.

Современная система обучения иностранцев русскому языку всецело ориентирована на коммуникативные потребности учащихся. Коммуникативный подход к обучению предполагает тесную взаимосвязь различных уровней языка – грамматики, лексики, фонетики, словообразования – при основной роли лексики. Таким образом, лексика не противопоставляется другим уровням языка, здесь складываются иные отношения – интеграционные.

Обучение иностранному языку основано на таком важнейшем свойстве языка, как системность. Системность проявляется на всех уровнях языка, в том числе и на уровне лексики. Однако надо отметить, что системность в лексике не так очевидна, как, например, в грамматике, и выявление системных отношений в лексике нередко весьма затруднительно. Ярким проявлением системности в лексике можно назвать антонимию.

Как одно из магистральных направлений в системе преподавания РКИ выделяется изучение русского глагола, интегрирующее вопросы лексики, грамматики и словообразования. В русском предложении глагол выполняет важнейшую конструктивную функцию; его роль в формировании структуры предложения определяется наличием у русского глагола грамматической категории управления и большим разнообразием глагольных форм.

В системе преподавания РКИ специальное внимание уделяется префиксальному словообразованию в глаголе.

Глагольные приставки в русском языке имеют более или менее четко выраженную семантику, они весьма разнообразны; некоторые из них многозначны; однокоренные глаголы с разными приставками могут быть синонимичны (*собрать – набрать*).

Приставка в глаголах проявляет себя по-разному: в одних случаях ее значение прибавляется к значению корня (*собирать – разбирать*), в других случаях она утрачивает свою семантику (*созерцать*). Добавление приставки может приводить

к значительному изменению лексического значения глагола.

Таким образом, изучение глаголов с приставками – обширная и трудная для инофонов тема, требующая разнообразных подходов и методических решений.

В практике преподавания РКИ накоплен определенный опыт изучения глагольных приставок и однокоренных глаголов с различными приставками.

Глаголы с антонимичными префиксами *недо-* и *пере-* в современном русском языке выделяются в весьма продуктивный тип глагольного словообразования. Продуктивность этого типа подтверждается появлением значительного числа окказионализмов, многие из которых со временем обретают статус полноправных лексических единиц. Такое повышение продуктивности произошло благодаря расширению семантической базы производящих основ.

Как отмечают исследователи, в современном русском языке «...в словообразовательный процесс вовлекаются как глаголы, семантика которых содержит градуальный компонент, так и глаголы, семантика которых не отражает интенсивности проявления действия» [4: 20]. К глаголам второго типа относятся окказионализмы, в которых значение интенсивности появляется при присоединении приставки (например, *недокараулить, недошутить, недораспробовать* и др.). Таким образом, происходящие в современном языке процессы привели к появлению большого количества глагольных новообразований, которые могут представлять интерес для иностранцев, изучающих русский язык.

При работе над лексикой в иностранной аудитории известный методист Г.И. Рожкова рекомендует преподавателю помнить, что «...методика работы над практическим усвоением языкового материала зависит от специфики самого материала» [6: 136]. Эта рекомендация в полной мере относится к изучению инофонами русских приставочных глаголов.

Специфика глаголов с антонимичными приставками *недо-* и *пере-* заключается прежде всего в их взаимном соответствии. Глагол с одной из этих приставок обычно имеет однокоренной антоним с приставкой противоположного значения. В ряде случаев, однако, потенциальная возможность образования пары однокоренных глаголов-антонимов не реализуется. Это тоже одна из особенностей указанных приставочных образований.

Следует отметить, что приставка *пере-* имеет около 10 значений, в то время как противоположная приставка *недо-* характеризуется однозначностью.

Все глаголы с антонимичными приставками *недо-* и *пере-* имеют одну общую сему несоответствия определенной мере, норме, степени. Эта норма либо не достигается (глаголы с приставкой *недо-*), либо превышается (глаголы с приставкой *пере-*).

«Однокоренные глаголы-антонимы с префиксом *недо-* и префиксом *пере-*, называя противоположные по сути понятия, представляют собой крайние члены логического ряда, в котором можно выделить промежуточную ступень. Эта ступень выявляется при рассмотрении характера развития какого-либо действия, которое идет по принципу нарастания: недостаточность действия – его завершенность (полнота) – чрезмерность. Например: недоварить – сварить – переварить; недовыполнить – выполнить – перевыполнить; недосолить – посолить – пересолить; недосушить – высушить – пересушить и т.д.» [4: 29].

Глаголы с приставкой *недо-* отличаются по значению от глаголов, имеющих префикс *до-* с предшествующей (в предложении) отрицательной частицей *не*, которая отрицает доведение действия до определенного предела или совершение добавочного действия; ср.: *недоплатить* (заплатить не полностью) и *не доплатить* (не произвести дополнительной оплаты); *недосеять* (посеять недостаточно, меньше, чем требуется, и *не досеять* (не довести посев до конца).

На основе компонентного анализа глаголы с антонимичными приставками *недо-* и *пере-* можно классифицировать по семантике. Классификация глаголов с приставкой *недо-* приводится, например,

в работе О.А. Пацюковой [5]. Она выделяет три группы глаголов по семантике: общей семой в первой группе является недостаток количества чего-либо (*недобрать, недовесить*), во второй – недостаток протяженности действия во времени (*недодержать, недоспать*), в третьей – недостаточная степень интенсивности действия (*недоглядеть, недожарить*).

При всех достоинствах этой классификации она требует уточнения. На наш взгляд, третью группу следует разделить на две части, одна из которых включает глаголы, выражающие недостаточную интенсивность действия, а другая – глаголы, выражающие нежелательное изменение качества, состояния объекта, обычно в результате недостаточного воздействия на него. Кроме того, необходимо соответствующим образом классифицировать глаголы с приставкой *пере-*.

На основании проведенного анализа можно предложить разделить **глаголы** с приставкой *недо-* на 4 группы.

1. Глаголы, выражающие неполноту действия, связанную с недостатком количества чего-л.: *недобрать – недобирать, недовесить – недовешивать, недовыполнить – недовыполнять, недовыработать – недовырабатывать, недовязать – недовязывать, недогрузить – недогружать, недоговорить – недоговаривать, недодать – недодавать, недоесть – недоедать, недоиспользовать, недокормить – недокармливать, недолить – недоливать, недомерить – недомеривать, недопить – недопивать, недопоить – недопаивать, недополучить – недополучать, недопоставить – недопоставлять, недоплатить – недоплачивать, недоработать – недорабатывать (по времени), недосеять – недосеивать, недосказать – недосказывать, недосолить – недосаливать, недослать – недосылать, недостать – недоставать, недос**ы**пать – недосып**а**ть, недосчитаться – недосчитываться* и др.

2. Глаголы, выражающие недостаточную временную протяженность действия: *недодержать – недодерживать, недоносить – недонашивать, недосидеть – недосиживать, недоспать – недосып**а**ть* и др.

3. Глаголы, выражающие недостаточную интенсивность действия: *недобить – недобивать, недовернуть – недовертывать, недоглядеть – недоглядывать, недодумать – недодумывать, недожать – недожимать, недолюбливать, недомогать, недооценить – недооценивать, недопонять – недопонимать, недоразвить(ся) – недоразвивать(ся), недослышать (перех.), недослышать (неперех.), недосмотреть – недосматривать, недотянуть – недотягивать, недоучесть – недоучитывать, недоучить(ся) – недоучивать(ся)* и др.

4. Глаголы, выражающие нежелательное изменение качества, состояния объекта, обычно в результате недостаточного воздействия на него: *недоварить – недоваривать, недожарить – недожаривать, недожечь – недожигать, недолечить – недолечивать, недомолоть – недомалывать, недопечь – недопекать, недоработать – недорабатывать, недосушить – недосушивать* и др.

Соответственно, выделяются 4 группы глаголов с антонимичной приставкой *пере-*.

1. Глаголы, выражающие чрезмерность действия, связанную с избытком количества чего-л.: *перебрать – перебирать, перевыполнить – перевыполнять, перегрузить – перегружать, передать – передавать, переесть – переедать, перекормить – перекармливать, перелить – переливать, перемаслить – перемасливать, перенаселить – перенаселять, перенасытить – перенасыщать, переобременить – переобременять, переперчить – переперчивать, перепить – перепивать, переплатить – переплачивать, перепоить – перепаивать, переполнить – переполнять, переработать – перерабатывать (по времени), перерасходовать, пересахарить – пересахаривать, пересолить – пересаливать, перес**ы**пать – пересып**а**ть, пересытить – пересыщать, перетратить – перетрачивать, переувлажнить – переувлажнять, переуплотнить – переуплотнять* и др.

2. Глаголы, выражающие избыточную временную протяженность действия: *передержать – передерживать, перезанимать-*

ся, перекипеть – перекипать, перекипятить, перекупать(ся) – перекупывать(ся), перележать – перележивать, переносить – перенашивать, пересидеть – пересиживать, переспать – пересыпать, перестоять – перестаивать и др.

3. Глаголы, выражающие избыточную интенсивность действия: *переборщить – перебарщивать, переволноваться, переиграть – переигрывать, перемудрить, перенервничать, переоценить – переоценивать, перепоститься, перестараться, переусердствовать, перехвалить – перехваливать* и др.

4. Глаголы, выражающие нежелательное изменение качества, состояния объекта, обычно в результате избыточного воздействия на него: *переварить – переваривать, перегнуть – перегибать, перегреть – перегревать, пережарить – пережаривать, пережать – пережимать, пережечь – пережигать, перекалить – перекаливать, перекислить – перекислять, перекрахмалить – перекрахмаливать, перекутать – перекутывать, перелечить – перелечивать, перемочить – перемачивать, перенапрячься(ся) – перенапрягать(ся), переохладить – переохлаждать, перепарить – перепаривать, перепечь – перепекать, перестудить – перестуживать, пересушить – пересушивать, перетомить, перетренировать(ся), перетрудить(ся) – перетруждать(ся), перетянуть – перетягивать, переузить – переуживать, переутомить(ся) – переутомлять(ся)* и др.

Соответствующие группы глаголов в представленных классификациях связаны между собой отношениями антонимии. Однако можно заметить, что антонимичные пары образуются не всегда. Некоторые мотивирующие глаголы способны присоединять только одну из двух антонимичных приставок.

Как уже было сказано, префиксы *недо-* и *пере-* со временем значительно расширили свои словообразовательные возможности и обрели известную свободу в выборе производящих основ, о чем свидетельствует появление большого числа окказионализмов, содержащих эти приставки. Однако это не привело к устранению препятствий для образования соответствующих лексических единиц.

Чтобы установить причины этого явления, был проведен компонентный анализ глаголов, присоединяющих только префикс *пере-*, и глаголов, присоединяющих только префикс *недо-*. Также учитывались другие факторы, в том числе экстралингвистические.

В результате анализа приставочные образования, мотивированные глаголами, не вступающими в словообразовательные отношения с приставкой *недо-*, были разделены на группы на основании следующих признаков.

1. Мотивирующий глагол (мотивирующая основа) обозначает действие, причиняющее вред объекту или субъекту действия: *переволноваться, перенервничать, переобременить – переобременять, переохладить – переохлаждать, перестудить – перестуживать, переузить – переуживать, переутомить(ся) – переутомлять(ся)* и др.

2. Мотивирующий глагол (мотивирующая основа) уже содержит сему избыточности, чрезмерности: *перевозбудиться – перевозбуждаться, перекалить – перекаливать, перекутать – перекутывать, перемудрить, переусердствовать* и др.

3. Существует другой однокоренной глагол, который при наличии отрицательной частицы *не* замещает глагол с приставкой *недо-*: *переполнить – переполнять, пересытить(ся) – пересыщать(ся), перетратить – перетрачивать* и др. (антонимы: не заполнить, не насытить(ся), не истратить).

Также классифицированы приставочные образования, мотивированные глаголами, не вступающими в словообразовательные отношения с приставкой *пере-*.

1. Существует предел действия, обозначенного мотивирующим глаголом, который физически или ментально невозможно превысить: *недобить – недобивать, недовернуть – недовертывать, недовязать – недовязывать, недоговорить – недоговаривать, недоиспользовать, недомолоть – недомалывать, недополучить – недополучать, недопо-*

нять – недопонимать, недоразвить(ся) – недоразвивать(ся), недосеять – недосевать/недосеивать, недослышать (перех.), недослышать (неперех.), недоучесть – недоучитывать и др.

2. Мотивирующий глагол употребляется прежде всего в коммерческой сфере, где объект действия имеет конкретное численное выражение: *недовесить – недовешивать, недомерить – недомеривать, недопоставить – недопоставлять, недослать – недосылать* и др. К этой же группе примыкают глаголы *недостать – недоставать, недосчитаться – недосчитываться.*

3. Мотивирующий глагол обозначает действие, не имеющее верхнего предела: *недоглядеть – недоглядывать, недолюбливать, недомогать, недосмотреть – недосматривать* и др.

Проведенное исследование специфики глаголов с антонимичными префиксами *недо-* и *пере-* позволяет сформировать общий подход к системному описанию данного языкового явления и выработать конкретные методические рекомендации для преподавателя, работающего с этим материалом в иностранной аудитории.

1. В нарушение сложившейся традиции (изучать не приставки, а глаголы с приставками) необходимо обозначить вносимый в данном случае именно приставками общий компонент в семантике разнокоренных глаголов с приставками *недо-* и *пере-*. Чтобы дать учащимся представление о расширенных словообразовательных возможностях данных приставок, можно продемонстрировать им ряд разнокоренных глаголов, в том числе окказионализмы.

2. При изучении данных лексических единиц представляется целесообразным классифицировать их по семантике.

3. Наиболее частотные глаголы требуют специального внимания. Они пополнят лексический запас учащихся. Их функционирование полезно продемонстрировать в контексте. Для этого можно использовать небольшие по объему тексты на разнообразные темы (задание 2).

Полезным материалом для развития речи учащихся могут стать пословицы, содержащие изучаемые языковые единицы (задание 3).

4. Антонимичные глаголы следует вводить парами. При этом обязательно нужно обратить внимание учащихся на то, что ряд мотивирующих глаголов (глагольных основ) допускает соединение лишь с одной из приставок, и указать факторы, препятствующие образованию антонимичных пар.

5. С помощью специальных упражнений необходимо научить инофонов различать глаголы с префиксом *недо-* и глаголы с префиксом *до-* при наличии отрицания *не*: *недоплатить* (заплатить не полностью) и *не доплатить* (не произвести дополнительной оплаты). Здесь критерием разграничения во многих случаях может являться наличие/отсутствие антонима с префиксом *пере-*.

Примеры таких упражнений даны ниже (задание 1). Учащимся предлагаются микротексты в виде диалогов. Перед ними ставится задача понять содержание диалога и дать ответ на поставленный вопрос, выбрав нужный глагол из списка. Подобный тип заданий разработан нами в пособии «Знакомые глаголы» [2]. Диалоги полезны еще и тем, что передают характерные особенности разговорной речи. Такие упражнения обеспечивают овладение широким спектром навыков. В сильных группах можно не давать список рекомендованных глаголов, предоставляя учащимся свободу выбора речевых средств.

6. Высокая продуктивность антонимичных префиксов *недо-* и *пере-* в современном русском языке определяет актуальность глаголов с данными префиксами для иностранных учащихся. На наш взгляд, первое знакомство с данными лексическими единицами полезно учащимся, достигшим уровня ТРКИ-1. Углубленное изучение темы, в частности, вопроса разграничения глаголов с префиксом *недо-* и глаголов с префиксом *до-* при наличии отрицания *не,* предполагается на продвинутом этапе обучения.

7. В отдельных случаях учащиеся могут делать самостоятельные попытки порождения лексических единиц данного типа.

ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАДАНИЯ

Задание 1.

Ответьте на вопросы, употребляя глаголы с приставкой *недо-* или с приставкой *до-* и отрицанием *не*. Используйте слова для справок.

1а. – Миша, почему ты каждый день оставляешь в тарелке немного супа? Тебе он не нравится?

– Мама, я оставляю его для кошки. Ей тоже суп полезен.

О чем мама спрашивает Мишу?

1б. – Мама, разве я похожа на прабабушку? Смотри, какая она худая на фотографии. А у меня лишний вес.

– Видишь ли, Машенька, это были годы войны, и всем давали только по 200 граммов хлеба в день. При таком питании не растолстеешь.

Почему Машина прабабушка во время войны не растолстела?

2а. – Мой папа в воскресенье целый день сидит за компьютером.

– Он работает?

– Нет, он играет. Мама говорит, что его заставили с пяти лет изучать три иностранных языка. Так что ему некогда было играть.

Почему папа по воскресеньям целый день играет в компьютерные игры?

2б. – Вчера мы с братом играли в шахматы.

– И кто же выиграл, Антон?

– Никто. В самый интересный момент пришли гости и пришлось отложить партию.

Чем закончилась партия в шахматы?

3а. – Надя, что с Максимом? Всю неделю он ходит какой-то озабоченный. По-моему, у него проблемы на работе.

– Да, Соня. Вчера он сказал только, что у него новый начальник, и больше ничего. Я заметила, что он что-то скрывает.

Что заметила Надя в поведении Максима?

3б. – Ты не знаешь, в детском саду есть психолог?

– Наверное, есть. А что случилось?

– Наша Тонечка стала говорить как-то странно: произносит слова не полностью, без окончаний. Не всякий поймет ее.

– Не беспокойся, это скоро пройдет. Она просто играет со словами.

Какую особенность в речи Тонечки заметила ее мама?

4а. – Таня, почему курица такая жесткая? Я чуть не сломал зуб.

– Не знаю, может, она просто старая.

– Тогда надо было ее подольше варить.

Хорошо ли Таня приготовила курицу?

4б. – Тамара, ты уже сняла макароны с плиты и слила воду? Но они же еще не готовы!

– Ну, тогда, Володя, я снова залью их кипятком и буду варить до готовности.

– Нет, пожалуйста, не делай этого, ты их совсем испортишь.

О чем Володя просит Тамару?

5а. – Костя, я прочитал твою диссертацию. Я заметил в последней главе много недостатков. Она нечеткая по структуре и недостаточна по объему.

– Спасибо, Лева, я тоже хотел бы ее переделать.

Что думает Лева о Костиной диссертации?

5б. – Аня, твоя бабушка уже на пенсии?

– Нет, ей только пятьдесят лет. Она оставила работу из-за плохого здоровья.

Получает ли пенсию Анина бабушка?

6а. – Илья, как ты думаешь, нужно ли перед охотой давать собаке мясо?

– Нет, конечно. Она должна быть полуголодной. Иначе она не будет охотиться.

Как нужно готовить собаку к охоте?

6б. – Папа, Леночка в детском саду плохо ест, она не привыкла к такой пище. Я всегда ей даю что-нибудь вкусненькое, когда она приходит домой.

– Я советую тебе этого не делать, Вера. Пусть она привыкнет к другой пище. В детском саду питание хорошо продумано, а здесь она ест одни сладости.

Что советует Вере ее папа?

Для справок: недоваривать/недоварить – не доваривать/не доварить; недоедать/недоесть – не доедать/не доесть; недоговаривать/

недоговорить – не договаривать/не договорить; недоигрывать/недоиграть – не доигрывать/не доиграть; недокармливать/недокормить – не докармливать/не докормить; недорабатывать/недоработать – не дорабатывать/не доработать.

Задание 2.

Прочитайте тексты. Ответьте на вопросы.

Текст 1.

Сон необходим организму, утверждают медики.

Во время сна организм, так сказать, приводит себя в порядок. Однако людей, готовых жертвовать своим сном ради работы или развлечений, становится все больше. Медиков это всерьез тревожит. Поэтому Всемирная организация здравоохранения уже в пятый раз проводит Всемирный день сна, напоминая о том, что недосыпать опасно.

Доказано, что длительные периоды недосыпания негативно сказываются на качестве жизни: у людей пропадает чувство юмора, появляются раздражительность, замкнутость, ухудшается память.

Специалисты утверждают, что недосыпание не только снижает работоспособность, но и приводит к нервным расстройствам.

Однако спать много не менее вредно, чем недосыпать. По мнению ученых, идеальная продолжительность сна взрослого человека составляет 7–8 часов в сутки.

Вопросы.

Для чего устраивается Всемирный день сна?

Почему современный человек постоянно недосыпает?

Чем опасно недосыпание?

Полезен ли длительный сон?

Текст 2.

Еще в древности люди задумывались о проблемах питания. Есть, чтобы жить, а не жить, чтобы есть – такой принцип сформулировал древнегреческий философ Сократ. В наши дни это жизненное правило не утратило своего значения.

Питаться правильно – не значит недоедать или есть невкусную пищу. Нужно просто соблюдать ряд несложных правил.

Есть нужно часто и небольшими порциями. При таком питании вы не будете чувствовать сильного голода, а потому не станете переедать за обедом или ужином. При длительных перерывах в приеме пищи организм переходит в режим накопления, и вы начинаете полнеть.

Очень важен для усвоения пищи режим сна: если вы мало спите, ваш организм компенсирует недосыпание усиленным потреблением пищи, которая при этом плохо усваивается.

Питание должно быть разнообразным и хорошо сбалансированным, содержать нужное количество белков, жиров и углеводов.

Не следует наедаться на ночь. Переполненный желудок не даст вам нормально выспаться.

Нужно правильно готовить пищу, не переваривать и не пережаривать ее, тогда она сохранит все полезные вещества.

Правильное питание жизненно необходимо, ведь наше здоровье напрямую зависит от той пищи, которую мы потребляем.

Вопросы.

Почему нужно есть часто и небольшими порциями?

Как связаны режим сна и режим питания?

Почему не следует наедаться на ночь?

Как правильно готовить пищу?

Задание 3.

Объясните значение слов *недосол* и *пересол*. От каких глаголов они образованы? Как вы понимаете русскую пословицу: *Недосол на столе, пересол на спине?* Что лучше – недосолить или пересолить пищу? Какую роль играет соль в русской традиционной кухне? А в вашей национальной кухне? Расскажите о ваших традициях питания.

Литература

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Горбачик А.Л. и др. Лексика русского языка: Сборник упражнений / Под ред. Э.И. Амиантовой. 7-е изд. М., 2012.
2. Барсукова-Сергеева О.М. Знакомые глаголы. М., 2011.
3. Барыкина А.Н., Добровольская В.В., Мерзон С.В. Изучение глагольных приставок. М., 1989.
4. Морару Т.Ф. Семантико-словообразовательные аспекты разграничения глаголов с префиксом *недо-* и глаголов с префиксом *до-* при наличии отрицания: Дис. ... канд. филол. наук. Л., 1984.
5. Пацюкова О.А. Приставка *недо-* в языке и в речи // Русская речь. 2012. № 1.
6. Рожкова Г.И. Избранные труды. М., 2011.

O.M. Barsoukova-Sergeeva

VERBS WITH PREFIXES *НЕДО-* AND *ПЕРЕ-* FOR FOREIGN LEARNERS

Verbs with antonymic prefixes недо- and пере-, Russian for foreigners, classification, component analysis, methodic recommendation.

The article analyzes semantics of the verbs with antonymic prefixes *недо-* and *пере-*, gives methodic recommendation for teachers working with foreigners, provides with some examples of exercises.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

30 сентября – 13 октября 2015 г. состоялась «Русская гуманитарная экспедиция в Польшу». Проект был организован Россотрудничеством в партнерстве с университетом «Синергия» и охватил 4 города: Варшаву, Познань, Гдыню и Гданьск. Продолжительность программы в каждом из четырех городов Польши составила 3 дня. Мероприятия проводились как для профессиональных филологов-русистов, так и для широкой публики, интересующейся русской словесностью.

Все мероприятия экспедиции были разделены на 2 основных блока: методический, ориентированный на преподавателей русского языка в школах и вузах, и культурный, рассчитанный на широкую аудиторию.

Для учителей прошли открытые уроки, лекции-презентации по методике преподавания РКИ, мастер-класс по использованию компьютерных технологий в преподавании. В экспедиции приняли участие доцент кафедры истории нового времени исторического факультета СПбГУ О.В. Соколов, проректор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина М.И. Яскевич, д-р филол. наук В.И. Аннушкин, доцент, преподаватель Института русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова Е.Г. Кольовска.

В блок мероприятий, посвященных российской культуре, вошли исторические реконструкции, выступления музыкального коллектива, показ короткометражных фильмов молодых российских режиссеров, совместные кулинарные курсы, фестиваль ремесел.

Как подчеркивают организаторы проекта, его миссия – в продвижении российского образования и культуры среди граждан России, проживающих на территории Польши, а также среди местного населения. Участники с российской стороны рассчитывают, что контакты, установленные во время экспедиции, станут началом долговременного и содержательного сотрудничества двух стран в области образования, науки и культуры. Мероприятия экспедиции прошли в российских центрах науки и культуры, Институте истории университета им. Адама Мицкевича (Познань), Центре польско-российского диалога и согласия (Гдыня), в школах и лицеях Варшавы и Гданьска.

Организаторы планируют провести подобные акции в других европейских странах, а также в странах СНГ.

И.В. Щеглова
isheglova@yahoo.com
канд. филол. наук, доцент подготовительного факультета для иностранных граждан Астраханского государственного технического университета
Астрахань, Россия

Н.И. Есенбаева
nailja1974@mail.ru
учитель высшей категории, почетный работник общего образования РФ, учитель татарского языка и литературы МБОУ «Килинчинская СОШ им. Героя России Азамата Тасимова»
Астраханская область, Приволжский район, с. Килинчи

Особенности национально-русского двуязычия астраханских татар

Естественные билингвы, национально-русское двуязычие, коммуникативное поведение, кодовое переключение, кодовое автозамещение.

В статье представлен анализ одного из аспектов коммуникативного поведения носителей татарско-русского двуязычия, проживающих в Астраханском регионе. Экспериментальным путем устанавливается истинность выдвинутой гипотезы о том, что интенсивность кодового переключения зависит от темы разговора. Обосновывается необходимость введения нового понятия в терминологический аппарат социолингвистики.

Астраханская область, являясь монолингвальным регионом России, представляет собой «жгучую смесь» национальных культур. В связи с этим мониторинг особенностей функционирования национальных языков, а также систематическая работа по сохранению и развитию родных языков жителей мультинациональной Астраханской области требуют постоянного внимания и изучения.

Л.П. Крысин полагает, что можно выделить 2 подхода к изучению коммуникативного поведения в условиях двуязычия (ученый употребляет для этого термин *речевое общение*): 1) со стороны самих контактирующих языков; 2) со стороны носителей этих языков [2: 153]. Так, согласно подходу к изучению двуязычия и коммуникативного поведения в двуязычной среде «со стороны говорящих», лингвист выделяет несколько аспектов: степень владения обоими языками, языковая среда, условия общения [2: 154–155]. Собранный нами материал исследования позволил также говорить об «аксиологической поддержке билингвизма» как об одном из аспектов, который дополняет

результаты анализа коммуникативного поведения «со стороны говорящих», а в ряде случаев и объясняет особенности коммуникативного поведения билингвов [3: 188].

При подходе к проблеме двуязычного общения «со стороны языка» Л.П. Крысин акцентирует внимание на объеме функций контактирующих языков [2: 153]. Нам представляется, что объем функций контактирующих языков детерминирован не только и даже не столько со стороны языка, сколько носителями языков, а также языковой политикой. Поэтому мы полагаем, что изучение коммуникативного поведения в условиях двуязычия (в нашем случае национально-русского двуязычия в монолингвальном регионе) можно вести по трем направлениям: 1) со стороны говорящих, 2) со стороны языков; 3) со стороны языковой политики. Важно, что все эти направления тесно взаимосвязаны.

В настоящее время мы изучаем проблемы двуязычия со стороны говорящих. Опрос молодых носителей татарско-русского двуязычия показал, что 60% из них могут поочередно использовать русский и татарский языки в одной и той же сфере общения. Выбор языка зависит от собеседника (50%), а также от ситуации общения (40%) и самого человека (уважения к своему роду) – 10% [3: 189].

Задача данной статьи – выяснить, является ли кодовое переключение одним из аспектов коммуникативного поведения астраханских татар. Нами была выдвинута следующая гипотеза: интенсивность кодового переключения зависит от темы разговора. Мы предположили, что в беседе о погоде, в полемике о музыкальных и телевизионных предпочтениях кодовое переключение будет минимальным (коммуникация осуществляется на татарском языке), но переключение кодов будет возрастать, если испытуемым предложить для обсуждения вопросы культуры и спорта, экономики, политики на уровне региона, страны, мира.

Прежде всего остановимся на термине *кодовое переключение*. У. Вайнрайх отмечал: «Переключение с одного языка на другой всегда может быть зафиксировано на границах предложений» [1: 49]; он же указывал на то, что «в некоторых ситуациях языкового контакта двуязычные носители приходят в такое состояние, когда уже и целое предложение (а иногда и словосочетание) нельзя отнести с грамматической точки зрения к тому или иному языку» [1: 50].

Следует отметить также, что методами сбора эмпирического материала стали включенное наблюдение и фокусированное интервью. Информантами выступили носители татарско-русского двуязычия, проживающие в с. Килинчи Приволжского района Астраханской области; при этом мы постарались охватить людей разного возраста, разного социального статуса.

Метод включенного наблюдения предполагал сбор языкового материала в разных ситуациях общения. Цель эксперимента – ответить на вопрос, говорят ли астраханские татары по-татарски, и описать особенности коммуникативного поведения астраханских татар. Для конкретизации некоторых данных, а также с целью заполнения образовавшихся лакун мы посчитали необходимым провести дополнительный опрос и обратились к методу фокусированного интервью.

Суть этого метода: модератор, отметив для себя, что ситуация подходит для проведения исследования (ожидание своей очереди в банке, в поликлинике, на автобусной остановке, в транспорте), начинает беседу с предполагаемыми участниками лингвистического эксперимента на татарском языке. Важно подчеркнуть, что его задача – втянуть в беседу интересующих его лиц; фразы, звучащие на татарском языке, – это посылы, вызывающие ответ. Круг тем, которые модератор предлагал для обсуждения: «Погодные условия», «Моя культурная жизнь», «Моя страна».

Проанализируем собранный языковой материал.

Диалоги на тему «Погодные условия»

Диалог 1.

Участники: студентка Н. (19 лет) и пенсионерка С.А. (62 года).

Оригинал	Перевод
Н.: Бүген көн суык. **С.А.:** Әйе, салкынайтты.Кар явар ахрысы. Һава торышын тыңламадыгызмы? **Н.: Погода**нымы? **С.А.:** Әйе. **Н.:** Кар **обещали**.	**Н.:** Сегодня холодный день. **С.А.:** Да, похолодало. Наверное, будет снег. Прогноз погоды не слушали? **Н.:** Погоду? **С.А.:** Да. **Н.:** Снег обещали.

В данном диалоге, а также во всех приведенных ниже записях разговора билингвов слова, словосочетания и предложения, которые иллюстрируют переключение на русский язык, выделены жирным шрифтом.

В рассматриваемом диалоге интерес представляет слово ***погоданымы***. Это русское слово с татарской флексией.

Диалог 2.

Участники: учитель татарского языка Н.И. (40 лет) и школьница А. (15 лет).

Оригинал	Перевод
Н.И.: Урамда суыкмы? **А.:** Юк! **Н.И.:** Кар яумыймы? **А.:** Юк. **А [чо]** яуырга **может**? **Н.И.:** Белмим. Һава торышын тыңламадыңмы? **А.:** Юк. Интернеттан карыйм хәзер.	**Н.И.:** На улице холодно? **А.:** Нет! **Н.И.:** Снег не идет? **А.:** Нет. А что, может пойти? **Н.И.:** Не знаю. Прогноз погоды не слушала? **А.:** Нет. Сейчас посмотрю по Интернету.

На протяжении разговора один из его участников использует слово другого языка.

Если рассматривать диалоги 1 и 2, а также другие диалоги о погоде, собранные нами, то можно констатировать, что коммуникация преимущественно осуществляется на татарском языке. Как показывает материал исследования, минимальное переключение кодов характерно для молодых билингвов (студентка 19 лет и школьница 15 лет).

Диалоги на тему «Моя культурная жизнь»

Диалог 3.

Участники: студент Р. (19 лет) и пенсионерка З.Р. (76 лет).

Оригинал	Перевод
Р.: Бүген **центр** да концерт була. Барасызмы? **З.Р.:** Нинди концерт? **Р.:** Татарча. **Артисты из города приедут**. **З.Р.:** Син барасыңмы? **Р.:** Әйе.Әнием дә бара.	**Р.:** Сегодня в центре будет концерт. Пойдете? **З.Р.:** Что за концерт? **Р.:** Татарский. Артисты из города приедут. **З.Р.:** Ты пойдешь? **Р.:** Да. Мама тоже пойдет.

Обратим внимание на синтаксическую конструкцию, иллюстрирующую кодовое переключение *Артисты из города приедут*. Осмелимся предположить, что город, жители которого, по мнению молодого респондента, говорят по-русски, является триггером: о городе и о том, что связано с ним, информант говорит по-русски. Это как один из признаков волшебной сказки по В.Я. Проппу: один мир – город и общение на русском языке, другой мир – это, например, Килинчи (село Приволжского района Астраханской области) и общение и на русском языке, и на татарском.

Итак, в данном диалоге мы наблюдаем кодовое переключение на уровне целого предложения (*Артисты из города приедут*) и кодовое переключение на уровне слова (*центр*), стоящего особняком в предложении на татарском языке.

Диалог 4.

Участники: женщины, учитель С.Б. и воспитатель А.Н. (42 года и 48 лет).

Оригинал	Перевод
С.Б.: Концертка барасыңмы? Билет бар. **Бесплатно**. **А.Н.:** Кайчан? **С.Б.: Суббота**, кичке биштә, **ТЮЗ**да. **А.Н.: А на чем?** Транспорт бармы? **С.Б.:** Бар.	**С.Б.:** На концерт пойдешь? Есть билет. Бесплатно. **А.Н.:** Когда? **С.Б.:** В субботу, в пять вечера, в ТЮЗе. **А.Н.:** А на чем? Транспорт есть? **С.Б.:** Есть.

Обе участницы диалога прибегают к кодовому переключению на уровне слов в рамках одного предложения и к кодовому переключению на уровне фраз (*Бесплатно; А на чем?*), которые самостоятельны как по форме, так и в смысловом отношении. Эти предложения конструируются согласно правилам

русского языка. Однако во внутрифразовом кодовом переключении наблюдается «татарское облагораживание» русских слов: суббота, ТЮЗ.

Диалог 5.

Участники: школьники М. и Р. 14 лет.

Оригинал	Перевод
М.: син нинди фильмнар яратасың? **Р.: Фантастику.** **М.: Например?** **Р.:** «Гарри Поттер». Ә син? **М.:** Комедия, детектив… **Р.:** Син «Гарри Поттер» карадыңмы? **М.:** Карадым. **Р.:** Ошадымы? **М.: Так, не очень**.	**М.:** Ты какие фильмы любишь? **Р.:** Фантастику. **М.:** Например. **Р.:** «Гарри Поттер». А ты? **М.:** Комедию, детектив… **Р.:** Ты «Гарри Поттера» смотрел? **М.:** Смотрел. **Р.:** Понравился? **М.:** Так, не очень.

Один из участников диалога на вопросительное предложение на татарском языке отвечает по-русски: *Фантастику*. Тогда его собеседник как будто подхватывает это переключение на русский язык и задает вопрос уже на русском языке: *Например*?

Подведем промежуточный итог. Анализ диалогов на тему «Моя культурная жизнь» показал, что устный дискурс килинчинских татар разного возраста и разного социального статуса по заданной тематике отличается минимальным кодовым переключением с абсолютным превалированием татарского языка.

Рассмотрим диалоги на тему «Моя страна».

Диалог 6.

Участники: студенты А. (17 лет) и Н. (19 лет).

Оригинал	Перевод
А.: Телевизордан Сочидагы олимпиаданы карадыңмы? **Н.:** Карадым. **А.:** Кайсы спортсменнар ошады? **Н.:** Безнекләр инде. Алар **самый больше** медальләр и алдылар.	**А.:** По телевизору Олимпиаду в Сочи смотрела? **Н.:** Смотрела. **А.:** Какие спортсмены понравились? **Н.:** Наши, конечно. Они больше всего медалей и взяли.
А.: Нинди **страна**да самый күп медальләр? **Н.: Кажется**, безнекеләр. **А.: А на втором месте** Америкамы? **Н.:** Юк, Америка **не то третья, не то четвертая**. **А.: Если честно** мин бик спорт яратмыйм, мелодрамалар, детективлар карыйм.	**А.:** У какой страны больше всего медалей? **Н.:** Кажется, у нашей. **А.:** А на втором месте Америка? **Н.:** Нет. Америка не то третья, не то четвертая. **А.:** Если честно, я спорт особенно не люблю, мелодрамы, детективы смотрю.

Кодовые переключения наблюдаются в рамках предложений, в связи с этим мы не можем отнести предложение ни к русскому языку, ни к татарскому. Релевантно на русском языке представлены вводные конструкции: *кажется; если честно*, а также сочетания слов с порядковыми числительными: *не то третья, не то четвертая; а на втором месте*.

Диалог 7.

Участники: студенты М. (19 лет) и Р. (18 лет).

Оригинал	Перевод
М.: Сочида татар сспортчылары да бар иде. Лыжада, бабслейда, хоккейда. Молодцы алар. **Р.: Наверное**, мин яхшы итеп карамадым. М.: Мин карадым. **Болел за Россию.** **Р.: Ну, конечно, за Россию. Наши выиграли.** **М.: Вот** ничә акча **вбухнули** Сочига **это да**. **Р.: Ну и что, наши оправдали, наверное.** **М.: А** кайчан тагын Олимпиада була. **Р.:** Кайдан белим.	**М.:** В Сочи были и спортсмены татары. Лыжи, бобслей, хоккей. Молодцы они. **Р.:** Наверное, я хорошенько не смотрел. **М.:** Я смотрел. Болел за Россию. **Р.:** Ну, конечно, за Россию. Наши выиграли. **М.:** Вот сколько денег вбухнули в Сочи… это да. **Р.:** Ну и что, наши оправдали, наверное. **М.:** А когда еще Олимпиада будет? **Р.:** Откуда я знаю.

Второй из коммуникантов наряду с употреблением отдельных слов на русском языке переходит к употреблению предложений

на русском языке: *Ну, конечно, за Россию. Наши выиграли; Ну и что? Наши оправдали, наверное.* Таким образом, две реплики этого коммуниканта из четырех полностью представлены на русском языке.

Другой участник диалога также переключается с одного языка на другой: единожды переходит с одного языка на другой на границе предложений (*Мин карадым. Болел за Россию*), а также использует русские и татарские слова в рамках одного предложения.

Релевантными словами, произнесенными по-русски, также как в предыдущем диалоге, являются вводные слова, междометия, союз.

Относительно анализируемого диалога следует добавить, что он является примером, отчасти доказывающим справедливость выдвинутой нами гипотезы: в беседе о погоде, в полемике о телевизионных предпочтениях, в разговоре о своих любимых занятиях и увлечениях кодовое переключение будет минимальным, но оно будет возрастать, если испытуемым предложить для обсуждения вопросы культуры и спорта, экономики, политики на уровне региона, страны, мира.

Забегая вперед, отметим, что эта гипотеза «работает» только в том случае, если рассматривать особенности коммуникативного поведения молодых носителей татарско-русского двуязычия.

Диалог 8.

Участники: женщина В.Л. (56 лет) и Р.М. мужчина (64 года).

Оригинал	Перевод
В.Л.: Украинадагы сугыш безгә дә килеп җитмәсен, Алла сакласын. Ни булып тора бу дөньяга? Ни җитми халыкка? **Р.М.:** Ходай сакласын сугыштан. Парашинкага ни җитми. Ул Америка шпионы диләр. **В.Л.:** Кем белгән инде. **Телевизор** карасам йоклый алмыйм. Куркам.	**В.Л.:** Украинская война как бы до нас не дошла, упаси Бог. Что творится в этом мире? Чего людям не хватает? **Р.М.:** Упаси Бог от войны. Чего не хватает Порошенко? Говорят, он американский шпион. **В.Л.:** Кто его знает. Если телевизор смотрю, заснуть не могу. Боюсь.
Р.М.: Путиннан куркалар. Молодец ул. **В.Л.:** Путиннан да куркалар, Россиядан да куркалар. **Р.М.:** Бөтен дөнья бырыгып ята. Американың үзендә дә сугышалар. **В.Л.:** Газ бирмәскә иде Украинага. Катып үлсеннәр иде. Шунда белгән булырлар иде. **Р.М.: Да, точно. Ну, Путин добродушный** бездә. Конфликт ясыйсы килми. Сугыш булмасын ди. **В.Л.:** Ванга әйткән бит, **«Останется только Россия. Все страны уйдут под воду».** **Р.М.:** Нигә икән? **В.Л.:** Кайдан белим.	**Р.М.:** Путина боятся. Молодец он. **В.Л.:** И Путина боятся, и Россию боятся. **Р.М.:** По всему миру беспорядки. В самой Америке тоже дерутся. **В.Л.:** Газ не надо давать Украине, пусть замерзнут. Тогда будут знать. **Р.М.:** Да, точно. Ну, Путин добродушный у нас. Не хочет создавать конфликт. Чтоб войны не было. **В.Л.:** Ванга же сказала: «Останется только Россия. Все страны уйдут под воду». **Р.М.:** Почему? **В.Л.:** Не знаю.

В рассматриваемом примере интенсивность кодового переключения с татарского языка на русский язык минимальна. Таким образом материал исследования позволил прийти к выводу, что интенсивность кодового переключения у носителей татарско-русского двуязычия старшего поколения не зависит от темы беседы. В то же время частота кодового переключения имеет связь с темой коммуникации у молодых носителей татарско-русского двуязычия.

В результате проведенного эксперимента выяснилось, что кодовое переключение как один из аспектов коммуникативного поведения татар, проживающих в одном из населенных пунктов Астраханской области, отличается следующими особенностями.

1. Коммуникация осуществляется преимущественно на татарском языке.

2. Большая часть переключений кодов отмечена в рамках предложений. Чаще всего на русском языке представлены вводные слова, междометия, союз *а*, словосочетания с порядковыми числительными.

3. Выявлена тенденция «татарского облагораживания русских слов»: к русскому слову прибавляются татарские аффиксы: *-да*

(странада), флексия *-ны*, вопросительная частица – *мы (погоданымы)*.

4. Интенсивность кодового переключения у носителей татарско-русского двуязычия старшего поколения не зависит от темы беседы. В то же время частота кодового переключения имеет связь с темой коммуникации у молодых носителей татарско-русского двуязычия.

5. Контрольный опрос респондентов показал, что главная причина переключения с татарского языка на русский язык – недостаток словарного запаса: «русское слово заменяет то татарское слово, которое мы не знаем или забыли». Указанный факт позволяет, на наш взгляд, ввести новое понятие – *кодовое автозамещение*.

Кодовое автозамещение – это лингвистический феномен, который характерен для билингвов и заключается в том, что при целенаправленном (внутренняя или внешняя установка) говорении на одном языке с целью избежания коммуникативного сбоя из-за недостаточного словарного запаса двуязычные носители обращаются к тезаурусу другого известного им языка.

Литература

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972.
2. Крысин Л.П. О некоторых особенностях двуязычия при близком родстве контактирующих языков // Речевое общение в условиях языковой неоднородности / Под ред. Л.П. Крысина. М., 2000.
3. Щеглова И.В. Коммуникативная мощность языков нерусских граждан России: сопоставительный аспект // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. №4 (60). Т. 1.

I.V. Sheglova, N.I. Yesenbayeva

COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF A NATIVE SPEAKER OF NATIONAL RUSSIAN BILINGUALISM

Natural bilinguals, national Russian bilingualism, communicative behaviour, code changing, code auto replacement.

The analysis of one of the aspects of communicative behaviour of native speakers of Tatar-Russian bilingualism, living in Astrakhan region, is represented in the article. The truth of the proposed hypothesis is determined in an experimental way: intensity of code changing depends on the topic of conversation. The possibility of introducing of a new concept into the terminological apparatus of sociolinguistics is emphasized.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

3 ноября 2015 г. Президент Российской Федерации В.В. Путин утвердил Концепцию государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом.

Концепция определяет приоритетные направления деятельности РФ по поддержке и продвижению русского языка за рубежом, а также информационное сопровождение данного вида деятельности и механизмы ее реализации.

Данные механизмы предусматривают дополнение деятельности федеральных органов исполнительной власти по поддержке и продвижению русского языка за рубежом работой фонда «Русский мир», зарубежных представительств и корреспондентских пунктов российских СМИ.

Федеральные органы исполнительной власти, а также органы исполнительной власти субъектов РФ и фонд «Русский мир» ежегодно будут формировать «дорожные карты», включающие мероприятия в сфере поддержки и продвижения русского языка.

По материалам портала russkiymir.ru

М.И. Волкова
fanshetta@yandex.ru
аспирант
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Прецедентные феномены в русском профессиональном театральном дискурсе

(на примерах режиссерских дискурсов)

Дискурс, язык театра, театральный дискурс, ментефакты, прецедентные феномены.

Рост значения театрального искусства в общественно-политической жизни государства во все эпохи усиливал интерес ученых к театру. На сегодняшний день существуют культурологические, семиотические, семиологические, психологические, философские и другие его описания. Среди достижений современной лингвистики в данной области – попытки анализа театра как коммуникативной системы, введение термина «театральный дискурс». Настоящая статья продолжает серию исследований, рассматривающих феномен театра с лингвистических позиций. Лингвокогнитивный анализ позволяет выявить специфику профессионального театрального дискурса в русском ментальном пространстве, выделить и рассмотреть в нем отдельные единицы – прецедентные феномены, функционирующие наряду с другими разновидностями ментефактов.

Активное развитие теории дискурса как одной из перспективных областей лингвистической науки способствует росту количества исследований дискурсов из различных значимых сфер человеческой деятельности, предполагающих коммуникацию. В русле данной тенденции возникли научные описания дискурсов, относящихся к театральному искусству, театральной коммуникации. В научных исследованиях все чаще встречаются термины *театральный дискурс* [19], *драматургический дискурс* [10], *драматический дискурс* [3], *режиссерский дискурс* [11] и т.д. Это объясняется растущим интересом к театру как социальному феномену, актуализирующему глобальные и частные онтологические, политические, экономические вопросы, важные для определенного социума в текущий момент.

В современной науке нет единства в толковании значения термина *дискурс*. Количество его дефиниций «чрезвычайно велико и умножается постоянно» [14: 27]. Автор статьи придерживается классического лингвистического определения, сформулированного Н.Д. Арутюновой: «Дискурс (от фр. discours – речь) – связный текст в его совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психолингвистическими и др. факторами; текст, взятый в событийном аспекте; речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимоотношении людей и механизмах их сознания (когнитивных

процессах). Д[искурс] – это речь, «погруженная в жизнь» [2: 136–137].

Основания для типологии дискурсов могут быть разные. Например, В.И. Карасик выделяет дискурсы двух типов: персональный (характерный для той или иной языковой личности) и институциональный (свойственный какому-либо социальному институту) [9: 5]. По национальному признаку наряду с другими выделяется **русский дискурс** – «вербализованная речемыслительная деятельность, понимаемая как совокупность процесса и результата, обладающая как лингвистическим, так и экстралингвистическим планами и осуществляемая на русском языке представителями русского национально-лингво-культурного сообщества» [12: 201]. Русский дискурс, как и любой другой национальный дискурс, включает в себя различные субдискурсы: политический дискурс, юридический дискурс, дискурс СМИ, театральный дискурс и т.п.

Попытки описания и лингвистического анализа **театрального дискурса** возникли совсем недавно (2012–2014 гг.). Однако язык театра как специфическая знаковая система уже с 30-х гг. XX в. становился объектом рассмотрения в исследованиях по семиотике. Структуралисты П.Г. Богатырев, Я. Мукаржовский и др. полемизировали о возможности выделения минимальной семантической единицы театрального представления, но так и не смогли ее определить. Лингвистический анализ текста первыми применили к театральному языку французские театроведы П. Пави и А. Юберсфельд. Рассматривая в качестве театрального знака каждый значащий элемент спектакля и отмечая его динамичность, полисемию и «многослойность», они пришли к выводу, что нельзя считать театр «языком» в строгом смысле этого слова.

Театральное представление – это одновременно и творческий акт (произведение искусства, созданное в результате коммуникативной деятельности), и отрезок времени, в котором с помощью сложной системы знаков при заранее смоделированных обстоятельствах происходит диалог театрального коллектива со зрителем. По мнению А. Юберсфельд, коммуникация театрального представления содержит «сложную серию отправителей (в тесной связи одних с другими), серию сообщений (в тесной связи одних с другими, по чрезвычайно точным кодам), множественного, но расположенного в одном месте, реципиента» [8: 123].

Под влиянием семиотического подхода возникают современные научные описания театра как особого типа коммуникации. Исследователь О.Ф. Русакова в своей работе по дискурсологии упоминает дискурс театра как разновидность арт-дискурса [15]. Лингвистическое определение театрального дискурса впервые дает А.С. Шевченко, который говорит о наличии у данного вида дискурса признаков не только арт-дискурса, но и дискурса институционального, что справедливо, поскольку театр – многогранное явление, под этим понятием подразумевается как вид искусства, так и социальный институт. По А.С. Шевченко, театральный дискурс – «знаково-символическая деятельность, осуществляемая в публичном коммуникативном пространстве и обладающая обязательными свойствами: целостностью, связностью, информативностью, коммуникативно-прагматической направленностью, а также факультативно – медийностью» [19]. На момент появления этого определения феномен театрального дискурса не был изучен, поэтому А.С. Шевченко ставит вопрос «о необходимости разработки универсальной исследовательской методологии анализа театрального дискурса, основанной на методах когнитивной лингвистики» [19]. В работе данного автора театральный дискурс рассмотрен в тесной связи с жанрами PR-дискурса, с журналистскими и рекламными текстами, имеющими отношение к театру (афиша, рецензия). Следовательно, на сегодняшний день существуют описания театра как знаково-символической системы и как средства массовой коммуникации, встречаются исследования коммуникативной природы театрального представления. Однако вне поля зрения исследователей осталось рассмотре-

ние **профессионального театрального дискурса**, относящегося к сфере национального профессионального лингвокультурного сообщества. В настоящей статье рассматривается именно данный вид дискурса с лингвокогнитивных позиций.

При постановке цели фундаментального описания дискурса театра во всех его проявлениях важно рассматривать театральную постановку не только как готовый «продукт», вызывающий общественную реакцию в виде различных дискурсов. Неменьший интерес для лингвистов может представлять театральная профессиональная «кухня», однако сложность анализа ее дискурса заключается в закрытости данной сферы от «непосвященных». Во многом это обусловлено родством понятий «театр» и «ритуал». Современный зритель не меньше древнегреческого увлекается коллизиями человеческих взаимоотношений, разворачивающимися на сцене «здесь и сейчас», хотя и прекрасно знает, что создатели представления люди, а не боги. Причина тому – феномен произведения театрального искусства, рожденного в особой атмосфере работы над пьесой людей, говорящих на особом профессиональном театральном языке.

Социально-коммуникативная система театра – многоступенчатое явление, включающее вербальные и (преимущественно) невербальные способы передачи информации. Театр «состоит из ряда взаимосвязанных коммуникативных процессов: режиссер – актер, режиссер – художник, актер – зритель и т.д. <...> в любом театральном спектакле коммуникативная ситуация приобретает следующую модель: **режиссер – актер – театральное представление – зритель.** Передатчик – это режиссер, воплощающий авторский замысел текста с точки зрения своего прочтения замысла через исполнительское искусство актера. Театральное представление – это месседж, кодируемый режиссером и актером. Зритель – это реципиент, определяющий данный тип дискурса: театр предназначен для зрителя, без него нет театра» [19].

В работах, посвященных театральному дискурсу, не всегда уточняется, кто подразумевается в качестве его субъектов. Справедливо ли назвать театральным дискурсом общение зрителей – любителей театра, обсуждающих впечатление от увиденной премьеры? Или же театральный дискурс – это процесс профессионального общения членов театрального коллектива и совокупность субдискурсов, возникающих во время создания спектакля? Является ли театральный дискурс разновидностью медиадискурса, объективированного в текстах анонса, афиши, рецензии, критической статьи? Или это дискурс, ограниченный временными рамками спектакля и конкретным текстом сценической редакции пьесы? На наш взгляд, при всей сложности проблемы дифференциации видов театрального дискурса (они будут постоянно пересекаться) необходима хотя бы условная их классификация с целью уточнения объема понятия «театральный дискурс».

Состав участников театрального дискурса позволяет выделить в нем как минимум три глобальных подвида.

1. Профессиональный театральный дискурс (участники – представители профессионального театрального лингвокультурного сообщества, объединенные процессом создания и выпуска спектакля).
2. Медийный театральный дискурс (участники – журналисты, театроведы, критики, зрители-блогеры).
3. Бытовой театральный дискурс (участники – зрители, поклонники артистов, представители профессиональной театральной среды в ситуации бытового общения).

В центре нашего научного внимания в данной статье – **русский театральный профессиональный дискурс,** который, в свою очередь, можно классифицировать как на основании состава участников (актерский, режиссерский, дискурс костюмеров, монтировщиков декораций и т.д.), так и в соответствии с этапом работы театра над спектаклем:

1. Дискурсы, предшествующие появлению спектакля (дискурс режиссерского анализа пьесы, работы актера

над ролью, работы режиссера с художником/композитором, театральной репетиции, театральной афиши, анонса спектакля и др.).

2. Дискурс театрального представления во время его хода.
3. Дискурсы, обусловленные появлением спектакля («сдачи спектакля» экспертной комиссии, «режиссерской беседы» с театральным коллективом после премьеры, рецензии и др.).

В зависимости от специфики постановки количество разновидностей дискурсов может варьироваться.

Учитывая обе вышеизложенные классификации, рассмотрим подробно один из самых неизученных видов русского театрального дискурса – **режиссерский профессиональный дискурс,** реализуемый при работе с труппой на этапе создания спектакля.

К лингвистическим параметрам профессионального режиссерского дискурса относятся:

1) на фонетическом уровне, как правило, – усиленное интонирование, частые мелодические и темпоральные перепады, паузирование;
2) на лексическом уровне – наличие **профессиональной лексики** (*выгородка, мизансцена, действие, сверхзадача, зоны молчания, замысел* и т.д.); **театрального сленга** (*массовка, застолье, черный кабинет, черновой прогон, аварийный спектакль, аварийный ввод, хлопотать мордой, давать тонкача, музыкальная отбивка* и т.п.);
3) на морфологическом уровне – большое количество **глаголов** в повелительном наклонении (*начинайте, продолжайте, повторите, перейдите* и т.п.), **междометий** (*ну, вот, эх, браво!, да!, стоп!, тишина!*), **наречий** (*хорошо, плохо, мало, много, здесь, там, направо, налево, назад, вразвалку, по-волчьи* и т.п.), слов **категории состояния** (*грустно, скучно, весело, душно, лень, пора, жаль*);
4) на синтаксическом уровне – причастные и деепричастные обороты, обращения, эллипсисы.

Лингвокогнитивный подход при анализе театрального дискурса «предполагает анализ не только собственно-лингвистических, но и когнитивных аспектов коммуникации» [13: 21]. К лингвокогнитивным особенностям профессионального режиссерского дискурса относится функционирование в нем:

• **«знаков культуры»,** определяющих специфику культурного пространства конкретного спектакля, и их реализация в субдискурсе «режиссер-труппа» (*символические мизансцены, апелляция к известным историческим событиям и артефактам*);

• **метафор,** свидетельствующих о развитом образном мышлении и картине мира режиссера (*актерский организм выстрелил, спружинить сценические акции, актерский пилотаж, самая подлая лошадка в нашем нескончаемом беге к сценической истине, зрительское преследование, жонгляж терминологией* и т.д.).

• **ментефактов** [13: 35] как элементов соотнесения культурного пространства конкретного спектакля с общим культурным пространством места и времени постановки.

Режиссер как руководитель репетиционного процесса с помощью «знаков культуры», метафор и ментефактов максимально приближает конфликт персонажей к реальным человеческим взаимоотношениям. «Без знания жизни творить нельзя», – говорят в театральной среде. С помощью множества приемов «режиссер должен уметь увлекать актера своими заданиями, вдохновлять его на их выполнение, будоражить его воображение, будить его артистическую фантазию, незаметно заманивать его на правильную дорогу истинного творчества» [6: 301].

В русском театральном дискурсе функционируют все разновидности ментефактов [13: 36–40]. В рамках настоящей статьи на примере режиссерского дискурса мы рассмотрим только один подвид – **прецедентные феномены** как компоненты дискурса русского профессионального театрального лингвокультурного сообщества. «Прецедентные феномены являются лингво-

когнитивной основой коммуникации, т.е. знаковыми единицами, передающими культурную информацию, отражающими фундаментальные ценностные ориентации того лингвокультурного сообщества, к когнитивной базе которого они принадлежат» [5].

Процесс работы над спектаклем – своего рода кодирование, перевод текста пьесы на «поликодовый» сценический язык, включающий в себя как вербальные, так и невербальные знаки в силу синтетической природы театра. Следовательно, в театральном дискурсе функционируют вербальные и невербальные прецедентные феномены, которые увеличивают экспрессивные возможности, образность и убедительность речи режиссера. В профессиональной театральной среде чаще всего подвергаются фиксации (стенографируются, записываются на видео) именно режиссерские дискурсы как представляющие профессиональную и общекультурную ценность. Это значительно упрощает анализ таких дискурсов и нахождение в них прецедентных феноменов.

Согласно классификации В.В. Красных [13: 46–47], рассмотрим и проанализируем примеры невербальных (вербализуемых: прецедентная ситуация и прецедентный текст) и вербальных (прецедентное имя и прецедентное высказывание) прецедентных феноменов, которые актуализируются в русском профессиональном театральном дискурсе (на примерах режиссерских дискурсов).

Апеллирование к невербальным прецедентным феноменам (произведения живописи, архитектуры) помогает режиссеру быстро и точно «вызвать» у актеров правильную жестовую и мизансценическую ассоциацию:

«А вы, N.N., все уходите в руку – это рука с Красных ворот, знаете, там есть ангел с рукой, так вот оттуда...» [16: 25]. В приведенном примере К.С. Станиславский на репетиции (1907 г.) апеллирует через атрибут («рука») к невербальному **прецедентному** на тот момент **феномену** – скульптуре ангела на Красных воротах (рис. 1), вблизи которых находился дом родителей К.С. Станиславского, где он прожил

Рис. 1. Ангел. Фрагмент скульптурной композиции арки «Красные ворота»

до начала XX в. Данный феномен утратил свою прецедентность, поскольку в 1927 г. Красные ворота были снесены, и почти все скульптуры уничтожены. (Фигура ангела, о которой говорит К.С. Станиславский, сохранилась (находится в Государственном историческом музее г. Москвы).

Крест как атрибут **прецедентной ситуации** «Крестный путь Иисуса Христа» из Библии очень распространен в речи представителей русского лингвокультурного сообщества, в том числе и режиссерского, в контексте рассуждения о своих или чужих испытаниях: *«Как бы про себя рассказать: про свои взаимоотношения с близкими, творчеством, самим собой, в конечном счете. Разобраться со своим профессиональным и человеческим* ***«крестом»****, как бы двусмысленно это сегодня ни звучало»* (Т. Кулябин) [1]. Звучит действительно «двусмысленно»: режиссер Тимофей Кулябин, обвиненный в «оскорблении религиоз-

ных чувств» постановкой спектакля «Тангейзер», характеризует свою жизнь через библейскую прецедентную ситуацию. Данный феномен можно расценивать как компонент речевой стратегии самозащиты [18: 12]. Режиссер, апеллируя к Библии, как бы говорит нам: «Меня неправильно поняли, я никого не оскорблял, так как сам осознаю глубину страданий Христа».

Инварианты восприятия разнообразных **прецедентных текстов** постоянно фигурируют в русском режиссерском дискурсе. Приведем яркие примеры подобных случаев.

*«Игорь, это все хорошо было. «**Русский бунт, бессмысленный и беспощадный**»... (Улыбается). Хорошо»* (М.А. Захаров) [7]. Прецедентным выступает текст повести А.С. Пушкина «Капитанская дочка». Цель использования – режиссерская характеристика мизансцены, предложенной актером.

Такую же задачу преследует и Г.А. Товстоногов, цитируя басню И.А. Крылова «Ворона и лисица» на репетиции спектакля «Игроки»: *«Когда Утешительный сказал: «Хотите принять нашу дружбу?» – секунда паузы и... «**Ворона каркнула во все воронье горло!**» – «От столь радушного предложения не могу отказаться!»* (Г.А. Товстоногов) [4: 128].

*«У всего должна быть целостная система. Сейчас можно что-то одно «**вытащить**», но другое «**завязнет**»* (С.В. Женовач) [17]. В примере современным российским режиссером С.В. Женовачом использован инвариант восприятия прецедентного текста русской народной сказки «Журавль и цапля».

Из вербальных прецедентных феноменов в русском профессиональном театральном дискурсе чаще всего встречаются **прецедентные имена**.

*«...Вся дальнейшая ихаревская жизнь не соотносится с этим началом. Сейчас в провинциальный городок России первой половины прошлого века приехал **доктор Дапертутто, Фантомас**...»* (Г.А. Товстоногов) [4: 151]. Доктор Дапертутто – персонаж повести Э.Т.А. Гофмана «История о потерянном отражении», маска в комедии дель арте; под этим псевдонимом некоторое время работал Вс.Э. Мейерхольд; Фантомас – главный герой одноименного фильма, гениальный преступник, скрывающий свое лицо. В данном случае с помощью прецедентных имен актуализируется их атрибут – маска.

*«Альмавива приехал и вдруг встречается с таким же, как он, с Фигаро, который не может просто ходить, он идя танцует, фокусы всякие выделывает, не может спокойно сидеть. Вот два таких черта сошлись, таких два **Козьмы Пруткова**»* (К.С. Станиславский) [16: 240]. Козьма Прутков – коллективный псевдоним 4 поэтов, печатавшихся в литературных журналах 50–60-х гг. XIX в. В данном контексте происходит актуализация таких дифференциальных признаков как остроумие, изобретательность, чувство юмора.

В русском профессиональном дискурсе театральных режиссеров можно встретить и **прецедентные высказывания**:

*«А может, они оба фанатичны в другом? В своих чувствах? **Революции приходят и уходят, а чувства остаются?**»* (Г.А. Товстоногов) [4: 26]. Фраза – результат трансформации знаменитого изречения И.В. Сталина относительно народа и его руководителей: «Гитлеры приходят и уходят, а народ Германии остается» (1944 г.). В данном контексте прецедентное высказывание обладает поверхностным значением, актуализируется противопоставление временности одних явлений на фоне постоянства других.

*«Самое трудное – прийти и уйти со сцены. Надо делать это не **по щучьему велению** и не по велению драматурга, а по жизненной необходимости»* (К.С. Станиславский) [16: 183]. Прецедентное высказывание отсылает к прецедентному тексту русской народной сказки «По щучьему велению», без знания которого смысл высказывания не ясен. Фраза является крылатой в русском национально-лингво-культурном сообществе и означает «делается само собой, волшебным образом».

Примеры прецедентных феноменов, представленные в данной статье, вполне могут быть (или могли быть – в определенную эпо-

ху) использованы в русских дискурсах любых других профессиональных и социальных лингвокультурных сообществ. Особенность употребления прецедентных феноменов в театральном дискурсе заключается в стремлении его участников найти сценическую правду в правде жизненной. Использование ментефактов позволяет в процессе дискурса «режиссер-труппа» при создании виртуального культурного пространства постановки опираться на прецедентные феномены данного культурно-языкового пространства, общие как для участников спектакля, так и – имплицитно – для его будущего зрителя.

Литература

1. Алпатова И. Режиссер Тимофей Кулябин «В истории с «Тангейзером» я ставлю многоточие» // Театрал. 2015. http://www.teatral-online.ru/news/13509/.
2. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
3. Голованева М.А. Драматический текст и драматический дискурс: коммуникативно-когнитивное сопряжение категорий // Известия ВГПУ: Вып. 2. Т. 46. Волгоград, 2010.
4. Горфункель Е.И. Георгий Товстоногов. Репетирует и учит / Лит. запись С.М. Лосева, сост. Е.И. Горфункель, ред. Е.С. Алексеева. СПб., 2007.
5. Джанаева В.В. Лингвокогнитивные основы коммуникации: инокультурные прецедентные феномены: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2008.
6. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера: Учебное пособие. 5-е изд. М., 2008.
7. Захаров М.А. Репетиция в Ленкоме (видеофайл) // Mark.Zaharov.Repeticiia.v.Lenkome.2006.(TVrip.Xvid.Rus). fenixclub.com.avi.
8. Как всегда – об авангарде. Антология французского театрального авангарда / Сост. С. Исаев. М., 1992.
9. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сборник научных трудов / Под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград, 2000.
10. Каримова Д.Х. Драматургический текст и драматургический дискурс: о соотношении понятий // Известия ВГПУ. Вып. 6. Т. 70. Волгоград, 2012.
11. Картавцева И.В. Б. Брехт в метапоэтическом дискурсе режиссеров. Материалы II Междунар. науч. конф. М., 2014.
12. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: Курс лекций. М., 2001.
13. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: Курс лекций. М., 2002.
14. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс: Учебное пособие. 3-е изд. М., 2009.
15. Русакова О.Ф. Современные теории дискурса: опыт классификаций / Современные теории дискурса: мультидисциплинарный анализ (Серия «Дискурсология»). Екатеринбург, 2006.
16. Станиславский репетирует: Записи и стенограммы репетиций / Сост., ред., автор вступительных статей И.Н. Виноградская. М., 2012.
17. Токарева М. Сергей Женовач: «Театр дает мне уверенность» // Новая газета. Вып. 59. 2014. http://www.novayagazeta.ru/arts/63852.html.
18. Тютюнова О.Н. Коммуникативные стратегии и тактики судебного дискурса (на материале немецких и русских телевизионных передач): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2008.
19. Шевченко А.С. Театральный дискурс: структура, жанры, особенности лингвистической репрезентации (на примере русского, английского, бурятского языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2012.

M.I. Volkova

CASE PHENOMENA IN RUSSIAN PROFESSIONAL THEATRICAL DISCOURSE (ON MATERIAL OF DIRECTORIAL DISCOURSES)

Discourse, the language of the theater, theatrical discourse, mental facts, case phenomena

The growing importance of theatrical art in public and political life of the state in all ages intensified scientific interest in the phenomenon of theater. Today, there are cultural, semiotic, semiological, psychological, philosophical, etc. description of the theater. Attempts of analyzing the theater as a language and «communication system» and the introduction of the term «theatrical discourse» are known among the achievements of modern linguistics in this field. The article continues the series of studies investigating the phenomenon of the theater from a linguistic position. Linguocognitive analysis reveals specificity of professional theatrical discourse in Russian mental space identifies and considers Case phenomena (along with other species mental facts) as a separate unit.

О.А. Беженарь
boxana@hotmail.it
преподаватель РКИ
Миланского государственного университета,
воспитатель русского образовательного
центра «Академия» при Ассоциации российских
соотечественников в Италии
Милан, Италия

Первые уроки русского в младших классах итальянской школы

Преподавание РКИ младшим школьникам, применение новых технологий на уроках РКИ, диалог русской и итальянской культур, популяризация русского языка в Италии.

В статье освещается один из главных вопросов преподавателей РКИ – как с самых первых уроков пробудить интерес учащихся (в данном случае детей) к русскому языку. На конкретных примерах показывается, какой материал отобрать, какие приемы использовать, какие современные средства привлечь. Статья адресована преподавателям РКИ и всем интересующимся русским языком.

В начале 2015 г. русский центр Миланского государственного университета принял участие в реализации проекта, разработанного в связи со всемирной выставкой в Милане «ЭКСПО-2015». Инициаторами проекта, помимо самого центра, также выступили Ассоциация российских соотечественников в Италии «Алые паруса» и учебный комплекс Рикардо Масса (Istituto comprensivo Riccardo Massa). Проект предусматривал методическую помощь русскому центру в проведении мини-курса русского языка, а также организацию мастерской, в которой ребята могли своими руками сделать куклу Масленицы и проводить зиму по русскому обычаю.

В рамках проекта в феврале 2015 г. в одной из итальянских школ Милана на протяжении трех недель функционировала школа русского языка и культуры. Это не первый опыт подобного рода: в 2014 г. в начальной школе учебного комплекса Рикардо Масса работала мастерская русской игрушки. Организаторы надеются, что со следующего года уроки русского языка будут носить регулярный характер.

При проведении мини-курса русского языка для итальянских детей педагоги стремились в доступной форме показать, что русская и итальянская культуры находятся в постоянном взаимодействии, ведут своеобразный диалог. Подача материала была

выстроена таким образом, чтобы дети увидели, насколько крепки, глубоки связи России и Италии. Уроки проводились с целью не только выучить со школьниками русский алфавит и несколько десятков русских слов, но и настолько увлечь их предметом, чтобы впоследствии на этой основе у них появился более глубокий интерес к русскому языку, России и ее культуре.

Далее предлагаем примерные планы уроков, позволяющие понять, каким образом были реализованы поставленные задачи.

Урок первый

К первому уроку готовится красочная презентация для демонстрации русских букв и основных правил чтения. Спустя 5 мин. после начала школьники уже читают по-русски слова *мама, комета, какао, текст*. В выборе именно этих лексем есть маленькая хитрость, которой обычно пользуются преподаватели РКИ, чтобы показать начинающим, насколько легко научиться читать по-русски.

Далее дети знакомятся с русскими буквами, которые либо полностью идентичны буквам итальянского алфавита, либо похожи на них: В, И, Й, Р, С, Н, У, Х, Я.

В следующую группу включаются буквы, которые встречаются только в кириллице: Б, Г, Д, Е, Ж, З, Л, П, Ф, Ц, Ш, Щ, Э, Ю, Ъ, Ы[1].

Далее учитель переходит к объяснению правил чтения гласной О.

[1] На первом уроке ребята знакомятся не со всеми буквами русского алфавита, в чем педагог честно признается. Демонстрация букв Ч, Ь откладывается.

Дети читают:

[а]	[о]	[а]
да	он	она́
там	дом	соба́ка
па́па	но́та	оно́
ма́ма	Ко́ля	вода́

фонта́н, пока́, спаси́бо, Москва́, Росси́я

Здесь используется психологический подход: жестами детям показывают, как букве О больно, когда она под ударением, и как она рада, когда без ударения[2].

Затем школьникам предлагается прочитать короткие слова, обозначающие итальянские реалии – названия городов, известные памятники, названия блюд (*Мила́н, Дуо́мо, пи́цца, макаро́ны, ко́фе, вино́, е́вро, футбо́л* и т.д.). Преподаватель при этом подбадривает учеников, говоря им по-итальянски: «Видите, как легко читать по-русски!» Это наиболее легкая часть урока: знакомые слова легче прочитать.

Кроме того, на этом уроке ребята читают и повторяют несколько раз диалог «Знакомство».

– Привет! Как тебя зовут?
– Меня зовут Паоло. А как тебя зовут?
– А меня зовут Валентина.
– Очень приятно!
– Мне тоже!

Далее на слайде демонстрируется семейная фотография с подписями: *мама, папа, бабушка, дедушка, брат, сестра*. После чтения слов на русском языке со слайда они убираются (остаются только картинки), а учащихся просят самостоятельно назвать членов семьи по-русски[3].

Наступает время для игры «Покажи и назови части тела». На слайде демонстрируются обозначающие их слова.

[2] Перевод на итальянский: Lettera O picchiata è per questo che piange. Lettera O quando non è accentata ride: A-a-a.

[3] Когда доходит очередь до чтения слова *сестра*, преподаватель объясняет, что нужно читать безударную Е как [и], т.е. [систра]. Слова *сын* и *дочь* на этом этапе не даются, так как ребята пока не знакомы с буквами Ч и Ь.

– Это голова. Повторите – [гъл^ва].
– Это нос. Повторите – [нос].
– Это живот. Повторите – [жывот] и т.д.
– А теперь покажите, где голова, где нос, где живот, где нога, где рука...

Называются части тела. Учащиеся показывают их на себе. На первом уроке – в ед.ч., например, *ухо, глаз, рука, нога*. Игра одновременно служит хорошей физкультминуткой. Когда произносятся слова *рука* – машут рукой, *нога* – учащиеся топают одной ногой и т.д.

После такой игры группа переходит к работе с картой России. Ребята должны найти города (Москва, Санкт-Петербург, Новосибирск, Владивосток, Калининград), а затем прочитать названия стран, граничащих с Россией. Последнее задание школьникам очень нравится, так как во время его выполнения они сами переводят с русского на итальянский названия стран-соседей.

После этого задания учащиеся поют песенку «Русский алфавит» (названия букв под веселую ритмичную музыку).

В конце урока преподаватель раздает детям памятку, на которой подробно написано домашнее задание на итальянском языке, содержится таблица с образцами русских букв, перечислены слова, которые отрабатывались на уроке, с переводом на итальянский язык.

Домашнее задание – дома (a casa)
• Читаем буквы и слова, пишем буквы и слова.
• Картинка: человечек. Задание: подписываем части тела.
• Картинка: карта на итальянском языке. Задание: под названием города на итальянском языке написать название города на русском.

После раздачи домашнего задания учитель прощается по-русски («До свидания!») и знаками предлагает ученикам повторить за ним.

Урок второй

В начале второго урока дети вместе с преподавателем поют песенку «Русский алфавит» – так они повторяют буквы, с которыми познакомились во время первой встречи.

Затем следует маленький диктант: слово произносится целиком, затем по буквам, записывается, а после этого проецируется на большой экран, чтобы у школьников была возможность проверить, правильно ли они его записали. Во время диктанта можно пользоваться таблицей с русским алфавитом. Ребята пишут под диктовку: *Москва, Россия, Италия, Милан, Рим*. Конечно, не обходится без интерференции: многие путают русские С и Р с итальянскими буквами, обозначающими другие звуки. Однако в целом справляются с заданием хорошо.

Далее идет объяснение нового материала: дети вместе с учителем вспоминают, сколько в итальянском языке букв, обозначающих гласные звуки, а потом знакомятся с фактом, что в русском языке таких букв 10: А–Я, У–Ю, О–Ё, Э–Е, Ы–И, при этом находясь в слове после согласных, они обозначают их твердость или мягкость[4].

Примерами, которые помогли ребятам понять разницу между буквами, послужили популярные в Италии имена – *Таня, Надя, Катя* (чтобы их написать по-итальянски, в случае мягкости согласного нужно использовать на одну букву больше, а в случае твердости этого не требуется – Tania/Tanja, Nadia/Nadja, Catia/Katja).

На слайде при этом демонстрируются буквы А, О, У, Э, Ы, а также картинка – большой рот; буквы Я, Ю, Ё, Е, И и картинка – маленький ротик.

Ребята читали:

А	У	О	Э	Ы
ба	бу	бо	бэ	бы
Я	Ю	Ё	Е	И
бя	бю	бё	бе	би

Их задача состояла в том, чтобы понять механизм чтения букв Е [jэ], Ё [jo], Ю [jy], Я [ja], которые указывают на мягкость предыдущего согласного. В этом помогает наглядность.

[4] На этом этапе мы не говорим детям о том, что все гласные, кроме Ы, могут стоять в начале слова или после гласных: в этом случае они читаются по-другому.

Следующий этап урока – работа со «сказочной» картой мира, которая демонстрируется на слайде.

Ярким цветом выделена Италия.

Учитель: Ребята, прочитайте название страны.

Дети: Италия.

На слайде появляется Пиноккио.

Учитель: А теперь скажите, кто это?

Дети: Пиноккио.

По той же схеме, когда на карте выделяется та или иная страна, ребята получают задание прочитать ее название, а затем подумать, какого литературного героя она подарила миру: Франция – Золушка, Англия – Винни-Пух, Россия – Буратино[5], Чебурашка[6].

Учитель: Чебурашка не умеет считать, поэтому мы должны научить его считать хотя бы до 5.

На слайде: цифры (1, 2, 3, 4, 5) и числа *(один, два, три, четыре, пять*[7]*)*.

Сначала учитель называет число, а дети показывают нужную цифру, затем учитель называет и показывает на пальцах цифры, а ребята называют числа.

Учитель: В Италии, как известно, почти у каждого итальянца есть личный автомобиль, поэтому наш Чебурашка первым делом идет покупать себе машину.

На слайде: Чебурашка и картинки разных машин.

Учитель: Где «Фиат»?

Дети: Вот «Фиат».

Учитель: Это «Фиат»?

Дети: Нет, это «Веспа».

Учащиеся получают задание: используя слова *где, вот, это* и названия автомобилей, составить новые диалоги по предложенному образцу. Слова для справки: «Мерседес», «Тойота», «Форд», «Ситроен», «Пежо», «Ламборгини», «Фиат», «Веспа». Данная лексика выбрана не случайно: в классе много мальчиков, все они увлекаются автомобилями.

Также школьникам рассказывают о машинах российского производства «КамАЗ», «Ока», «Волга», «Москвич». Соответственно, на карте им предлагается найти реки *Каму, Оку, Волгу,* город *Москву*.

В конце урока все вместе поют песенку «Русский алфавит», а затем смотрят двухминутный мультфильм про Чебурашку. Далее все получают домашнее задание с подробным описанием урока и просьбой подписать модели машин русскими буквами.

Урок третий

Третий урок начинается с повторения диалога «Знакомство».

Затем все поют песенку «Русский алфавит».

Далее учитель рассказывает о русских именах, ставших популярными в Италии. Ребята узнают, что русские имена в неофициальном общении могут употребляться в краткой форме, которая часто используется в семье или среди друзей.

Aleksandr	Sasha	Са́ша
Ivan	Vanja	Ва́ня[8]
Tatiana	Tania/Tanja	Та́ня
Ecaterina	Catia/Katja	Ка́тя
Nadezda	Nadia/Nadja	На́дя
Iurii/Yuri	Jura	Юра

Ребята обычно очень удивляются своим открытиям, вспоминая, что кого-то из родственников и знакомых зовут именно так.

Далее детям предлагается посчитать по-русски до 10.

На слайде: цифры (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) и числа *(один, два, три, четыре, пять, шесть, семь, восемь, девять, десять)*. Мето-

[5] Чтобы дети поняли, какова связь между Пиноккио и Буратино, следует коротко рассказать о том, что при переводе книги К. Коллоди на русский язык так назвали главного героя.

[6] С помощью имени *Чебурашка* вводится буква Ч.

[7] С помощью слова *пять* вводится буква Ь.

[8] В Италии имя *Ваня* используется как женское.

дика работы такая же, как и на предыдущем уроке: сначала учитель называет какое-то число, а ребята показывают нужную цифру, затем учитель называет и показывает цифры, а ребята – числа. Выполняя это упражнение, можно повторить с детьми правила чтения Ь.

Особенно увлекательной школьники считают ту часть урока, в которой с помощью программы Vocabulary Work sheet Factory 4 Evaluation составляется кроссворд «Мои первые слова на русском языке». Вопросы задаются на итальянском языке, ответы вписываются на русском.

В нашем случае по просьбе ребят к третьему уроку при помощи простейшей компьютерной программы для видеомонтажа был подготовлен видеоряд к русской песне «Калинка» с субтитрами на русском языке. Перед знакомством с текстом учитель продемонстрировал фотографии калины, малины, сада, парня и девушки в национальных костюмах. Далее последовало объяснение, что калинка – ягода горькая, а малинка – сладкая. Ребята догадались, что любовь бывает и сладкой, и горькой. Слова песни они запомнили почти с первого предъявления.

Калинка, калинка, калинка моя!
В саду ягода-малинка, малинка моя!
(2 раза).

Наблюдения за реакцией детей в ходе выполнения разных заданий привели нас к следующим выводам. В течение трех уроков ребята без напряжения вошли в новый для них иностранный язык. Они сами сформировали мнение, что русский – нетрудный и очень красивый язык. Детям очень понравились разные виды заданий: все игровые задания выполнялись с интересом, потому что каждое из них обязательно выводило в речь. Однако чтобы добиться такого результата, преподавателю пришлось долго готовиться к занятиям. Нужно было поставить себя на место учащихся с их непоседливостью и желанием играть. К счастью, современные средства обучения дают педагогам невиданные ранее возможности. Они способны сделать урок максимально красочным, динамичным, увлекательным.

Известно, что с друзьями, с которыми мы подружились в школе, нас связывает самая крепкая дружба. То, что произвело на нас большое впечатление в детстве, остается в памяти на многие годы. Надеемся, что яркая, эмоциональная, запоминающаяся встреча школьников с русским языком пробудит интерес юных итальянцев не только к самому языку, но и к России, русской культуре.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М., 2009.
2. Бончани Д., Романьоли Р., Николаева Ю.В., Нистратова С.Л., Ростова Е.Г. Россия – Италия: Диалог культур. М., 2011.

O.A. Bejenari

FIRST RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN ITALIAN PRIMARY SCHOOL

Russian as a foreign language teaching to young school children, application of new technologies during Russian as a foreign language lessons, Russian and Italian culture dialogue, popularization of Russian language in Italy.

How to rise children's interest in Russian as foreign language from the very first lessons? This is the most important question discussed in this article. Concrete examples show which materials are to be selected, which methods are to be used and modern means to draw interest. The article is addressed to Russian as a foreign language teachers and all those who are interested in Russian language.

С.В. Абрамова
abramova@uw.edu
канд. пед. наук, преподаватель
университета Вашингтон
Сиэтл, США

Курс повышения квалификации учителей русского языка штата Вашингтон «Класс русского языка»

Преподавание русского языка в США, курсы повышения квалификации учителей русского языка, онлайн-курс, стандарты, тесты, наследственные носители.

В университете Вашингтон (Сиэтл, США) успешно завершился проект «Класс русского языка». Пять месяцев работы курсов повышения квалификации учителей русского языка, состоящих из очного и онлайн-компонентов, завершились семинаром, в котором приняли участие учителя русского языка из штата Вашингтон и университетские преподаватели русского языка, истории и культуры. В конце мая 2015 г. слушатели получили сертификаты об успешном окончании курсов. Они высоко оценили работу преподавателей и организаторов курса и выразили желание принять участие в методических семинарах в университете Вашингтон в следующем году.

Проведение проекта «Класс русского языка» стало возможным благодаря гранту фонда «Русский мир», полученному Центром обучения языкам и кафедрой славянских языков и литератур университета Вашингтон при поддержке Центра изучения России, Восточной Европы и Центральной Азии. Проект был направлен на повышение квалификации учителей русского языка, поддержку изучения и преподавания русского языка в штате Вашингтон, а также создание условий для объединения преподавателей русского в сообщество и выстраивание сотрудничества между педагогами, университетскими преподавателями, методистами и специалистами в области образования из США (Сиэтла) и России (Москвы).

Идея проекта возникла неслучайно и была подготовлена исследованием баланса потребности в изучении русского языка и предложением со стороны школ штата Вашингтон, а также опытом проведения в 2011–2014 гг. летней программы Startalk для учителей русского языка на базе Центра обучения языкам университета Вашингтон.

В штате Вашингтон проживает множество русскоговорящих семей с детьми школьного возраста. Хотя их точное количество не известно, можно с уверенностью говорить о десятках тысяч. Косвенно на «русское присутствие» указывает статистика Ассоциации билингвального образования штата Вашингтон: школьники, для которых родным языком является русский (так называемые наследственные носители), составляют второй по численности контингент учащихся после испаноговорящих, посещающих занятия английского как неродного [1].

В общеобразовательных школах изучение одного из иностранных языков в старших классах в течение двух лет является обязательным для поступающих в колледж.

Однако возможности изучать русский язык в данных условиях ничтожно малы по сравнению с потребностью в этом. По данным Mapping & Enhancing Language Learning, в 2013 г. русский язык преподавался только в 24 школах штата и его изучали 405 старшеклассников [2]. Таким образом, при большом спросе на изучение русского языка и практически полном отсутствии предложения со стороны общеобразовательных школ, потребности в преподавании русского удовлетворяет множество детских досуговых центров и школ при церквях, где занятия ведут самодеятельные учителя, обычно не имеющие педагогического образования. При большом энтузиазме и самоотверженности они встречаются с рядом трудностей, которые невозможно преодолеть без поддержки.

Чтобы устранить этот дисбаланс, в 2011 г. по инициативе директора программы иностранных языков и международного образования OSPI[1] была создана двухнедельная летняя программа повышения квалификации для учителей русского языка, соединенная с летней школой русского языка для старшеклассников. Уже пятый год программа существует и успешно развивается усилиями преподавателей и аспирантов кафедры славянских языков и литератур университета Вашингтон на базе Центра обучения языкам на средства гранта государственного проекта Startalk, направленного на поддержку преподавания «критических языков». Эта программа помогла выявить многие проблемы преподавания русского языка в школах штата, однако по ряду причин (небольшой набор слушателей, летнее время и краткосрочность проведения, ограниченность предметного содержания, преподавание на английском языке и др.) не решила их. Понимание этих проблем позволило эффективно подойти к организации курсов повышения квалификации и подготовке содержания обучения.

Для удобства слушателей было предложено организовать группы и проводить занятия в школах русского языка. Учителя проявили большой интерес к участию в курсах: всего было зарегистрировано 76 слушателей из 10 общинных школ и сформировано 4 группы для очных занятий в пригородах Сиэтла: Макилтео, Ботелл, Эджвуд и Федерал Уэй. Группе учителей из отдаленного города Спокан был предложен доступ к онлайн-материалам для самостоятельных занятий.

Программа курсов состояла из очного и онлайн-компонентов и была рассчитана на 20 занятий (10 очных и 10 самостоятельных) – всего 40 уч.ч. На базе обучающей платформы MOODLE был создан онлайн-курс из 20 разделов (по числу занятий), включающих в себя презентации, упражнения, видеолекции, методические пособия и разработки, ссылки на электронные ресурсы, задания для самостоятельной работы и форумы для консультаций по следующим основным модулям.

1. Что значит «знать язык»? Как мы учим языку на уроках? Компетентностный подход в определении уровней владения языком; различные шкалы уровней владения языком (Европейская система, система ТРКИ, ACTFL[2]).

2. Как поставить цель обучения и достигнуть ее? Как спланировать процесс обучения? Как совместить преподавание языка и культуры? Национальные образовательные стандарты и стандарт штата Вашингтон. Стандарты обучения русскому языку в США и России. Современные шаблоны для составления планов уроков и долгосрочного планирования работы.

3. Особенности обучения наследственных носителей. Эффективные методы и приемы, учебники и другие ресурсы для наследственных носителей русского языка. Летняя программа Startalk в университете Вашингтон «Русский язык в небе и в космосе» как пример успешной программы для наследственных носителей русского языка: планирование результатов, обучение на основе тематического содержания, итоговое

[1] The Office of the Superintendentof Public Instruction – Департамент школьного образования штата Вашингтон.

[2] American Council on the Teaching of Foreign Languages.

задание как способ проверки уровня владения языком (depts.washington.edu/startalk/russianstudent.php).

4. Мотивирование студентов к изучению русского языка. Как проверить знания студентов и дать им возможность заработать школьные кредиты за знание русского (иностранного) языка? Тесты на владение русским языком: ТРКИ, AAPPL[3], AP Russian[4], ACTFL OPIc[5] and WPT[6] и др. Конкурсы, олимпиады и программы изучения русского языка в США и России («Русский медвежонок», Olimpiad of Spoken Russian, конкурс сочинений на русском языке и др.). Возможности для изучения русского языка в университете Вашингтон.

5. Профессиональное развитие учителей: сертификация, семинары, конференции учителей иностранных языков. Ресурсы для повышения профессиональной компетенции учителя.

Отличительной особенностью курса «Класс русского языка» являлось внимание как к российским, так и к американским стандартам, ресурсам, методике, современным учебникам и тестам по русскому языку, что позволило дать учителям широкую картину современного положения дел в практике преподавания русского и возможность выбора.

Бесценным дополнением к занятиям по методике стали лекции, прочитанные профессором кафедры славянских языков и литератур университета Вашингтон В.А. Зайцевой, посвященные наиболее важным особенностям грамматики русского языка: «Падежи», «Грамматический род», «Порядок слов и интонация», «Вопросительные слова» и «Глаголы». Видеолекции были размещены в онлайн-курсе и сопровождались раздаточными материалами и заданиями для самостоятельной работы слушателей.

Кульминацией работы курсов стал заключительный семинар «Класса русского языка», который прошел 1–2 мая 2015 г. в университете Вашингтон и собрал 67 участников: учителей русского языка, преподавателей кафедры славянских языков и литератур, а также специалистов в области преподавания русского языка из России. Семинар вызвал большой интерес как у слушателей курсов, так и у всех учителей русского языка, живущих и работающих в Сиэтле.

Открыл семинар научный руководитель проекта, директор Центра обучения языкам университета Вашингтон, д-р лингвистики П. Аоки. Он коротко рассказал об истории университета, основанного в 1861 г., в котором учатся почти 45 тыс. студентов по 180 специальностям, проводят научные иследования и работают 5 лауреатов Нобелевской премии, изучаются более 60 различных языков. Затем перед собравшимися выступил декан Колледжа наук и искусств университета Вашингтон д-р М. Шапиро. Будучи лингвистом и преподавателем хинди, он как никто другой понимает задачи, стоящие перед учителями русского языка – не только обучать студентов языку, но и продвигать изучение русского в США, где он серьезно уступает позиции более часто преподаваемым испанскому, французскому, немецкому и китайскому.

Ш. Вестен, администратор кафедры славянских языков и литератур, одной из старейших кафедр в университете, рассказала учителям о том, какие возможности в области изучения русского языка открыты перед студентами. Кроме курсов для начинающих и продолжающих изучать русский язык, на кафедре можно изучать русскую литературу и культуру, русский язык для деловых целей. В этом году разработаны совершенно новые курсы, которые помогут овладеть русским языком в различных профессиональных сферах, таких как медицина, наука и техника.

Консультант проекта, д-р лингвистики М. Аоки, руководитель отдела международных программ Департамента школьного образования Сиэтла, проанализировала, как изменяется картина с преподаванием русского языка в штате Вашингтон. В сво-

[3] ACTFL Assessment of Performance toward Proficiency in Languages.

[4] Advanced Placement Russian Language and Culture.

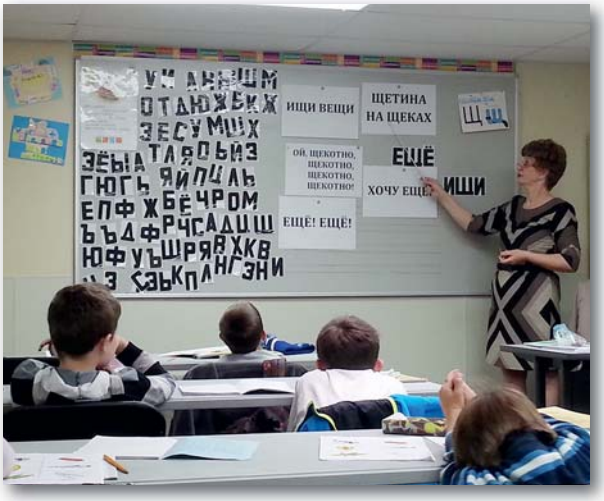
[5] Oral Proficiency Interview Computerized.

[6] Written Proficiency Test.

ем докладе она поделилась результатами исследования, которые показывают, что хотя и медленно, но количество государственных школ, где существуют программы русского языка, постепенно возрастает. Однако очевидно, что несравнимо большую роль в обучении детей русскому языку играют общинные школы.

С лекциями, посвященными конкретным аспектам преподавания русского языка (использованию мультимедийных ресурсов и аутентичных материалов и заданий, которые особенно важны в работе с наследственными носителями), также выступили преподаватели кафедры славянских языков и литератур университета Вашингтон В.А. Зайцева и С.В. Абрамова.

Термин «наследственные носители», более распространенный в США, нежели в России, где преимущественно используется термин «билингвальные учащиеся», стал ключевым в лекции одного из крупнейших российских специалистов в вопросах обучения русскому языку в условиях окружения другого, доминантного языка, автора многих учебников для школьников младших классов, д-ра пед. наук, профессора Е.А. Хамраевой. Другой гость семинара, эксперт из Московского государственного педагогического университета, канд. пед. наук О.Е. Дроздова, наглядно убедила учителей в необходимости формирования при обучении русскому языку не только языковой (владения языком), но и лингвистической компетенции (лингвистических знаний о языке и умения анализировать факты языка с научных лингвистических позиций).



Второй день работы семинара открылся заседанием в формате круглого стола по теме «Преподавание русского языка в условиях школы и за ее пределами. Как мотивировать учащихся к изучению русского языка». Оно объединило участников сразу двух важных мероприятий, проходящих 2 мая 2015 г. в университете Вашингтон: семинара «Класс русского языка» и конференции «Между Востоком и Западом» Центра изучения России, Восточной Европы и Центральной Азии Школы международных исследований Генри Джексона.

Поскольку все учителя русского языка в школах штата Вашингтон работают в уникальных условиях, когда обмен опытом особенно ценен, одна из самых важных миссий «Класса русского языка» состояла в создании пространства, специально предназначенного для профессиональных контактов. Поэтому во второй половине дня 2 мая в рамках заключительного семинара было организовано посещение уроков русского языка с последующим их анализом. Учителя школы «Родник» г. Макилтео, находящегося неподалеку от Сиэтла, пригласили коллег на свои занятия по обучению письму и чтению («Буква Щ», 1-й класс, учитель Л.Н. Кондейкина), подготовке к сочинению («Моя будущая профессия», 4-й класс, учитель Е.М. Еременко) и литературному чтению («Стихотворение в прозе И.С. Тургенева «Воробей», 5-й класс, учитель Л.Н. Марущак).

По окончании уроков более 30 учителей собрались в конференц-зале школы на мастер-классы российских специалистов. О.Е. Дроздова в докладе «Как изучение русского языка помогает достичь успеха в других предметах» остановилась на проблеме достижения метапредметных результатов при обучении русскому. Е.А. Хамраева провела занятие по своим учебникам для детей-билингвов «Вы уже читаете по-русски?», на котором познакомила учителей с концептуальными отличиями методики преподавания русского языка в российских школах, методики РКИ и методики обучения билинг-

вальных детей. Все слушатели, принявшие участие в мастер-классе, получили в подарок «Азбуку» и пособие для учителей русского языка.

Можно с уверенностью сказать, что проект завершился успешно и стал прорывом в создании сообщества учителей, преподавателей университета, специалистов в области образования, объединенных профессиональными целями и заинтересованных в развитии преподавания и изучения русского языка в штате Вашингтон и за его пределами. Это сообщество складывалось как в ходе обсуждения общих профессиональных тем на форумах онлайн-курса, так и при установлении личных контактов учителей русского языка разных школ шата с университетскими преподавателями из России и США.

Успешно выполнили программу и получили сертификаты 34 слушателя «Класса русского языка». После окончания курса все они согласились с утверждениями: «Пройденный курс помог мне понять недостаткисвоего преподавания» и «Теперь я знаю, что и как мне следует преподавать по-другому». Об усилении мотивации учителей к профессиональному развитию говорит их желание принять участие в методических семинарах в университете Вашингтон в следующем году.

Найти более подробную информацию о курсе «Класс русского языка», познакомиться с программой заключительного семинара, а также увидеть компьютерные презентации к докладам, сделанным 1–2 мая, можно на информационном сайте курса: http://depts.washington.edu/rusclass/registration.php.

Литература

1. Dorn R.I. Educating English Language Learners in Washington State, 2009–10. Report to Legislature, p. V, 19 // k12.wa.us/LegisGov/2011documents/EducatingEnglishLanguageLearners.pdf.
2. Trends in High School Language Offerings 2010–2013/ Mapping and Enhancing Language Learning in Washington State // MELL Policy Brief. 2014. № 14 // depts.washington.edu/mellwa/Reports/MELL_policy_brief_14.pdf.

S.V. Abramova

RUSSIAN CLASSROOM PROFESSIONAL DEVELOPMENT COURSE FOR TEACHERS OF RUSSIAN IN WASHINGTON STATE

Teaching Russian language in USA, professional development course for teachers of Russian, online course, standarts, tests, hereditary native speakers.

The University of Washington (UW) recently successfully completed the Russian Classroom project. Five months of professional development courses for teachers of Russian language, consisting of both classroom-based and online instruction, culminated in a two-day workshop at the UW attended by teachers and university instructors of Russian, history and culture. In late May, participants received a certificate of successful completion of the course. They praised the work of the instructors and course organizers and expressed their desire to participate in methodological seminars at the UW again next year.

А.А. Кононенко
aok07@yahoo.com
соучредитель,
директор международных программ
Международной языковой школы
«НоваМова»
Киев, Украина

Е.Н. Краснянская
olbyk@rbcmail.ru
канд. пед. наук,
консультант
Международной языковой школы
«НоваМова»
Лос-Анджелес, США

О.Н. Самусенко
oksamusenko@mail.ru
канд. филол. наук, доцент
Киевского национального
университета им. Тараса Шевченко
зав. отделом методики преподавания
Международной языковой школы
«НоваМова»
Киев, Украина

Г.Г. Турабелидзе
gelakiev@gmail.com
соучредитель,
директор программ
стратегий и развития
Международной языковой
школы «НоваМова»
Киев, Украина

Изучение русского языка в международной языковой школе «НоваМова»

Изучение русского языка как иностранного в Грузии, Молдове, Армении, на Украине, Международная языковая школа «НоваМова», методика преподавания РКИ, комплексное и аспектное обучение, программы погружения, перевод и конфликтология, внеаудиторная работа.

В статье рассматриваются вопросы организации учебного процесса и методики преподавания русского языка как иностранного в Международной языковой школе «НоваМова» на Украине, а также в ее филиалах в Грузии, Молдове и Армении. Описывается комплексное обучение русскому языку иностранцев, освещаются программы полного погружения, специального курса для переводчиков, опыт внедрения программы по конфликтологии.

Международная языковая школа «НоваМова» (НМ) была создана в 2001 г. в Киеве и с тех пор выросла в одно из самых больших учебных заведений, специализирующихся в области преподавания РКИ на Украине. НМ предлагает курсы обучения иностранным языкам как для украинских граждан (английский, итальянский, испанский, португальский, французский языки), так и для приезжающих иностранцев (русский и украинский языки). Главной целью НМ является обучение РКИ. Студенты прибывают в НМ из различных учебных заведений и компаний стран Евросоюза и США. Тесные контакты осуществляются не только на уровне учебных заведений и ведущих специалистов в области методики преподавания РКИ, но и на уровне государственных и дипломатических учреждений ЕС и США. Кроме существующих учебных программ на Украине, НМ разрабатывает и внедряет новые программы в Грузии, Молдове и Армении. Преподавателям НМ удалось создать не только соответствующую русскоговорящую среду на занятиях, но и на внеаудиторных мероприятиях.

В 2009 г. в программу был добавлен новый курс обучения последовательному переводу с русского языка на английский, а с 2012 г. НМ и американская консалтинговая группа по обеспечению обу-чения в России и Евразии (The School of Russian and Asian Studies – SRAS) создали программу по конфликтологии. Для достижения наилучшего результата НМ предлагает курс погружения, т.е. комплексную программу обучения, включающую групповые и индивидуальные занятия, разговорную практику со сверстниками, различные клубы, экскурсии, лекции известных профессоров, политиков, журналистов, а также проживание в русскоговорящей семье. Погружение в языковую среду осуществляется и во внеаудиторное время, поскольку большинство людей в Киеве говорят на русском языке.

Значительный и важный вклад в работу НМ вносят известные профессора и доценты вузов Киева, журналисты, политологи, писатели и другие крупные специалисты, которые работают как приглашенные лекторы. НМ установила и поддерживает постоянный контакт с различными музеями и учреждениями, посещение которых включено в учебные программы. Специалисты, работающие там, проводят интерактивные экскурсии и лекции на русском языке, часть из которых используется для последовательного перевода на английский язык.

Между Государственным институтом русского языка им. А.С. Пушкина и НМ было подписано соглашение о сотрудничестве в области сертификации уровней владения русским языком (2012–2014 гг.), в рамках которого преподаватели НМ прошли соответствующее обучение под руководством российских специалистов. В частности, начальник Центра сертификационного тестирования (ЦСТ) Е.Л. Корчагина провела для преподавателей школы семинары, посвященные вопросам российской системы тестирования граждан зарубежных стран по русскому языку на международный сертификат, а также особенностям подготовки кандидатов к сдаче данного теста [2]. За период сотрудничества в зарубежном центре НМ получили сертификаты более ста кандидатов из разных стран мира. Сегодня рассматриваются вопросы дальнейшего сотрудничества, в частности,

в области дистанционного тестирования кандидатов на сертификат на базе НМ.

Особой популярностью у иностранцев пользуются занятия по разговорной практике с ровесниками – студентами старших курсов ведущих столичных вузов. К каждому студенту-иностранцу на время учебы прикрепляется студент киевского вуза, и в течение двух часов во время большого перерыва они вместе обедают, посещают интересные места или просто гуляют по паркам и улицам, постоянно общаясь на русском языке и обсуждая интересующие их вопросы. Такие разговорные занятия оказались весьма эффективными в качестве дополнения к аудиторным и способствуют улучшению навыков и умений говорения, развивают у студентов чувство уверенности в себе, помогают понять особенности другой культуры.

Основной характеристикой методических приемов и подходов преподавания РКИ в НМ является широкое использование педагогического общения во всех его функциях – информационной, самопрезентативной, социально-перцептивной, интерактивной, аффективной в соответствии со всеми элементами структуры общения, в которые входят коммуникативность, т.е. обмен информацией между субъектами общения; интерактивность, т.е. общая стратегия сотрудничества при общении; перцептивность, т.е. восприятие и понимание субъектами общения друг друга [1]. Учебная программа для группы или отдельного студента разрабатывается методистами школы с учетом требований конкретного студента или учебного заведения, из которого прибыла группа, тем самым максимально обеспечивается индивидуализация в обучении. Особое внимание уделяется контролю усвоения знаний и корректировке программы по итогам тестирования учащихся и их отзывам. Студенты проходят начальное тестирование для определения уровня навыков и умений речевой деятельности, затем каждую неделю преподаватель проводит промежуточный тест, а в конце обучения учащимся предлагается финальный тест.

В практике преподавания РКИ в НМ важное место отводится комплексному обучению, при котором «ставится задача овладения всеми видами речевой деятельности в тесной взаимосвязи и взаимодействии с языковыми аспектами» [3: 91], но и аспектное обучение занимает значительное место. Целесообразность взаимного дополнения в практической работе с иностранной аудиторией комплексного и аспектного обучений доказывает, например, специальная программа, предлагаемая НМ для профессиональных переводчиков, целью которой является обучение последовательному переводу и формированию социокультурной компетенции.

Ключевыми предпосылками успешной программы погружения студентов Агентства по уменьшению угрозы Министерства обороны США (АУУ), которые готовятся стать переводчиками, являются: 1) совместная разработка программы погружения с преподавателями Военного института иностранных языков США (ВИИЯ), где обучаются эти студенты; 2) построение интегрированной и преемственной программы погружения на базе основных программных тем, изучаемых в ВИИЯ в США, а также требуемого уровня соответствующих видов РД; 3) четкая структура учебного дня со взаимосвязанными практическими занятиями, интерактивными лекциями и экскурсиями; 4) обучение, осуществляемое преподавателями университетов, в значительной мере на базе Киевского национального университета им. Тараса Шевченко, что дает возможность студентам принимать участие в университетских семинарах и международных конференциях; 5) ежедневные двухчасовые разговорные занятия со своими сверстниками – студентами университетов; 6) проживание в русскоговорящих семьях; 7) развитие и укрепление мотивации студентов и преподавателей. Для студентов АУУ и выпускников, уже служащих в АУУ, разработаны двухнедельная и трехнедельная программы погружения. Темы и их распределение в двухнедельной программе представлены в таблице 1.

Таблица 1

Дни	Темы и экскурсии
День 1 – воскресенье	Прибытие в аэропорт «Борисполь», Киев, Украина. Расселение по семьям.
День 2 – понедельник	**Тема 1.** Россия, Украина, Беларусь в исторической ретроспективе возникновения государственности и отношений. Интерактивная лекция. Экскурсия по центру и древней части Киева, посещение Национального исторического музея.
День 3 – вторник	**Тема 2.** История создания и распада СССР. Интерактивная лекция. Посещение Софийского и Михайловского соборов. Занятия по теории и практике перевода.
День 4 – среда	**Тема 3.** Наиболее значимые вехи Второй мировой войны. Великая Отечественная война: ключевые события. Интерактивная лекция. Посещение Мемориального комплекса «Национальный музей Великой Отечественной войны 1941–1945 годов».
День 5 – четверг	**Тема 4.** Чернобыльская катастрофа и ее последствия для окружающей среды. Интерактивная лекция. Экскурсия в Музей Чернобыля в Киеве.
День 6 – пятница	**Тема 5.** Внешняя политика Украины. Интерактивная лекция. Занятия по теории и практике перевода.
День 7 – суббота	**Тема 6.** Русская живопись XIX–XX вв. Экскурсия в Киевский национальный музей русского искусства, посещение спортивного мероприятия, свободное время.
День 8 – воскресенье	**Тема 7.** Жизнь и творчество М.А. Булгакова. Экскурсия в Литературно-мемориальный дом-музей М.А. Булгакова, прогулка по Андреевскому спуску, свободное время.
День 9 – понедельник	**Тема 8.** Православная церковь. Религия и политика в России и на Украине. Экскурсия в Киево-Печерскую лавру.
День 10 – вторник	**Тема 9.** Состав Вооруженных сил Украины. Участие Украины в миротворческих операциях. Интерактивная лекция. Экскурсия в Центральный музей Вооруженных сил Украины.
День 11 – среда	**Тема 10.** Наиболее значимые достижения авиации. Интерактивная лекция-экскурсия. Экскурсия в Государственный музей авиации и ангар.
День 12 – четверг	**Тема 11.** Новые СМИ в системе общественных и властных отношений. Роль пропаганды в современном обществе. Интерактивная лекция. Экскурсия в Музей прессы, на телевизионные каналы «Интер» и «Новый».

Дни	Темы и экскурсии
День 13 – пятница	**Тема 12.** Первомайск. Посещение Музея ракетных войск стратегического назначения – бывшей базы стратегических ракет, демонтированных по соответствующему договору. Интерактивная лекция-экскурсия.
День 14 – суббота	Выпускная церемония. Отъезд.

В качестве примера приведем общее описание одного дня занятий по теме «Великая Отечественная война» для студентов из США, которые готовятся стать переводчиками. Их уровень умений говорения по американским стандартам – 2+/3 [7], что соответствует II уровню согласно Общеевропейской системе владения иностранным языком (CEFR) [5], на которую ориентируется Российская государственная система тестирования.

1. Проверка домашнего задания по предыдущей теме (развитие навыков и умений говорения – монологическая и диалогическая речь): небольшие доклады студентов с обсуждением в группе, высказывание своих точек зрения с обоснованием, а также ведение переводческих записей. Корректировка и анализ ошибок.

2. Введение и закрепление лексики по теме «Великая Отечественная война»: когнитивные и прикладные упражнения, охватывающие вводимый лексико-грамматический материал, а также задания по переводу (упражнения, связанные с тренировкой памяти, переводом топонимов и антропонимов, интернационализмов, ложных друзей переводчика и безэквивалентной лексики и т.п.) [9].

3. Двусторонний перевод по теме с применением различных переводческих приемов (студенты по очереди играют роль источника и переводчика): сжатие, расширение, синонимический и антонимический переводы (вопрос на русском языке – перевод на английский язык – ответ на английском языке – перевод на русский язык) [8].

4. Интерактивная лекция по теме с картами и видеоматериалами: во время чтения лекции внимание студентов заостряется на предпосылках и последствиях Второй мировой войны, а также на главных битвах и событиях Великой Отечественной войны.

5. Обед и разговорная практика с киевским студентом. Обычно в этот день студенты со своими «разговорными» партнерами посещают урочище Бабий Яр.

6. Экскурсия в Мемориальный комплекс «Национальный музей Великой Отечественной войны 1941–1945 годов»: экскурсовод проводит двухчасовую экскурсию на русском языке, а студенты работают переводчиками с русского на английский язык по 10–15 мин., сменяя друг друга и имея возможность переводить разные разделы экскурсии. Остальные студенты не только слушают экскурсовода, но и делают переводческие записи в блокнотах. Сопровождающий преподаватель делает записи работы студентов (на диктофон или в блокнот) для последующего анализа ошибок.

7. Возвращение в НМ, анализ ошибок, выполнение домашнего задания и самостоятельная работа по теме следующего дня.

В соответствии с уровнем подготовки предлагаются темы, ситуации общения и соответствующие учебные материалы, на основе которых разрабатываются когнитивные, прикладные и актуализированные упражнения [4], включающие работу языковую (по фонетике, лексике, грамматике), отработку различных переводческих приемов, а также нацеленные на формирование коммуникативных умений и навыков в целом. Главным ресурсом являются упражнения, инструкция которых содержит сильную (психологически) команду и заставляет студентов максимально использовать изучаемый лексико-грамматический и речевой материал [6].

Как правило, в плане занятия указываются тема занятия, цель, время и виды деятельности (таблица 2).

Таблица 2

Время	Учебная деятельность	Учебный материал
10 мин.	Проверка домашнего задания: чтение текста, записанного на слух по предложениям и последовательный перевод на русский язык	Материалы НМ, аудио- и видеоматериалы
7 мин.	Запись, обработка и перевод цифровых данных и имен собственных (географических названий, дат, времени, сокращений и т.п.)	Материалы НМ
7 мин.	Тренировка памяти («снежный ком»)	Материалы НМ
6 мин.	Закрепление переводческих приемов	Материалы НМ
16 мин.	Последовательный перевод на английский язык с переводческими записями	Доклад студента на русском языке
4 мин.	Анализ работы студентов и домашнее задание	Компакт-диск

Студентам выдают компакт-диски с аутентичнной записью небольших текстов. Студенты слушают текст и записывают его на слух, а на занятии читают текст для проверки, по очереди переводят и делают записи. При выполнении **всех** переводческих упражнений вся работа осуществляется на слух, зрительная опора у студентов отсутствует.

Текст.

At the 10th international aerospace exhibition Aero India 2015, held from the 18th to 22nd of February in Bangalore, the delegation from "Rosoboronexport" is expected to discuss projects on the joint production of weapons and military equipment, reports the company's press service. "Currently, "Rosoboronexport" is in discussions with its Indian partners for a possible organization of co-production of light helicopters on the basis of the Ka-226T in India", reports the press service of "Rosoboronexport". "In the high-tech aviation industry, we are implementing the largest and the most ambitious projects with India. Our cooperation is fully consistent with the policy pursued by the Government of India of "Make in India", aimed at the development of the national defense industry", said Sergey Goreslavsky, Deputy General Director of "Rosoboronexport" and head of the delegation at the exhibition. http://in.sputniknews.com/russia/20150216/1013459259.html

Запишите следующие единицы измерения в столбик по пять, устно переведите их в десятичную систему и переведите на русский язык. (Дается 10–15 единиц на одно занятие. Используется на большинстве занятий. Слово «приблизительно» разрешено использовать в устном переводе, а в письменном переводе используются примечания переводчика и даются точные данные.)

38 m (Преподаватель читает 38 miles, студенты записывают, потом по очереди переводят. Ответ студента звучит так: 38 миль, приблизительно 57 километров.)

92°F (Ответ: 92 градуса по Фаренгейту, приблизительно 31 градус по Цельсию.)

Запишите в столбик по пять и правильно произнесите на русском языке следующие имена. (Дается 10–15 лексических единиц (ЛЕ) на одно занятие. Всего до 100 ЛЕ.)

Надежда Ивановна Малышева
Monica Martina Allison

Запишите в столбик по пять следующие названия городов и стран, правильно произнесите их на русском языке и скажите, в какой стране находятся эти города и каковы столицы этих стран. (Дается 10–15 ЛЕ на одно занятие. Всего

до 100 ЛЕ. В классе есть карты и, если студент не знает, то он может подойти и найти на карте.)

Саратов Аргентина
Куала-Лумпур Китай

Запишите следующие даты, правильно произнесите их на русском языке и переведите на английский. (Дается 10–15 ЛЕ без предлогов и с различными предлогами на одно занятие. Всего до 80 ЛЕ.)

7 мая 1784 г.
22 июня 1941 г.
до 28 сентября 1856 г.

Запишите следующие данные о времени в столбик по пять, правильно произнесите их на русском языке и переведите на английский. (Дается 10–15 ЛЕ без предлогов и с различными предлогами на одно занятие. Всего до 80 ЛЕ.)

без четверти три ночи
половина второго дня
без двадцати шесть утра

Запишите следующие сокращения и акронимы в столбик по пять, расшифруйте их и переведите на русский или английский язык соответственно; при необходимости сделайте расширение. (Дается 10–15 сокращений и акронимов на одно занятие. Всего до 200 сокращений и акронимов.)

NSA (Ответ студента: NSA – National Security Agency – Агентство национальной безопасности США – АНБ)

МИД (Ответ студента: МИД – Министерство иностранных дел Российской Федерации – Ministry of Foreign Affairs of the Russian Federation)

Запишите названия стран и национальностей людей, проживающих в этих странах, в мужском роде, женском роде и множественном числе, а также образуйте прилагательные. Прочитайте то, что вы написали. Помните, что названия национальностей в русском языке пишутся с маленькой буквы. (Дается 5–7 ЛЕ на одно занятие. Всего до 50 ЛЕ.)

Россия – (ответ студента: Россия, русский, русская, русские; россиянин, россиянка, россияне; русский / российский)

Казахстан – (ответ студента: Казахстан, казах, казашка, казахи; казахский)

«Снежный ком» – упражнение для тренировки памяти. (Для упражнения используются словосочетания речевого этикета по различным темам, которые студенты изучали на занятиях по говорению в ВИИЯ.)

- извините за беспокойство
  минутку
  вы заняты
  познакомьтесь, пожалуйста
  мы уже знакомы

- я лишь хотел сказать
  могу ли я вас спросить
  очень приятно

- не уделите ли мне
  разрешите познакомиться
  позвольте представить вам

Затем осуществляется переход к повторению и закреплению более сложных переводческих приемов, также без зрительной опоры. Все материалы есть только у преподавателя.

Запишите следующие предложения и переведите их на английский язык, обращая внимание на значения глаголов с префиксами. (Дается 7–10 предложений на одно занятие. Всего до 50 предложений.)

1. Мы полностью **перестроили** (*remodeled*) наш дом: **встроили** (*built in*) шкафы в стены, **достроили** (*completed building*) большую спальню, **пристроили** (*added*) гараж и **построили** (*built*) новую кухню.

2. Вы уже забыли этот рассказ, **перечитайте** (*read it again*) его. – Нет, я просто **не дочитал** (*did not complete reading*) его до конца.

Запишите следующие интернационализмы и ложные друзья переводчика, переведите их на русский язык. Объясните, какие слова являются интернационализмами, а какие – ложными друзьями переводчика, и почему. (Дается 10–12 ЛЕ на одно занятие. Всего до 50 ЛЕ.)

Attack (*наступление; атака – assault*), accurate *(точный, пунктуальный; аккуратный – neat*), alibi (*алиби*), brigade (*бригада*), centrifuge (*центрифуга*), constitution (*конституция*), sabotage (*диверсия; саботаж – refusal to work*), economics (*экономика*), to utilize (*использовать; утилизировать – to recycle*), briefing (*брифинг – для представителей СМИ, в остальных случаях – инструктаж*), vaccine (*вакцина*) и т.д.

Запишите следующие словосочетания, найдите в них ключевое слово и переведите их на русский язык, используя предлоги, если необходимо, и правильные падежные формы. Помните, что перевод на русский язык осуществляется справа налево. (Премодификация существительного существительным отсутствует в русском языке, поэтому особое внимание уделяется ключевой ЛЕ, существительному, а остальные существительные, расположенные слева, являются определениями. Дается 8–10 ЛЕ на одно занятие. Всего до 70 ЛЕ.)

Ten-member team – (*команда / группа из десяти человек*); Strategic Arms Reduction Treaty – (*Договор о сокращении стратегических наступательных вооружений*); world nuclear tests moratorium (*всемирный мораторий на ядерные испытания*); New York public transport authorities (*руководство общественным транспортом Нью-Йорка*).

Запишите следующие пословицы, поговорки, цитаты и дайте их эквивалент на английском языке. (1. Если студент знает аналог, он дает его сразу же. 2. Если студент не знает аналога, но понимает смысл, он делает описательный перевод. 3. Если студент не знает аналога и не понимает смысла, он просит преподавателя дать краткое объяснение и переводит это объяснение. Дается 3–5 ЛЕ на одно занятие. Всего до 50 ЛЕ.)

Москва не сразу строилась – *1. Rome was not built in a day; 2. Radical changes cannot happen overnight.*

После нас хоть потоп – *1. After us the deluge; 2. It does not matter what is going to happen after we are gone.*

Запишите следующие реалии и передайте их смысл на русском языке. (Для работы с реалиями студенты могут использовать транслитерацию, транскрипцию, кальки, описательный, объяснительный или приблизительный переводы и др. Дается 8–10 ЛЕ на одно занятие. Всего до 100 ЛЕ на обоих языках.)

Lincoln – *Линкольн* (транслитерация, т.е. передача по буквам)

Wall Street – *Уолл-стрит* (транскрипция, т.е. передача по звукам)

Highway – *хайвэй* (калькирование, т.е. моделирование слов по иностранной модели)

Coroner – *дознаватель, производящий дознание в случае насильственной или скоропостижной смерти* (описательный или объяснительный перевод, т.е. описание значения слова или объяснение смысла слова)

Drugstore – *аптека* (приблизительный перевод, т.е. использование приблизительного аналога)

The White House made a decision ... – *правительство США приняло решение ... / президент США принял решение* (трансформационный перевод, т.е. использование эквивалента на основе определенного контекста)

Cash cow – *дойная корова* (аналог, т.е. словосочетание, имеющее такой же смысл, но с несколько иными компонентами)

Запишите следующие предложения и сделайте антонимический перевод, сохранив смысл предложения и используя антонимические ЛЕ или грамматические

структуры. (Дается 8–10 предложений на одно занятие. Всего до 200 предложений. Предложения читает преподаватель. Не все предложения в упражнении требуют антонимического перевода, но студенты должны сделать антонимический перевод для закрепления этого умения, поскольку часто вариантов перевода, кроме антонимического, нет.)

1. Битва под Москвой в 1941 г. была тяжелой. *The battle at Moscow in 1941 was not easy.*

2. Она ничего не скрыла от родителей. *She was absolutely open with her parents.*

3. Командир не считал эту боевую операцию бесполезной. *The commander considered this combat operation useful.*

Запишите следующие предложения с двойным отрицанием и сделайте антонимический перевод, сохранив смысл. (Дается 6–8 предложений на одно занятие. Всего до 50 предложений. Предложения читает преподаватель. Все предложения в упражнении требуют антонимического перевода, потому что двойное отрицание отсутствует в английском языке.)

1. Не могу не напомнить, что сказал в этой связи президент. – *I have to remind what the President said about this.*

2. Я не вижу оснований не говорить об этом. – *Let us discuss it. / I do not see any reasons to avoid this discussion.*

Запишите следующие предложения и сделайте синонимический перевод, сохранив смысл предложения. (Дается 8–10 предложений на одно занятие. Всего до 200 предложений. Предложения читает преподаватель. Студенты должны закрепить умения синонимического перевода и дать максимальное количество вариантов, потому что часто переводчик понимает смысл предложения, но не знает какого-либо слова. Для того чтобы не было паузы в переводе, нужно использовать синонимический перевод.)

1. We will take care of your problems tomorrow. – *Мы рассмотрим ваши проблемы завтра. Мы перенесем рассмотрение ваших проблем на завтра. Мы позаботимся о ваших проблемах завтра. Сегодня мы не будем касаться ваших проблем, а займемся ими завтра.* И т.д.

2. He is teaching me Chinese and I am teaching him English. – *Он учит меня китайскому языку, а я учу его английскому языку. Он мой учитель китайского языка, а я его учитель английского языка. Он преподает мне китайский язык, а я преподаю ему английский язык. Мы обучаем друг друга – он меня китайскому языку, а я его английскому языку.* И т.д.

Переведите следующие предложения, обращая внимание на значения слов «да» и «нет» в русском языке и грамматические правила передачи утверждения и отрицания в английском. (Дается 4–5 вопросов и ответов на одно занятие. Всего до 30 предложений. Предложения читает преподаватель.)

– Ты ведь не будешь писать письмо? (Отрицание в вопросе переводить на английский язык не следует.)

– *Will you write a letter?*

– Да, не буду («да» в русском языке используется для подтверждения отрицания спрашивающего).

– *No, I will not* (переводится на английский язык в соответствии с правилом английской грамматики для отрицательного ответа).

– Нет, буду («нет» в русском языке используется для отрицания формы отрицания спрашивающего).

– *Yes, I will* (переводится на английский язык в соответствии с правилом английской грамматики для положительного ответа).

– Буду (в русском языке используется для отрицания формы отрицания спрашивающего).

– *Yes, I will* (переводится на английский язык в соответствии с правилом английской грамматики для положительного ответа).

– Нет, не буду.

– *No, I will not* (переводится на английский язык в соответствии с правилом

английской грамматики для отрицательного ответа, подтверждая отрицание спрашивающего).

– Да нет, не буду («да» в данном случае является эмфатической частицей, которая используется для усиления отрицания спрашивающего).

– *Of course, I will not* (переводится на английский язык в соответствии с правилом английской грамматики для отрицательного ответа, подтверждая отрицание спрашивающего).

– Да нет, буду («да» в данном случае является эмфатической частицей, которая используется для усиления несогласия с отрицанием спрашивающего).

– *Of course, I will* (переводится на английский язык в соответствии с правилом английской грамматики для положительного ответа, отрицая отрицание спрашивающего).

Запишите следующие предложения и переведите их, используя сжатие. (Сжатие служит в качестве аварийного вспомогательного средства и представляет собой подачу текста в более компактной форме, чаще всего используется при большом количестве однородных членов предложения или с помощью превращения более сложных предложений в более простые. Дается 4–5 предложений на одно занятие. Всего до 50 предложений. Предложения читает преподаватель.)

1. There are many black, white, red, green, brown, grey, blue, orange, beige, violet Fords, Pontiacs, Toyotas, BMWs, Cadillacs, Chevrolets, Nissans, and Mercedeses in the parking lot near our building. – *На паркинге около нашего здания есть много машин разных цветов и различных фирм.*

2. I am sure that the Cold War had a negative effect on both the United States and the Soviet Union, the citizens of both countries, to say nothing of many others, were deprived of massive amounts of their national treasure; that money went into missiles and bombers both sides believed they needed as defense against the other. – *Я уверен, что холодная война оказала отрицательное воздействие на США, Советский Союз и другие страны, потому что деньги шли на вооружение, а не на нужды общества.*

Запишите следующие предложения и переведите их, используя расширение. (Расширение – это один из видов трансформации, осуществляемой с целью объяснения или замены реалий. Для перевода предложение может не представлять трудности, однако без расширения смысл предложения не будет понятен. Дается 4–5 предложений на одно занятие. Всего до 50 предложений. Предложения читает преподаватель.)

1. After Memorial Day, they will go on vacation for a week – *После Дня поминовения они поедут в отпуск на неделю. День поминовения – это государственный праздник в США, отмечается в последний понедельник мая в честь павших во всех войнах.* (Без расширения нельзя понять, когда же они поедут в отпуск.)

2. The lone star state suffered from the storm. – *Штат одинокой звезды пострадал от бури. Речь идет о Техасе, потому что на флаге Техаса одна звезда.* (Без расширения нельзя понять, о каком штате идет речь.)

Сделайте двусторонний перевод. (По очереди разговаривают два студента, а третий работает переводчиком. Темы для двустороннего перевода выбираются в зависимости от темы дня.)

Прослушайте текст по абзацам, делая свои записи, и переведите каждый абзац. (На два занятия студентам предлагается фонограмма текста объемом около 400 слов. Каждая часть состоит из отдельных абзацев, которые содержат предыдущий материал и добавленные одно-два предложения. Студенты слушают первый абзац, делают записи и переводят его на английский язык. Затем они закрывают свои записи и слушают следующий абзац как новый, делая все записи с начала аб-

заца, переводят и т.д. В качестве примера даны первый и последний (седьмой) абзацы первой части текста.)

Софийский собор – выдающийся памятник древнерусского зодчества XI в. Софийский собор органично сочетается с живописным монастырским ансамблем XVIII в. Софии Киевской, построенным в стиле украинского барокко. Собор София Киевская был заложен Ярославом Мудрым в 1037 г. Считают, что строительство было завершено за два с половиной года. Пространственное решение собора было пирамидальным. Большой центральный купол окружали двенадцать меньших, а с трех сторон были две открытых галереи. Центральный купол и главный алтарь собора украшены мозаиками, в других частях храма, в галереях, нишах и на фасадах находятся фрески. До сих пор в соборе София Киевская хранится саркофаг Ярослава Мудрого. Здесь были похоронены сын Ярослава Всеволод, внуки Ростислав и Владимир Всеволодовичи, правнук Вячеслав Владимирович. Однако это не мешало близким родственникам покойных князей периодически грабить храм. В 1633 г. под руководством итальянца Октавиано Манчини начались большие реставрационные работы в Софийском соборе в Киеве, но так и не были завершены. Реставрация Софийского собора в Киеве в полном объеме проводилась с 1688 г. Здание приобрело тогда черты стиля барокко, а после окончательной перестройки в 40-х годах XVIII в. вид собора приблизился к современному. (183 слова)

http://sofiyskiy-sobor.polnaya.info/sofiyskiy_sobor.shtml

Прослушайте доклад студента с переводом и подготовьте свои вопросы к докладчику. (Студенты по очереди готовят доклады по теме дня. Студент-докладчик является источником и стоит перед аудиторией, а второй студент-переводчик стоит справа сзади и осуществляет последовательный перевод доклада, а также вопросов и ответов. Преподаватель записывает на доске ошибки студента-переводчика и после окончания доклада делает анализ этих ошибок.)

Проведите беседу за круглым столом на указанную тему. Помните, что в дискуссии участвуют русскоговорящие и англоговорящие представители. (Вместо докладов студенты готовят материал для беседы за круглым столом на любом языке на тему дня. Во время беседы все студенты делают записи и по очереди по 5–7 мин. работают переводчиками. В качестве зрительной опоры могут использоваться только вопросы для обсуждения, которых может быть 8–10.)

1. Каковы экологические, медицинские и пропагандистские последствия техногенных аварий на АЭС в Виндскейле в Великобритании (1957), на Три Майл Айленде в Пенсильвании (1979), в Чернобыле на Украине (1986) и в Фукусиме в Японии (2011)?

2. Нужно ли закрывать АЭС, поскольку они представляют большую опасность, и запретить строить новые АЭС.

Окончив курс обучения в НМ, студенты, как правило, пишут свои отзывы, некоторые из них приводятся ниже.

Студент А.: *Нашей группе очень повезло, потому что мы смогли принять участие в Международной научно-практической конференции «История и безопасность», которая проходила в Киевском национальном университете им. Тараса Шевченко. Представители бывших советских республик присутствовали на конференции. Среди них были ученые, аспиранты и студенты из таких российских университетов, как Новосибирский государственный педагогический университет, Институт этнологии и антропологии РАН, Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого и Казанский федеральный университет. Мы с гордостью говорим, что понимали все доклады почти без труда. Кроме того, мы посетили телевизионный канал «Новый», где смогли ознакомиться с новейшим обо-*

рудованием и технологией телевизионного производства, и из-за кулис посмотреть и послушать, как снимается и идет в эфир программа теленовостей и принять участие в политическом ток-шоу «Большая политика».

Студент О.: *Письменный и устный переводы были включены в нашу программу. На занятиях у себя в институте мы много переводили с английского на русский, потому что большинство наших докладчиков были англоговорящими. Редко мы могли переводить докладчиков, говорящих на русском языке на соответствующем уровне в США. Возможность переводить лекции и экскурсии с русского на английский значительно компенсировала то, что трудно получить дома. Это блестящая возможность для дальнейшего развития и улучшения навыков и умений последовательного перевода.*

В заключение хотелось бы отметить эффективность программы погружения, предлагаемой НМ, о чем свидетельствуют и отзывы студентов, и результаты финального тестирования учащихся после их возвращения в США. Об успешном прохождении и усвоении материала говорят следующие факты: результаты тестирования поднялись с 30% (тест перед погружением) до 90–100% (тест после погружения), а навыки и умения говорения, аудирования и чтения на выпускных экзаменах улучшились на половину или на полный уровень.

Литература

1. Бодалев А.А. Личность и общение. М., 1995.
2. Корчагина Е.Л. Методика подготовки к сертификационным тестовым экзаменам // http://www1.pushkin.edu.ru/publ/sertifikaciya/ekzameny/metodika_podgotovki/14-1-0-74
3. Крючкова Л.С., Мощинская Н.В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. М., 2012.
4. Ляховицкий М. В. Методика преподавания иностранных языков. М., 1981.
5. Описание уровней владения русским языком // som.pu.ru.
6. Brinton D.M., Snow M.A., Wesche M.B. Content-based second language instruction. New York, 1989.
7. Interagency Language Roundtable. Language Skill Level Description (ILR). 1985 // www.govtilr.org.
8. Krasnyanskaya E. Teaching Consecutive Interpretation in the Defense Threat Reduction Agency Russian Arm Control Speaking Proficiency Course // Newsletter of the American Council of Teachers of Russian. 2013, vol. 39, № 2.

A.A. Kononenko, E.N. Krasnyanskaya, O.N. Samusenko, G.G. Turabelidze

LEARNING RUSSIAN IN «NOVAMOVA» INTERNATIONAL LANGUAGE SCHOOL

Learning Russian as a second language in Ukraine, Georgia, Moldova, and Armenia, «NovaMova» International Language School, methodology of teaching Russian as a second language, complex and aspect teaching, programs for immersion, consecutive interpretation, and resolving conflicts, extracurricular activities.

The article examines issues of school organization and teaching Russian as a second language in the “NovaMova” International Language School in Kiev, Ukraine, the branches of which are located in Georgia, Moldova, and Armenia. Complex teaching of Russian to foreigners, programs for immersion, consecutive interpretation, and extracurricular activities, as well as piloting a resolving conflicts program are considered in the article.

И.А. Кулиш
innakulish@yahoo.com
преподаватель РКИ
Благовещенск, Россия

Региональный компонент в обучении русскому языку и социокультурной адаптации студентов-иностранцев

Методика обучения РКИ, межкультурный диалог, региональный компонент образования, социокультурная адаптация, социокультурная компетентность.

В условиях современного геоэкономического мира определяющую роль в обеспечении эффективной межкультурной коммуникации на иностранном языке играет социокультурная компетентность коммуникантов. Учитывая составляющие социокультурной компетентности, автор предлагает активно использовать природное, культурно-историческое, национальное своеобразие региона для повышения эффективности обучения русскому языку и адаптации студентов-иностранцев в социуме. В статье описываются формы включения регионального компонента в процесс обучения РКИ, что позволяет так объединить обучение языку и культуре, чтобы языковая, коммуникативная и социокультурная компетентность студентов развивались параллельно.

В процессе межкультурного общения поведение коммуникантов обусловлено принадлежностью к той или иной социокультурной и языковой общности, поэтому решающую роль в обучении эффективной коммуникации на иностранном языке играет формирование социокультурной компетентности, ибо, как подчеркивает С.Г. Тер-Минасова, «в основе языковых структур лежат структуры социокультурные» [6: 94].

В понятие «социокультурная компетенция» мы включаем следующие составляющие:

- понимание культурного многообразия мира и осознание собственной идентичности как представителя своей страны, языка и культуры;
- открытость к познанию чужой культуры и восприятию психологических, социальных и других межкультурных различий, умение разграничивать коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур;
- осознание универсальных культурных ценностей, ценностей родной культуры и культуры страны изучаемого языка, форм проявления ценностей в общественных институтах, языковой картине мира, моделях поведения, а также умение адекватно воспринимать и интерпретировать культурные ценности иных этносов;
- знание этнокультурных стереотипов, умение соотнести их с собственным опытом и отказаться от необосно-

ванных предрассудков; преодоление стереотипов о родной культуре;
- умение разграничивать универсальное, коллективное и индивидуальное в коммуникативном поведении представителей других культур;
- знание коммуникативных стратегий, владение набором коммуникативных средств и умение их использовать в зависимости от ситуации общения и статусно-ролевых характеристик коммуникантов.

Формирование социокультурной компетенции у иностранных студентов, изучающих русский язык в российских университетах, напрямую зависит от успешности их социокультурной адаптации в нашем обществе. Совершенно очевидно, что «постижение русской культуры иностранцами, обучающимися в России, происходит через призму «местного колорита», выражающегося в культурно-историческом своеобразии региона, где располагается учебное учреждение...» [7: 6–7]. Именно этот «местный колорит», то есть природное, культурно-историческое, социально-экономическое, национальное своеобразие региона, составляет содержание регионального компонента Государственного образовательного стандарта Российской Федерации, предоставляет значительные ресурсные возможности для оптимизации процесса обучения языку и социокультурной адаптации.

Как известно, «объективный реальный внеязыковой мир, окружающий человека, воспринимается им посредством органов чувств через призму культурно обусловленного сознания, в результате чего складывается культурная картина мира, затем отраженная языковой картиной мира» [6: 95]. Изучение иностранного языка, являясь (в формулировка И.Л. Зимней) «одновременно и целью, и средством обучения» [4: 32], позволяет объединить постижение языка через культуру и культуры через язык, что как раз и обусловливает «большой образовательный и личностно-развивающий потенциал дисциплины» [3: 5]. Как отмечают Беннет и Аллен, изучение языка и межкультурное обучение можно объединить таким образом, чтобы лингвистические и межкультурные способности развивались параллельно [5: 445]. Обучение языку, коммуникации и межкультурное обучение соединяется сегодня многими преподавателями-практиками, которые так конструируют учебный процесс, что лингвокультурный, социокультурный, коммуникативный подходы осуществляются внутри единого целого и актуализируются посредством личностно-деятельностного участия самого обучающегося. Полагаем, что именно в этом и состоит синергетика, о которой сегодня идет речь в науке.

В данной статье на основании личного опыта мы попытаемся доказать, что реализация регионального компонента в обучении иностранному языку (в нашем случае – русскому) предоставляет замечательные возможности для «взаимосвязанного коммуникативного (речевого), социокультурного и когнитивного (познавательно-интеллектуального) развития учащегося» [3: 5], для его успешной адаптации в социуме.

Прежде чем перейти к формам реализации регионального компонента, которые мы используем в обучении РКИ, необходимо дать справку об уникальном местоположении нашего города и университета. Город Благовещенск – столица Амурской области – расположен на пограничной реке Амур. Напротив города, на расстоянии 5–10-минутной переправы через Амур, находится китайский город Хэйхэ (провинция Хэйлунцзян), поэтому почти все студенты международного факультета Благовещенского государственного педагогического университета – китайцы.

Мы считаем, что наилучший вариант использования возможностей региональной среды – это подкрепление аудиторной работы коммуникативно направленной внеаудиторной деятельностью. Другой важный фактор – отбор проблематики, актуальной не только для региона и России в целом, но также, в той или иной степени, для нашего соседа – Китая. Это, вне всякого сомнения, проблемы экологии (сохранение флоры и фауны, натуральная еда и питьевая вода, потребности в электроэнергии и чистый воздух); социальные проблемы (воспитание молодого поколения и сохра-

нение культурных традиций, забота о старости и т.д.), а также с учетом специфики Дальнего Востока – общие страницы истории и соприкосновение культур (например, русское прошлое городов Далянь и Харбин).

Содержание регионального компонента может быть введено в учебную программу различными способами. Первый способ, о котором пойдет речь – это **цикл уроков по региональной теме.** Наиболее удачным выбором представляется цикл, посвященный экологическим проблемам региона. Этот цикл дает возможность студентам своими глазами увидеть красоту и беззащитность природы, через личное участие в экологических акциях осознать свою ответственность за состояние окружающей среды, а также воспитывать экологически образованную, неравнодушную личность.

В Амурской области находится Муравьевский парк устойчивого природопользования, который имеет международное значение как место гнездования и концентрации в период миграции редких видов птиц – дальневосточного аиста, даурского и японского журавля, стерха (www.muraviovkapark.ru); парк является одним из центров экологического просвещения и туризма. На младших курсах наши студенты идут по «экологической тропе», участвуют в посадке деревьев, празднике «Проводы журавлей», лингвоэкологических программах. Поскольку «процесс приобретения учащимся личного опыта общения с чужой лингвокультурой требует создания ситуаций практического использования языка как инструмента межкультурного познания и взаимодействия» [2: 7], мы приглашаем в поездку русскоговорящую студенческую группу, изучающую китайский язык на факультете иностранных языков нашего университета. В процессе общей деятельности студенты ищут взаимопонимание на разных языках (китайцы переводят русским, русские – китайцам, и всех выручает английский), таким образом приобретаются друзья, снимается языковой барьер, развиваются навыки восприятия иноязычной речи на слух, спонтанного общения на изучаемом языке. Так как в Муравьевском парке проводят научные исследования ученые разных стран (США, Германии, Бельгии, Кореи, Китая), то иногда возникает возможность общения на других иностранных языках, что создает ситуацию поликультурного многоязычия. Наши студенты с гордостью воспринимают информацию о совместной работе российских и китайских экологов по сохранению журавлей – и это также способствует положительной мотивации.

Следующее после путешествия аудиторное занятие начинается с обмена впечатлениями, в котором неизбежно возникает необходимость употреблять лексику, с которой познакомились на экскурсии; работа может завершиться домашним сочинением, мини-проектом. Очень важно, чтобы подобная деятельность не проходила только внутри группы, а становилась известной окружающим (например, в форме фотоотчета или конкурса «дизайнерских» футболок из бумаги на экологическую тему на факультетских стенах и др.). От курса к курсу экологическая тематика усложняется; на старшем этапе мы обращаемся к экологическим проблемам, которые требуют новых, интеллектуальных, творческих подходов. Так как города Благовещенск и Хэйхэ находятся на противоположных берегах Амура, то и экологические проблемы у нас общие: сброс грязных городских стоков, защита от наводнения, уменьшение рыбных запасов и т.д. В реальной жизни студенты видят эти проблемы и представляют их возможные решения на конкурсе проектов, посмотреть которые собирается весь факультет.

Другая форма реализации регионального компонента – **органичное включение фрагментов регионального содержания в базовое содержание модулей** – позволяет расширять и углублять основные темы, усиливая образовательный и воспитательный аспекты уроков.

Хорошим подспорьем преподавателю служит учебное пособие по региональной культуре, включающее: 1) тексты и другие материалы об истории, географии, флоре и фауне, традициях и обычаях, выдающихся личностях и т.д.; 2) материалы, обеспечивающие ориентиры для сопоставления русской и родной культуры студентов (на-

пример, для студентов из Китая это ассоциативная образность, символика чисел, культурные особенности этикета, невербальные средства выражения эмоций и др.).

На всех этапах обучения проводятся экскурсии – этнографические, краеведческие, литературные, знакомство с промышленными предприятиями области.

Необходимо **вовлекать** студентов в окружающую жизнь. Так, наши студенты представляют родную китайскую культуру на городском многонациональном фестивале «Мир, где нет чужих», а потом с энтузиазмом водят хороводы, соревнуются в скороговорках, поют русские песни в театрализованных программах Амурского краеведческого музея «Русская изба», «Русские посиделки», «Традиции русского чаепития», читают символику русской вышивки в программе «История русского костюма», пробуют себя в народных ремеслах, украшая сделанные на гончарном круге своими руками изделия мотивами мезенской росписи. Так как концепт **еда** является одним из наиболее важных концептов китайского национального сознания, он также входит в сферу наших лингвокультурных интересов: мы учимся печь блины на Масленицу, изучаем особенности приготовления пельменей по-китайски перед китайским Новым годом, по принципу «делай, как я» демонстрируем, как у русских принято есть то или иное блюдо национальной кухни. Такое застолье может сопровождаться по русской традиции песнями или по китайской – веселыми застольными играми, в которых китайцы большие мастера. Практическое изучение правил этикета, вне всякого сомнения, поможет представителям китайской культуры чувствовать себя уверенно в ситуациях типа «бизнес-ланч с деловым партнером в ресторане», а значит, будет способствовать социокультурной адаптации.

Приведенная информация, конечно же, не исчерпывает примеры соприкосновения русской и китайской культур в нашем городе, но характеризует благоприятные возможности для мотивации студентов к изучению русского языка и культуры России, а **вовлечение в культуру** способствует социокультурной адаптации студентов-иностранцев.

Еще одна форма включения регионального содержания, которая отвечает возрастным и личностным интересам студентов – это **разговорный курс для обсуждения актуальных проблем общества.** Являясь одним из возможных способов развития социокультурной компетенции, социальная дискуссия предполагает обсуждение актуальных проблем современного мультилингвального и поликультурного мира (дискриминация, национальный экстремизм, расизм, защита прав национальных меньшинств, феминизм, реабилитация людей с ограниченными возможностями и др.). Учебные материалы включают подборку проблемных текстов, набор актуальной лексики, задания «провокативного» характера, которые способствуют возникновению дискуссии, формулы согласия и несогласия, аргументации, оценки и др.

При выборе тем для обсуждения мы учитываем интересы, половозрастные и этнически обусловленные особенности студенческой аудитории, так, например, китайские студенты избегают обсуждения личных проблем, потому что это может привести к «потере лица». Важно совершенствовать лингвокультурные умения студентов: учить корректно выражать свою точку зрения в дискуссии, уважать чужое мнение, не перебивать собеседника и т.д.

Содержание курса социальной дискуссии предъявляет особые требования к преподавателю, который этот курс ведет. Подчеркнем, что преподаватель РКИ находится «на переднем крае» продвижения русского языка и культуры в мире, поэтому важное значение имеют не только его профессиональные знания и организаторские способности, но также коммуникативная компетентность и профессионально-значимые личностные качества. Личность преподавателя РКИ играет огромную роль в том числе и в создании позитивного образа страны.

Перечислим наиболее значимые, на наш взгляд, параметры профессиограммы преподавателя РКИ, ведущего курс социальной дискуссии.

Во-первых, это должен быть достойный человек с точки зрения общечеловеческой морали, потому что только такой человек может завоевать доверие студентов-китайцев – в противном случае дискуссии не получится.

Во-вторых, преподаватель должен иметь представление о национальном характере, менталитете, культуре, традициях страны, которую эти студенты представляют, учитывать личностные особенности учащихся.

В-третьих, в данной аудитории преподаватель РКИ является единственным представителем своей страны, поэтому чрезвычайно важна его гражданская позиция. Китайские студенты – патриоты Китая, они не поймут человека, плохо отзывающегося о своей родине.

В-четвертых, это человек, который ценит общение, обладает располагающей к коммуникации манерой поведения, уважает чужую индивидуальность и ни при каких условиях не допустит пренебрежительного отношения к иному мнению.

Кроме того, профессионально компетентный преподаватель РКИ должен владеть культурой русской речи, дискурсивными умениями, уметь организовать и поддерживать дискуссию.

Наконец, он должен быть хорошо информирован, заранее продумать ход дискуссии, иметь заготовки (высказывания известных людей, афоризмы, видеофрагменты), чтобы вовремя «подбросить дровишек» в огонь дискуссии.

Следует помнить, что данная дискуссия – это учебное занятие, цель которого – развитие навыков неподготовленной речи, спонтанного реагирования с использованием изученной лексики, адекватного грамматического и стилистического оформления высказывания. В методике обучения иностранным языкам давно утвердилось правило не прерывать речь выступающего, чтобы исправить ошибку. В зависимости от количества ошибок, от уверенности студента, можно по ходу выступления деликатно подсказать правильный образец и проследить, чтобы студент его повторил, а затем продолжил свою мысль. Можно взять на заметку наиболее значимые для речевого общения ошибки и после окончания дискуссии записать их, пояснить, коротко проработать в примерах.

В ходе дискуссии нередко возникают вопросы, взгляд на которые у русских и китайцев не совпадает, например, принадлежность ряда дальневосточных территорий и др. Должен ли преподаватель обходить подобные темы? По нашему глубокому убеждению, не существует тем, табуированных для обсуждения в студенческой аудитории, именно потому что за молодыми – будущее наших стран. Важно корректно провести обсуждение, учить студентов рассматривать разные точки зрения, критически оценивать источники информации, стремиться к объективности.

Мы полностью разделяем мнение Л.В. Булгаковой, И.В. Захаренко и В.В. Красных о том, что «преподаватель должен быть готов ответить на многие вопросы не только лингвистического характера, но и на те, которые касаются русской и мировой истории, культуры и т.д., выступая в роли «эталона» образованного носителя русского лингвокультурного сознания» [1: 72].

Резюмируя все сказанное выше, подчеркнем, что дисциплина «Иностранный язык» и, в частности, «Русский язык как иностранный» имеет огромный образовательный и личностно-развивающий потенциал. Реализация регионального компонента в обучении РКИ в контексте межкультурного диалога/полилога повышает эффективность обучения, соединяя его с реальной жизнью, способствует интеллектуально-познавательной деятельности обучаемых, сознательному и прочному усвоению материала, выстраивает межпредметные связи, формирует положительную мотивацию к межкультурной коммуникации на иностранном языке – позволяет раздвинуть стены аудитории, впустив туда разнообразный и многогранный мир. На основе опыта преподавания мы пришли к выводу, что в современной межкультурной образовательной парадигме необходимо не «знакомство с культурой», а «**вовлечение в культуру**», поскольку именно такой подход способен осуществить успешную социокультурную адаптацию студентов-иностранцев.

Литература

1. Булгакова Л.Н., Захаренко И.В., Красных В.В. К вопросу о формировании коммуникативной компетенции (на материале пособия «Мои друзья – падежи: Грамматика в диалогах») // Язык, сознание, коммуникация. Вып. 27. М., 2004.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М., 2004.
3. Гальскова Н.Д. Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты // Иностранные языки в школе. 2008. № 5.
4. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
5. Кросс-культурная психология. Исследования и применение / Джон В. Берри, Айп Х. Пуртинга, Маршалл Х. Сигалл, Пьер Р. Дасен; Пер. с англ. 2-е изд., перераб. Харьков, 2007.
6. Тер-Минасова С.Г. Союз нерушимый языка и культуры: проблематика межкультурной коммуникации в теории и практике преподавания РКИ // Русский язык за рубежом. 2011. № 4.
7. Савченкова И.Н. Локально-ориентированный учебный словарь русского языка для иностранцев: принципы построения и структура: Дис. ... канд. филол. наук. Ростов-на-Дону, 2012.

I.A. Kulish

REGIONAL COMPONENT OF EDUCATION IN RUSSIAN LANGUAGE ACQUISITION AND SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS

Methods of teaching Russian as a foreign language, intercultural dialogue, regional component of education, socio-cultural adaptation, socio-cultural competence.

In the geo-economic world of nowadays sociocultural competence of communicants plays a decisive role in providing an effective intercultural communication in foreign languages. Considering components of sociocultural competence, the author of the article suggests an active using of natural, cultural, historical and national regional specificity for optimizing the process of teaching Russian and social adaptation of foreign students. The article describes some ways of including regional component of education into Russian language and culture acquisition so that the students' speech, communicative and sociocultural competences develop simultaneously.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

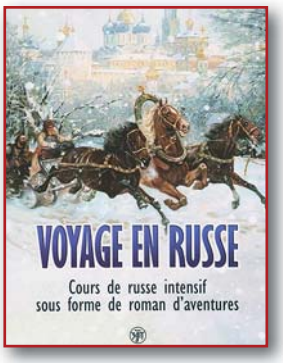
3–4 ноября 2015 г. в Суздале проходила IX Ассамблея Русского мира. На этот раз большая встреча соотечественников, которую фонд «Русский мир» по сложившейся традиции проводит накануне Дня народного единства, была посвящена теме «Вечные ценности русской литературы».

Открывая IX Ассамблею Русского мира, председатель правления фонда «Русский мир» Вячеслав Никонов напомнил об историческом наследии Киевской Руси, о вкладе в общерусскую культуру Владимиро-Суздальской земли и подчеркнул, что, к сожалению, до нас дошло не более 10% литературного наследия Киевской Руси.

Председатель правления фонда «Русский мир» зачитал приветствие главы российского правительства Д. Медведева. В адрес участников Ассамблеи Русского мира поступили приветствия председателя Государственной думы С. Нарышкина, председателя Совета муфтиев России Р. Гайнутдинова, министра иностранных дел РФ С. Лаврова, а также видеообращение Патриарха Московского и всея Руси Кирилла.

На IX Ассамблее Русского мира принята декларация о программе «Поколение мира».

По материалам портала russkiymir.ru



АВТОРСКАЯ МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ: РОМАН-ИГРА ДЛЯ ФРАНКОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ

Москалева Л., Шахматова Т., Ам А.
Vojage en Russe (Вояж по-русски)

СПб.: Златоуст, 2014. – 316 с.

Роман-игра, комплекс лексико-грамматических тем, лингвокультурологический материал, воспитательное значение.

Статья является рецензией на учебник Москалевой Л., Шахматовой Т., Ам А. «Vojage en Russe» («Вояж по-русски»), вышедший в издательстве «Златоуст» в 2014 г. В статье анализируются структура, содержательная база, методические подходы, предлагаемые авторами учебника, дается оценка авторского труда. Отдельно отмечается оригинальность авторской концепции создания учебника как путешествия по России, участники которого незаметно для самих себя погружаются в увлекательный процесс постижения такого уникального явления, как русский язык.

В аннотации к изданию «Vojage en Russe» («Вояж по-русски») Л. Москалевой, Т. Шахматовой и А. Ам заявлено: «В этой книге вашему вниманию предлагается интенсивный курс русского языка для начинающих (уровень А1–А2). Благодаря своему уникальному формату книга может быть использована в качестве самостоятельного учебника или самоучителя для изучения русского языка, а также дополнительного пособия для аудиторных занятий. Книга предназначена для франкоговорящих читателей, которые хотят в непринужденной и увлекательной форме овладеть основами грамматики и лексики русского языка и познакомиться с русской культурой. Этот учебник также рекомендуется преподавателям русского языка как иностранного, которые хотят разнообразить и расширить свои методические подходы».

Проанализировав содержание данного учебника, можно подтвердить тезисы, заявленные авторами в аннотации к книге.

Это действительно интенсивный курс, включающий 14 глав (другие интенсивные курсы русского языка состоят из 25 уроков (С. Хачатурова. «Русский экспресс»), 31 урока («Поехали!», ч. 1), 40 уроков («Жили-были...») и т.п. Предъявляя свой учебник как роман-игру, авторы намеренно и оправданно не стали называть разделы книги уроками. В аннотации нет указания на количество часов курса, по нашему мнению, учебный материал может быть рассчитан в среднем на 500 часов.

Предлагаемый учебник написан в оригинальном для преподавания РКИ жанре романа-игры (авторское название). Для понимания анализируемой методики необходимо установить специфику и функционал данного жанра. По сути, учебник представляет собой комплекс лексико-грамматических тем, привязанных к приключенческому сюжету, в основе которого лежит поездка француза Жана Паскаля в Россию с целью поиска документов, спрятанных его дедушкой в 1917 г. в России. На первый взгляд история «Вояж по-русски» напоминает фильм «Приключения иностранцев в России», однако качество его наполнения совершенно иное. Персонажи текстов – император Николай II, великие князья, Г. Рас-

путин, Петр I, А.С. Пушкин, Л.Н. Толстой, А.П. Чехов, Казимир Малевич, П.И. Чайковский и многие другие – реальные исторические личности, деятели культуры и искусства. Следуя традиции современного постмодернистского романа, авторы учебника вписывают вымышленные фигуры в реальные исторические события, такие, как захват рабочими вокзала и Царского Села в 1917 г., ссылка великого князя Николая Михайловича по подозрению в убийстве Распутина, увлечение великого князя Георгия Романовича лошадьми и др. Кроме того, авторам удается разумно привязать действие текстов к реальным историческим и современным локациям (булочная Филиппова на улице Тверская в Москве, Царское Село, Невский проспект в Петербурге и, что чрезвычайно актуально для казанской аудитории, Казань, Казанский кремль и Казанский университет). Авторы, не искажая в предлагаемом сюжете хода истории, лишь допускают, что могло бы произойти с частным лицом в историческом вихре событий. На первый, поверхностный взгляд может показаться, что создатели учебника слишком увлекаются историей путешествующего по России француза, но, подробно рассмотрев замысел авторов, структуру книги и ее содержание, мы пришли к выводу, что приводимые исторические факты являются не только источником для повествования, не только возможностью для введения лингвокультурологического материала, но и способом говорить о русской грамматике серьезно и увлекательно. Здесь следует так же отметить качество перевода на французский язык. Перевод книги и адаптация заданий и грамматики сделаны носителем французского языка, в аннотации указано специальное лингвистическое образование переводчика Анаис Ам, что, безусловно, поднимает уровень книги и облегчает ввод грамматических и лингвострановедческих тем.

Рецензируя книгу, можно отметить ряд безусловных и заметных преимуществ предлагаемого авторами игрового подхода, призванного мотивировать изучение языка через сюжет. Среди них наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие.

1. Главы открываются **эпиграфами**. В качестве эпиграфов продуманно избраны хорошо известные высказывания деятелей науки, культуры, исторических лиц, цитаты из литературных текстов, пословицы и т.д., например:

Ученье свет, а неученье – тьма.
А.В. Суворов, русский полководец
L'etudiant est dans la lumiere,
L'ignorant – dans l'obscurite.
A.V. Souvorov, general russe

Поехал за море теленком,
а вернулся бычком.
Русская пословица
Le veau partit au dela des mers et revint taureau.
Proverbe russe

Эпиграф по смыслу связан с содержанием главы, что облегчает поиск по главам, запоминание самой фразы, создает интригу и вызывает желание прогнозировать тему главы. Так, высказывание А.В. Суворова, благодаря которому изучающие русский язык могут познакомиться с личностью русского полководца и историческими событиями, связанными с его именем, ненавязчиво подводит читателя к мысли о необходимости и пользе учения, что также имеет и воспитательное значение, о котором нельзя забывать в образовательном процессе. Эпиграфом к одной из частей неслучайно послужила русская пословица, поскольку именно в этой части происходит знакомство с русскими названиями стран мира, их жителей и названиями языков, на которых они говорят, а также с глаголами, необходимыми для представления данной темы, и, конечно же, с грамматическим материалом по теме.

2. В качестве несомненных достоинств **фонетических глав** (первые три) нужно отметить следующие.

Алфавит представлен нетрадиционно, без транскрипции, что создает интригу и желание понимать, сопоставлять родной и изучаемый языки. Анализируя последующие тексты упражнений вместе с персонажем книги, читатель открывает для себя

сходства и различия между русским алфавитом и алфавитом родного языка. Здесь хотелось бы отметить, что прием отождествления с персонажем, применяемый авторами учебника, – скорее литературный, свойственный, в частности, формульной, массовой литературе, – и впервые использован в учебном пособии по РКИ столь широко. Материал учебника позволяет авторам доказать, что это действительно эффективная форма вовлечения читателя в мыслительный процесс, особенно в случае, если речь идет о формате самоучителя.

Наряду с традиционными методами подачи фонетического материала используются и игровые приемы.

Exprimez vos emotions avec des sons (выразите эмоции).
La surprise – О!
La comprehension – А!
Le questionnement – А?
La deception – У!
L'avertissement – Э!

Здесь мы видим, что уже на этапе изучения фонетики даются междометия с особенностями интонирования, которые продемонстрированы в записи на диске.

La fatigue – Уф!
L'etonnement a l'americaine – Вау!
Pour eff rayer quelqu'un – Бу!
Manger – Ам!
Sortir un lapin de son chapeau – Ап!
Le son des cloches – Бам! Бом! Бум!
«Beurk!» – Фу!
Tirer un coup de feu – Паф! и др.

3. Обращает на себя внимание наглядность, визуализация лексики и грамматики: рабочие схемы, таблицы, карты, рисунки, фотографии, работа художника. Особенно можно выделить оформление интонационных схем, схема родственников, сезоны и месяцы, глаголы движения и др. Много заданий на дополнение схем, заполнение лакун, работа с картами, кроссворды и пр. (например, составление генеалогического древа, что помогает двигаться дальше по сюжету и, безусловно, интересно и как задание в отрыве от повествования). Система упражнений позволяет использовать учебник как рабочую тетрадь, например:

1) *Exemple:* Это Россия. Тут (кто?) русские.
Тут **говорят** (как?) по-русски.
Это Франция. _____
Это Германия. _____
Это Испания. _____
Это Япония. _____
2) *Exemple:* Это русские.
Они **говорят** (как?) по-русски.
Они **знают** (что?) русский язык.
Это французы. _____
Это немцы. _____

В качестве пожелания хотелось бы отметить, что эти возможности можно расширить за счет создания рабочей тетради для студентов.

4. Новаторство в подаче грамматических тем проявилось в следующем:

а) удачно вводятся личные местоимения: раньше понятий род и число, что делает их опорой для введения рода, затем и числа;

б) логичный переход от национальности и языка к глаголам *знать, говорить, жить*;

в) традиционный комплекс **где–куда–откуда** в анализируемом учебном пособии предлагается вводить иначе: **откуда–куда–где**, что находит убедительное обоснование в последующих заданиях на составление диалогов и является логичным для изучения глаголов движения:

Стандартные вопросы на таможне
Офицéр: Откуда вы?
Турúст: Я из Фрáнции. Я из Парúжа.
Офицéр: Кудá вы **летúте**?
Турúст: Я лечý в Россúю, в Москвý.
Офицéр: Где вы бýдете жить в Москвé?
Турúст: В гостúнице «Кóсмос».

г) также обращает на себя внимание много практических находок для введения отдельных грамматических правил, например о различении слов **тоже** и **еще**, **почему** – **потому что** – **поэтому** и др.

Грамматика в пособии дается дозированно, переходы логичны. Закрепление происходит сразу, хотя заданий именно на отработку не достаточно, что вновь наводит на мысль о необходимости грамматической тетради для студента.

5. Восприятие **лексики** облегчено для учащихся благодаря параллельному переводу слов каждой главы в специальных сносках-облачках на странице, где впервые вводится слово: рыба 1 – рис.

Лексические темы даются последовательно с выведением в практику на типичных речевых ситуациях. Например, лексико-грамматический материал, связанный с темой сезоны–месяцы, дополняется названиями дней недели, и на этом материале продолжается активизация глаголов движения **лететь**, **ехать**, **носить**, а также расширяется путем заполнения анкеты-приглашения в страну, введения темы «Время» и связанных с ней конструкций.

Пособие отличает продуманность, логичность и четкость подачи материала. Кроме того, важным и интересным является тот факт, что рабочая методика преподавания франкофонам может быть также использована в качестве самоучителя (или коррекционного курса), так как снабжена подробным грамматическим комментарием на французском языке. На данный момент это единственное пособие подобного типа.

Таким образом, методика дополнена яркими авторскими находками, базируется на качественно переработанном традиционном подходе в РКИ, переосмысленном, интенсифицированном, ориентированным на настройку под индивидуального читателя (темп, развлекательность, наглядность, комфортность доступа к справочным материалам).

Как каждая новая методика, рассматриваемый подход наряду с очевидными плюсами вызывает ряд вопросов. Поскольку методика создана коллегами из Казани, у меня была возможность задать вопросы непосредственно авторам. Представляется целесообразным приводить собственные замечания с ответом авторов учебника.

В целом в данной статье поднимается вопрос об игровых методах подачи лингвострановедения в курсе преподавания РКИ на элементарном и базовом уровнях (А1–А2), об особенностях мнемотических заданий, привязанных к художественному сюжету, плюсах и минусах такого подхода.

При первом рассмотрении был не вполне понятен принцип распределения материала по главам (особенно этим отличаются первые главы): они различны по объему, лексическому либо грамматическому наполнению.

Также в них при общей тенденции уменьшения французского текста к концу книги встречаются фрагменты исключительно на французском.

Приведем в качестве примера главу 3:

Фонетическое наполнение: йотированные гласные; соотношение гласных переднего и непереднего ряда; соотношение глухих-звонких и твердых-мягких согласных в системе; интонационные конструкции ИК-1, 2, 3, 4.

Грамматическое наполнение: местоимения личные и притяжательные, род и число существительных, род и число прилагательных, указательные местоимения в конструкции сравнения; конструкции вопросно-ответных блоков (общий, частный вопрос, переспрос, сравнение, перечисление).

Лексическое наполнение: лексика темы «Семья», «Комната», темы «Тело человека», прилагательные цвета и качества, ряд базовых слов, не связанных конкретной темой.

Информационное наполнение: текст о Москве и Петербурге на французском языке; комментарии по фонетической системе русского языка, категории рода и притяжательности.

Лада Алексеевна Москалева и Татьяна Сергеевна Шахматова прокомментировали это так: «Создавая учебный комплекс, мы сочли наличие большого количества тренировочных заданий избыточным, поскольку существует масса пособий именно такого формата, а также система тестов издательства «Златоуст», которые прекрасно справляются с задачей тренировки и закрепления грамматических навыков уровня А1–А2. Учебник специально писался с учетом лексики ведущих тренировочных пособий для уровня А1–А2 (например, А.В. Голубева

«Сборник упражнений по грамматике русского языка. Вып. 1»; С.А. Хавронина, А.И. Широченская «Русский язык в упражнениях»). Тренировочные упражнения некоммуникативного плана в аудиторных занятиях восполняются дополнительными пособиями на усмотрение преподавателя. В формате же самоучителя они разрывают сюжет, зачастую воспринимаются как насилие.

Сама задумка методики состоит в том, что подача лексико-грамматического материала разворачивается на фоне масштабного лингвокультурологического комментария, составляющего основу полноценного приключенческого сюжета, где без усвоения грамматического материала и выполнения упражнений невозможно движение по сюжету дальше. Обе эти составляющие работают на активизацию интереса читателя: сюжет привлекает внимание к грамматике и наоборот.

Если не «войдешь» в сюжет как читатель, то может показаться, что некоторые грамматические темы разорваны по нескольким главам. Однако французскому читателю очевидно, что грамматический материал является логичным продолжением французского текста и вместе с ним формирует единый блок для участия в конкретной коммуникативной ситуации. Это имеет под собой психологические основания (французский текст как внутренний голос студента-франкофона представляет ему ситуацию, где он должен говорить по-русски, а грамматика и русский текст дает инструмент для высказывания).

Например, так осуществляется переход к теме «Части тела человека» в главе 3. Отец Жана, профессор-историк, русист, большой оригинал во всем, берется на первом этапе дать сыну общее представление о русском языке, предлагает понятную любому европейцу метафору: Это Россия. Москва – это столица. Москва – это сердце.

Развивая антропоморфные сравнения, которыми любит оперировать его отец, Жан с иронией думает о том, как человек любит все мерять своей меркой. Москва – сердце. Петербург – голова, города Сибири – это руки России – потому что там происходит основная работа. Урал – хребет. По просьбе отца он называет эти слова и параллельно узнает от него несколько русских поговорок по модели (ранее данной) «что есть что»: глаза – это зеркало души, хлеб – всему голова. Такое введение темы, которая будет продолжена в разделах «Одежда» и «У врача», является рабочим мнемоническим приемом, основанном на ассоциациях и вполне возможно для первичного представления материала, когда основная задача – заставить лексику заработать на минимальном материале. Таким образом, глава 3 собирает все интонационные, лексические блоки в три темы «Семья», «Комната» и «Тело-внешность».

Предъявление словообразовательных моделей выполнено не вполне традиционно. Пример из главы 4.

Exemple: русские + **ский** = рус**ский** (язык)
французы + **ский** = француз**ский** (язык)
белорусы + **ский** = белору**сский**
латыши + **ский** = латыш**ский**
датчане + **ский** = дат**ский**
Exceptions: поляки + **ский** = поль**ский**
англичане + **ский** = англий**ский**

Авторы поясняют: «Перед преподавателем всегда стоит выбор между простотой и полнотой изложения правила. Чем более подробна «рабочая» подача, тем она более сложна для восприятия. При описании данной словообразовательной модели авторы руководствуются не исторической достоверностью процесса, а принципом организации наиболее непротиворечивой формулы, которая даст результат в большинстве случаев, и даже ошибочный результат будет коммуникативно понятен. Как раз образование названия языка от множественного числа слов, обозначающих национальность (которые даны списком для заучивания напротив названий стран), наиболее непротиворечиво с нашей точки зрения, поскольку достаточно «отбросить» окончание. Поэтому в список включены одновременно слова, казалось бы, требующие различной словообразовательной формулы, но объединенные принципом «отбрось окончание».

Также может вызвать вопросы преподавателей-методистов способ оформления и предъявления грамматических моделей.

Например, модели «как это», «что как», «что там, где что» представляются избыточными и предъявляемыми слишком рано. Предлагаем объединить случаи «как это», «что как» в модель «где как».

Иногда присутствует смешение терминов «вопрос» и «модель», в связи с чем можно рекомендовать авторам для удобства усвоения развести эти понятия.

Также в процессе рецензирования обнаруживается ряд замечаний, связанных с всегда присутствующими в крупных работах недочетами правки и вычитки, что может быть учтено авторами в последующих переизданиях учебника и нисколько не умаляет его неоспоримых достоинств.

Т.А. Бурцева
tat-bura@yandex.ru
канд. филол. наук, доцент
кафедры русского языка как иностранного
Института филологии
и межкультурной коммуникации
Казанского (Приволжского)
федерального университета
Казань, Россия

T.A. Burtseva

PROPRIETARY TECHNOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: GAME-NOVEL FORM

VOJAGE EN RUSSE (VOYAGE IN RUSSIAN)
MOSKALEVA L., SHAKHMATOVA T., AM A.

The novel game, a complex of lexical and grammatical order, lingvocultural material, educational value.

This article is a review of Moskalyova L., Shakhmatova T., Am A. «Vojage en Russe» textbook, which was published in publishing house Zlatoust in 2014. In the article the structure, content database, the methodological approaches proposed by the authors of the textbook are analyzed and the authors' work is assessed. The author's original concept of a textbook as a trip to Russia is presented as well.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

5–6 ноября 2015 г. в Национальной библиотеке Кыргызстана проходила региональная конференция по поддержке и сохранению русского языка для соотечественников стран Центральной Азии.

Программа конференции была разработана Департаментом внешнеэкономических и международных связей г. Москвы и реализована Государственным унитарным предприятием г. Москвы, Московским центром международного сотрудничества и учебно-издательским центром «Златоуст» при активном содействии «Дома Москвы» в Бишкеке.

Конференция проводилась с целью определения комплекса эффективных мер, способствующих поддержанию единого информационно-культурного пространства стран-участниц, более полной реализации прав русскоязычного населения по сохранению и развитию русского языка.

Конференция призвана способствовать сохранению и росту уровня знания русского языка русскоязычного населения стран Центральной Азии, особенно в среде молодежи, а также развитию взаимосвязей русского населения этих стран со своей исторической родиной.

По материалам сайта ca-news.org

ВАЛЕНТИНА СИНКЕВИЧ – ПОЭТ, РЕДАКТОР, КРИТИК, МЕМУАРИСТ

Валентина Алексеевна Синкевич: материалы к библиографии.
«Перекрестки» (1977–1982) / «Встречи» (1982–2007): роспись содержания.
Сост. Г.П. Евдокимова; под общ. ред. и с предисл. О.А. Коростелева.
М.: Дом русского зарубежья им. Александра Солженицына, 2014. – 316 с.

В.А. Синкевич, библиографический указатель, поэтическое наследие эмиграции, «Перекрестки», «Встречи».

В статье анализируется новое издание, выпущенное Домом русского зарубежья им. А. Солженицына и посвященное В.А. Синкевич. Автор подробно останавливается на биографии писательницы, ее работе в альманахах «Перекрестки» и «Встречи», способствующей сохранению творчества писателей-эмигрантов.

Среди огромного количества книг самого разного характера и назначения, выпускающихся сегодня в России, есть немало специфических изданий, адресованных узкому кругу читателей. К ним относятся библиографические указатели, представляющие интерес прежде всего для научных работников: библиографов, книговедов, тех, кто интересуется темой, отраженной в каждом конкретном издании. К этому ряду книг принадлежит и новое издание Дома русского зарубежья им. Александра Солженицына, выполненное по оригинальной идее Т.А. Корольковой и посвященное творчеству В.А. Синкевич.

Идея библиографической книги возникла неслучайно. В.А. Синкевич – давний друг Дома русского зарубежья. Во время ее приездов в Россию Дом гостеприимно раскрывал свои двери для ее встреч с читателями, ее творчеству была посвящена книжно-иллюстративная выставка, приуроченная к 85-летию со дня рождения поэтессы, и издан каталог выставки (2011 г.). В библиотеке Дома находится немало авторских экземпляров книг и других редких изданий, характеризующих творчество поэтов и писателей второй (военной) эмиграции, полученных от Синкевич. Интерес к творчеству этого поколения не иссякает, книги востребованы не только читателями, но и специалистами, занимающимися поэзией русского зарубежья.

Своими трудами В.А. Синкевич сделала многое для сохранения поэтического наследия эмиграции. В рецензируемой книге эти материалы бережно собраны и опубликованы с комментариями. Составитель Г.П. Евдокимова представила «персональную библиографию В.А. Синкевич и росписи содержания редактируемых ею изданий», а это огромный пласт жизни и творчества так называемого незамеченного поколения. В книге показаны прежде всего литературная и редакторская деятельность В.А. Синкевич, ее судьба, в которой отразилась судьба целого поколения. Благодаря ее работам сохранились многие факты жизни современников, их стихи, проза, воспоминания.

Родилась Валентина Синкевич 29 сентября 1926 г. в Киеве. Ее детство прошло на Черниговщине, в маленьком украинском городке Остре, куда родители переехали вскоре после рождения дочери. Там, по ее словам, она впервые взяла в руки книгу, а в 10 лет начала писать стихи.

Все прервала война. В 1942 г. из оккупированного немцами Остра Валентину отправили в Германию, хотя ей было всего 16 лет и считалось, что людей ее возраста в плен в 1942 г. не берут. Тем не менее на долгие годы она была вырвана из родной среды и обречена на тяжелую жизнь остарбайтера. На вопрос, что помогло ей выстоять и не сломаться в плену, она ответила: «Книги. Дома у нас была хорошая библиотека, и я всегда много читала».

Через 5 лет после окончания войны, будучи уже замужем, вместе с мужем и маленькой дочерью из лагерей для перемещенных лиц Синкевич уехала в Америку по приглашению миротворческой протестантской организации. «Здесь, пройдя довольно трудный этап начала эмигрантской жизни, я твердо выбрала свой путь: литература. Стою на нем и по сей день», – написала она в предисловии к своей книге «Мои встречи: русская литературная Америка» (Владивосток, 2010). «Сей день» наступил не сразу – устройство на новом месте заняло несколько лет: менялись города, профессии (санитарка, кассир, уборщица, работница пекарни); когда появилась возможность получить место библиографа в университетской библиотеке в Пенсильвании, наметилась некоторая стабильность.

В 1960 г. В.А. Синкевич поселилась в Филадельфии. С этого времени ее стихи начали появляться в газетах и журналах и получили высокую оценку. Первый поэтический сборник «Огни» вышел в 1973 г., его представил публике известный журналист, издатель, критик А. Седых. В 1977 г. вместе с коллегами (поэты И. Легкая и И. Буркин, историк Б. Пушкарев и художники В. Шаталов и С. Голлербах) Валентина Синкевич подготовила первый выпуск альманаха поэзии и живописи «Перекрестки». Планировался он как ежегодник. Домашний адрес В. Синкевич указали как редакционный, так это до конца и осталось.

После выхода 5 номеров из-за творческих разногласий, возникших в редколлегии, альманах хотели закрыть. В итоге В. Синкевич и В. Шаталов решили издание сохранить и начали выпускать новый альманах как продолжение прежнего. Назвали его «Встречи». Выпуск его продолжался вплоть до 2007 г. Мало найдется в истории альманахов, издававшихся 30 лет без перерыва. Не менялась и тематика: поэзия и искусство. Принцип отбора стихов для публикации был весьма демократичным: альманах был открыт для всех поэтов, известных и неизвестных, живущих в любой точке земного шара. Вначале принимали стихи, которые нигде ранее не публиковались, затем и это ограничение было снято. Издавая в течение 30 лет литературно-художественный альманах, В.А. Синкевич объединяла в своем лице издателя, редактора, наборщика, корректора и автора. Ее стихи также выходили в альманахе регулярно. Со временем достойное место на страницах «Встреч» заняли стихи поэтов России и стран СНГ. «Встречи» предоставляли молодым поэтам право первой публикации, стихи приходили из разных стран, среди авторов были жители США, Германии, Японии, Финляндии, Израиля и других стран. В.А. Синкевич, работая над каждым выпуском с огромной отдачей, мечтала: «Только бы книгу сложить – кирпич за кирпичиком. / Выбрать у каждого неповторимо свое». И год за годом она не теряла надежды, что «в каком-то, пусть отдаленном будущем по страницам альманаха будут судить о поэтической жизни послевоенного поколения».

А опасения такие были. Поэты и прозаики, уехавшие из СССР после 1917 г., получили признание и известность, живя еще на родине, и как бы ни хотела новая власть, чтобы И. Бунина, Б. Зайцева, И. Шмелева, З. Гиппиус, Д. Мережковского и многих других из той великой плеяды забыли, это было невозможно. Положение послевоенной эмиграции было сложнее; оторванные от родной земли, они начинали свой творческий путь, живя в другой языковой среде и культуре, в другом социальном окружении. «А нас чужим давило бытом / сбивало с речи, и с пути, и с ног. / Но карта – нет, еще не бита / и Слово не покинуло порог / пустого старенького дома – он обречен уже на слом. / Но мы стоим, как будто нету слома, – / во всем отчаянье своем!» – писала Синкевич,

выражая чувства своего поколения[1]. В СССР их творчество не знали и не спешили узнавать, к тому же появился по отношению к военной эмиграции ярлык «невозвращенцы», некоторые, боясь преследований, прятались за псевдонимами. Они боялись забвения, и эта горькая нота звучала в стихах: «Жили мечтой о чуде – / хоть в виршах восстать из мертвых! / Только стихи, как люди, – / мало стихов бессмертных» (С. Бонгарт).

У Валентины Синкевич есть стихотворение о поэте Борисе Волкове[2]. До своей трагической гибели он успел издать всего один поэтический сборник, и имя его пока не вошло в словари русской литературы. «В чужом я городе. Среди людей и толков. / Мне кажется: здесь трудно долго жить. / Но в этом городе Вы жили, Волков / Борис. А отчество успели все забыть. / Писали Вы про трудности чужого быта, / Свою растерянность и нищету – / Не много лет назад, но позабыты / Ваши стихи по эту сторону и ту». Эти печальные строки не только о незаслуженно забытом Волкове, но и о других. Благодаря «Встречам» были сохранены имена и произведения многих поэтов и художников.

Структура «Материалов к библиографии В.А. Синкевич» удачна. Первые 4 раздела – «Стихотворения», «Статьи, рецензии, очерки, эссе, воспоминания», «Публикации о В.А. Синкевич» и «Стихотворения, посвященные В.А. Синкевич» – дают исследователю обширный материал о ее личности, поэтической, литературной и редакторской деятельности, а также об отношении к ее многогранному творчеству в обществе. Это полноценный документальный портрет поэтессы. Составитель четко указывает, что основой для библиографии послужил «список, предоставленный В.А. Синкевич, который был существенно дополнен сведениями из библиографических указателей, справочников, баз данных, онлайн-каталогов крупнейших российских и зарубежных библиотек, а также других интернет-ресурсов». При этом она скромно пишет, что не претендует на исчерпывающую полноту и готова принять поправки и дополнения.

Очень важно, что два раздела отведены под полную роспись содержания альманахов, выходивших под редакцией В.А. Синкевич. Выпуская «Перекрестки» (1977–1982) и «Встречи» (1982–2007), редактор в каждом номере давала подробные сведения об авторах, а выпуск за 2006 г. содержит не только указатель имен, но также краткие биографические сведения и номера тех ежегодников, в которых в течение 30 лет публиковался каждый автор[3]. Перечислены упомянутые периодические издания. В предисловии отмечено, что «в альманахе собраны произведения представителей трех поколений эмигрантов из России», что очень важно для исследователей. В отдельные блоки выделены стихотворения с посвящениями, которые В.А. Синкевич адресовала И. Елагину, И. Сабуровой, Л. Оболенской-Фламм, М. Адамович, М. Гарбер и другим своим современникам.

Работая над библиографией, Г.П. Евдокимова стремилась как можно полнее представить информацию о Синкевич. Обращаясь к коллегам в Российскую государственную библиотеку, Национальную библиотеку Украины, Центральную универсальную научную библиотеку им. Н.А. Некрасова и другие организации, она получила дополнительные материалы, наличие которых значительно повысило ценность издания. Хочется пожелать специалистам Дома русского зарубежья почаще издавать справочные материалы такого рода.

Т.В. Гордиенко
tamara_gordienko@mail.ru
канд. филол. наук, доцент,
член Союза журналистов Москвы
Москва, Россия

[1] Синкевич В.А. На этой красивой и страшной земле. М., 2004. С. 69.

[2] Волков Борис Николаевич (1894–1953) – поэт, Георгиевский кавалер, участник Белого движения, родился в Екатеринославле, работал грузчиком в порту Сан-Франциско, погиб в автомобильной катастрофе.

[3] Группа студентов вуза в учебных целях под моим руководством работала над составлением росписи публикаций по выпускам «Встреч». Указатели, представленные в каждом номере альманаха, были для нас большим подспорьем. – *Т.Г.*

T.V. Gordienko

VALENTINE SINKEVICH – POET, EDITOR, CRITIC, MEMOIRIST

V.A. Sinkevich, bibliography, poetic heritage of emigration, Crossroads, Meetings.

In the article a new edition, released by A. Solzhenitsyn's House of Russian Abroad and dedicated to V.A. Sinkevich. The author dwells on the biography of the writer, her work in the anthologies *Crossroads* and *Meetings* which contributed to the preservation of writers-emigrants creativity.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Руководитель Центра грамматических исследований Института русского языка им. В.В. Виноградова Г.И. Кустова заявила о необходимости обновления справочника «Русская грамматика», который содержит описание грамматического и звукового строя современного русского литературного языка.

Классическая грамматика русского языка вышла под редакцией Н.Ю. Шведовой в 1980 г. и представляет собой фундаментальный труд, в котором подведены итоги грамматической науки за длительный период.

«С тех пор прошло более 30 лет, – отметила филолог, – существует потребность в создании новой грамматики. Сейчас очень сложно организовать для этой работы большой авторский коллектив, ведущие авторы находятся в разных городах России и мира». Однако Институт русского языка им. В.В. Виноградова все же намерен работать над обновлением справочника.

По словам Кустовой, грамматическая наука меняется, каждые 10–15 лет возникает новая научная парадигма. «Традиционно грамматика была ориентирована на нормативный литературный язык, а сейчас появились новые веяния, связанные с ориентацией на разговорный язык», – отметила она, подчеркнув, что грамматика разговорного языка мало описана.

По материалам сайта ria.ru

В русскоязычной диаспоре в Канаде (провинция Онтарио) изобретена новая настольная лингвистическая игра «ВлеКСеМы», ставшая лауреатом премии в сфере билингвального образования в номинации «Лучший учебный материал для билингвов».

«Игра может потягаться с известным «Эрудитом», переведенным с английского «Scrabble», поскольку «ВлеКСеМы» – исконно русская игра, учитывающая этнолингвокультурный компонент», – рассказал создатель этой игры, преподаватель русского языка в Субботней школе в Онтарио Борис Савченко.

Он пояснил, что «ВлеКСеМы» означает «игра в лексемы», а разный «рост» букв в названии (согласные – прописные, гласные – строчные) отражает ее основной принцип: игроки передвигают и тасуют на доске согласные буквы, подразумевая в свободных нишах гласные буквы. Чтобы преуспеть в этой игре, по словам Бориса Савченко, требуется не только обширный лексический запас, но и развитое грамматическое чутье: в погоне за очками приходится мысленно перебирать разные формы слов, учитывая грамматику русского языка.

«Игра развивающая: партии прерываются дискуссиями о значении слов, существовании и правописании той или иной грамматической формы», – отметил Б. Савченко, подчеркнув, что это приводит к взаимообогащению словарного запаса участников. Педагог расценивает свое изобретение как маленький вклад в сохранение в канадской диаспоре русского языка и продвижение его в мире.

По материалам сайта ria.ru

Ректор Института Пушкина награждена медалью «Подвижнику просвещения»

28 октября в Российской академии наук состоялось торжественное награждение ректора Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина Маргариты Николаевны Русецкой медалью «Подвижнику просвещения». Эта медаль является почетной наградой Общероссийской общественной организации общества «Знание» России и присваивается за особые заслуги в просветительской и образовательной деятельности. Решение о награждении принимается президиумом правления общества «Знание» России по инициативе ее руководящих органов.

Награду вручал депутат Государственной думы Николай Иванович Булаев, который высоко оценил колоссальный вклад Маргариты Николаевны в области просветительской деятельности, направленной на продвижение русского языка на российском и международном уровнях. Н.И. Булаев подчеркнул актуальность миссии вуза по преподаванию, распространению, изучению и сохранению русского языка, реализуемой в успешных образовательных и просветительских проектах, среди которых портал «Образование на русском», программа развития студенческого волонтерского движения «Послы русского языка».

Событие приурочено к Всероссийской научно-практической конференции «Миссия просветительства в современной России», организованной обществом «Знание» России. На пленарном заседании выступили заместитель председателя Государственной думы А.К. Исаев, депутат Государственной думы, президент общества «Знание» России Н.И. Булаев, заместитель председателя Государственной думы С.В. Железняк и руководитель проекта «Универсариум» Д.Ю. Гужеля.

22 октября 2015 г. в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина отмечался юбилей профессора кафедры общего и русского языкознания **Бориса Ивановича Фоминых**.

Борис Иванович – легенда нашего института. О живых легендах хочется сказать много добрых слов, но формат поздравления так мал, что скажем лишь несколько. В 1987–1992 гг. Борис Иванович был директором Пражского филиала института, с 1992 г. работает непосредственно в институте. Б.И. Фоминых – первый декан филологического факультета Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Долгое время он возглавлял кафедру общего и русского языкознания. Тем, кому он преподавал и преподает, запоминаются легкость и выверенность подачи материала, умение структурировать и разъяснить все сложное, а еще – его неповторимые шутки.

Борис Иванович – автор книг «Русский язык в VIII классе» (1987), «Синтаксис простого предложения» (1999), «Синтаксис сложного предложения» (2001), «Курс лекций по современному русскому языку: синтаксис простого предложения» (2003), «Современный русский язык. Синтаксис сложного предложения: Учебное пособие для бакалавров» (2012), цикла статей по синтаксису русского языка в сопоставлении с чешским языком (в журнале «Чехословацкая русистика: слово и словесность») и многих других публикаций. Соавтор и редактор учебников и учебных пособий. Пособия Бориса Ивановича по синтаксису уже стали классикой для студентов, изучающих этот раздел дисциплины «Современный русский язык».

Б.И. Фоминых – человек редкостного трудолюбия и скромности. Он обладатель ряда наград, в частности – медали «За освоение целинных земель»; медали «За доблестный труд в Великой Отечественной войне», «Отличник образования Советского Союза», «Отличник народного просвещения России». Борис Иванович многие годы является членом экспертного совета ВАК Минобрнауки России по филологии и искусствоведению.

Юбиляра поздравили лично, письменно и через видеообращения В.А. Белошапкова, П.А. Лекант и многие другие выдающиеся филологи. Студенты преподнесли собственноручно испеченный торт.

Борис Иванович – не только замечательный педагог, руководитель и ученый, но еще и прекрасный поэт. Свои стихи юбиляр прочитал в ответ на поздравления:

Мрачнеем с каждым юбилеем,
Когда грядет его число.
Мы очень искренне жалеем,
Что в нашей жизни все прошло.
И нам уже не порезвиться,
И все давным-давно в былом.
Так было в двадцать, было в ...надцать,
И будет так, пока живем.
Мы ищем тихого причала,
Не рвемся в бой, как прежде, вскачь,
Забыв, что каждый день – начало
Еще не сбывшихся удач,
Что по себе не правят тризны,
Не копят на себя обид,
Что наша лучшая часть жизни
Не прожита, а предстоит.
Что возраст? Чушь. Хоть он заметен,
Абсурд – вести на годы счет,
Ведь каждый человек бессмертен
И с памятью и в памяти живет.

Дорогой Борис Иванович, сил Вам и здоровья на многая и благая лета!

Ваши ученики, студенты и коллеги

Форум русистов в Вене

8–10 октября 2015 г. в столице Австрии, в Российском центре науки и культуры, состоялся II Венский форум преподавателей-русистов стран Европы.

Организаторами мероприятия выступили Федеральное агентство по делам Содружества Независимых Государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству и Институт русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова при поддержке Российского центра науки и культуры в Вене.

На торжественной церемонии открытия Форума, которая состоялась 8 октября, с приветственными словами выступили чрезвычайный и полномочный посол Российской Федерации в Австрийской Республике Д.Е. Любинский, руководитель Международного департамента Министерства образования и по делам женщин Австрии Ханспетер Хубер, директор Российского центра науки и культуры в Вене Т.С. Мишуковская, генеральный секретарь Австрийской ассоциации преподавателей русского языка и литературы Эрих Пойнтнер, директор Института русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова В.А. Степаненко.

Более 140 преподавателей-русистов из Австрии, Бельгии, Болгарии, Великобритании, Венгрии, Германии, Италии, Испании, Ирландии, Казахстана, Латвии, Литвы, Норвегии, Польши, Сербии, Словакии, Словении, Финляндии, Хорватии, Швейцарии, Эстонии прибыли на форум для обсуждения вопросов специфики обучения русскому языку как иностранному и как второму родному на круглых столах, обмена опытом и знакомства с новинками учебно-методической литературы. В рамках форума состоялись семинары по различным вопросам методики преподавания русского языка и консультации с родителями детей-билингвов.

Пленарное заседание открылось докладом д-ра пед. наук, профессора ИРЯиК МГУ им. М.В. Ломоносова В.А. Степаненко, посвященным отражению в методике преподавания РКИ активных процессов в современном русском языке. В последующих выступлениях были затронуты вопросы обучения русскому языку детей-билингвов (Е.Л. Кудрявцева), выявлены основные тенденции в преподавании русского языка в условиях современного образовательного пространства (Н.В. Белова), представлены интернет-ресурсы, используемые в преподавании РКИ (Е.В. Рублева).

На круглых столах обсуждались актуальные проблемы организации учебного процесса в школах выходного дня (модераторы: Е.Л. Кудрявцева, Ю. Месарич), а также вопросы преподавания РКИ в вузах (модераторы: А.Л. Бердичевский, В.А. Степаненко, Н.Н. Фефелова).

9 октября мероприятия форума продолжил методический семинар, посвященный вопросам обучения русскому языку детей-билингвов и преподавания РКИ в вузах. Кроме того, в Зальцбургском университете был проведен выездной семинар для национальных русистов.

На методическом семинаре, прошедшем в Вене, с мастер-классом, посвященным методическим приемам при обучении чтению детей-билингвов, выступила Е.А. Хамраева. А.Л. Бердичевский провел мастер-класс, демонстрирующий альтернативные технологии преподавания РКИ в вузе. Доклад О.Н. Каленковой представлял электронный развивающий ресурс «Русский для наших детей». Е.Л. Кудрявцева рассказала об игровом курсе для педагогов, работающих с детьми-билингвами.

В ходе выездного семинара специалисты Московского университета представили вниманию участников мастер-классы, в рамках которых были продемонстрированы приемы, позволяющие снимать трудности при обучении говорению на уроке русского языка (И.В. Курлова), и примеры занимательного представления лексического и грамматического материала (И.И. Жабоклицкая).

10 октября программа форума также была очень насыщенной. Российские и зарубежные русисты выступили с докладами, освещающими различные вопросы методики преподавания русского языка как иностранного и как второго родного. В частности, М.М. Нахабина представила новый учебник русского языка для начинающих «Русский сезон».

Были проведены заседания рабочей группы, на которых обсуждались следующие вопросы:

- разработка концепции создания национально-ориентированных учебников по РКИ для школьников;
- разработка концепции создания методических центров по повышению квалификации преподавателей русского языка как иностранного и как второго родного в странах ЕС;
- разработка концепции создания учебников по русскому языку как второму родному для детей-билингвов.

Во второй половине дня прошел семинар по вопросам тестирования РКИ в европейских странах, вызвавший оживленную дискуссию. Модераторами выступили российские (М.М. Нахабина) и европейские русисты (Л. Шипелевич, В. Кильпякова).

В ходе консультаций с родителями детей-билингвов российские специалисты (С.В. Волков, Н.В. Белова, И.И. Жабоклицкая) дали рекомендации по вопросам сохранения русского языка как родного, второго в семье и методические рекомендации по планированию образовательного процесса в домашних условиях.

В течение трех дней на всех площадках форума продолжалась выставка новейшей методической литературы, предоставленной издательствами «Златоуст», «Русский язык. Курсы», Retorica, а также магазином русской книги «Азбука. АТ».

Во время проведения форума велась интернет-трансляция выступлений.

Все участники форума отметили теплую атмосферу, царившую на всех его площадках, несмотря на активные обсуждения, дискуссии и даже споры.

По окончании работы форума всем участникам были вручены сертификаты.

М.В. Салкиндер
преподаватель ИРЯиК
МГУ им. М.В. Ломоносова

Лидия Степановна Журавлева (1926–2015)

От нас ушел человек, без которого невозможно представить историю Института русского языка им. А.С. Пушкина.

Лидия Степановна пришла в институт в 1976 г., сразу после его создания. В.Г. Костомаров (директор, затем ректор института) активно занимался подбором высококлассных профессионалов в научный отдел, и среди тех, кого он пригласил, была и Лидия Степановна Журавлева. Она пришла к нам из РУДН, где заведовала кафедрой РКИ. Огромной – из 50 человек. То есть у Лидии Степановны уже был прекрасный практический опыт. Но в секторе краткосрочных форм обучения ей, как и всем сотрудникам, пришлось осваивать новое для РКИ направление.

Лидию Степановну отличало ценнейшее качество: она всегда делала то, что требуется, а не то, что нравится или в чем она являлась экспертом. Ее не пугало ничто новое. Учебник «Старт-3» в соавторстве с Т.Н. Протасовой стал методическим прорывом. Затем мы занялись деловым общением, РКИ для бизнеса. Лидия Степановна приняла самое активное участие в создании стандартов, лингводидактических описаний русского языка, типовых тестов, тестовых практикумов для всех уровней владения РКИ. Были даже созданы национальные варианты. Это была огромная творческая и практическая работа. Лидия Степановна все это делала тихо, спокойно, без лишних эмоций.

Многие годы Л.С. Журавлева возглавляла направление «Тестирование в области преподавания русского языка делового общения». Основа тому, чем успешно занимается институт сейчас, была заложена при непосредственном участии Лидии Степановны. Личные творческие интересы Лидии Степановны лежали в области культурологии, она часто публиковала работы этой направленности, но они всегда были в русле главных целей работы отдела.

С ней было приятно работать, так как на нее можно было положиться – невероятная работоспособность, ответственность делали Лидию Степановну очень ценным, незаменимым сотрудником. Примером для всех.

Лидия Степановна скончалась 26 октября 2015 г. на 90-м году жизни.

Светлая память и благодарность ей за все.

Л.Б. Трушина
руководитель
научно-исследовательской лаборатории
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
«Русский язык в специальных целях»