

УЧРЕДИТЕЛИ



МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



МЕЖДУНАРОДНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ
РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМ. А.С. ПУШКИНА



ЗАО «ОТРАСЛЕВЫЕ
ВЕДОМОСТИ»

Дорогие друзья!

В июне 2014 г. президентом МАПРЯЛ было принято решение о прекращении выпуска ежеквартального информационного дайджеста «Вестник МАПРЯЛ». С 1991 г. подготовлено около 80 номеров журнала, содержащих множество интересных рубрик, например, «Новости образования», «Новости культуры», «Русский язык в мире», «Россия сегодня. Цифры и факты», «Новости ЮНЕСКО», «В помощь преподавателю» и др.

Создателем и бессменным главным редактором издания был Ярослав Борисович Коваль – русист, журналист, член Союза журналистов Москвы, поэт, переводчик. Он окончил МГУ им. М.В. Ломоносова в 1976 г. и по распределению попал в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, где и проработал вплоть до 1985 г. Затем на протяжении 6 лет он преподавал русский язык, а также теорию и практику перевода в Африке, в Ибаданском университете в Нигерии. А после возвращения в 1991 г. Ярослав Борисович занял пост главного редактора «Вестника МАПРЯЛ», журнала, который он создавал с нуля и совершенствовал в течение многих лет.

За годы выхода дайджеста читатели привыкли находить в нем статьи авторитетных ученых, известных методистов и лингвистов, начинающих молодых авторов, а также подборку информационных материалов, связанных с обучением и преподаванием РКИ, и много других интересных, нужных и полезных публикаций. «Вестник МАПРЯЛ», несомненно, сыграл важную роль в деле популяризации русского языка, расширения информационного пространства русского мира.

Руководство МАПРЯЛ вместе с читателями благодарят Я.Б. Коваля за многолетнюю, кропотливую работу по продвижению русского языка и русской культуры за рубежом.

Искренне ваш,

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

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

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

Главный редактор Ю.Е. Прохоров

**Ответственный
секретарь** Т.К. Будовская

**Выпускающий
редактор** А.А. Соломонова

Редакторы А.А. Соломонова, А.Н. Матрусова

Секретарь Е.А. Орежев

Корректор Г.Ф. Богачева

Верстальщик А.Г. Гейн

Обложка А.Г. Гейн

Адрес редакции 117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, ком. 440, 442, 444
Тел. / факс: +7 (495) 336-66-47
e-mail: ryzr@pushkin.edu.ru, editor@pushkin.edu.ru

Адрес сайта www.russianedu.ru

**Издательская подпись
Менеджеры** ООО «Агентство подписки и продвижения «Алеф Принт»
Курникова Дарья, Стуканова Екатерина
Тел.: 8-800-200-11-12; e-mail: podpiska@vedomost.ru

Подписка по каталогам «Роспечать» – 18382

**Подписка за рубежом
и в СНГ** ООО «Информнаука», тел.: +7 (495) 787-38-73; www.informnauka.com
«МК-Периодика», тел.: +7 (495) 672-70-42; e-mail: export+@periodicals.ru

Отпечатано в типографии ООО «Принт Сервис»

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

Формат 84×108 1/16

Объем 8 п.л.

Тираж 1500 экз.

Подписано в печать 17.06.2014

1-я с. обложки: Иностранный студент читает стихи А.С. Пушкина.

Фото из архива Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

2-я с. обложки: Концерт «Майская ночь» в Центре русской культуры
«МИР» (Германия, Мюнхен, май 2014 г.) © Фото Л. Вишневской
(с. 92)

3-я с. обложки: Международная научно-практическая конференция
«Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие.
XV Кирилло-Мефодиевские чтения» (Россия, Москва, 13 мая 2014 г.)
(с. 128)

4-я с. обложки: Курсы повышения квалификации для
преподавателей русского языка и родителей двуязычных детей
(Дания – Швеция, 30 мая – 2 июня 2014 г.) (с. 61)

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 несет 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.

НАВСТРЕЧУ XIII КОНГРЕССУ МАПРЯЛ**УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ**

Язык для специальных целей

МЕТОДИКА

Обучение общению

Тестирование

Словообразование на уроках РКИ

Лексикология на уроках РКИ

Новые технологии обучения

ЛИНГВИСТИКА

Лексикография

Сопоставительная лексикология

Речевой этикет

ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

Межкультурная коммуникация

Писатель и его мир

НАМ ПИШУТ**КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ****ХРОНИКА****НОВОСТИ**Рафаэль Гусман Тирадо, Л.В. Соколова (Испания)
XIII конгресс МАПРЯЛ4Ю.А. Кумбашева (Россия)
Русский язык для работников дипломатических
представительств8А.В. Величко (Россия)
Развитие коммуникативной компетенции учащихся
(лингвистический и методический аспекты)28Т.Э. Корепанова, О.Н. Каленкова (Россия)
К вопросу о тестировании русскоговорящих
детей-билингвов40О.И. Талис (Эстония)
Лингвометодические аспекты описания русских
словообразовательных моделей
на фоне эстонского языка45А.Д. Юдина (Россия)
Семантизация окказиональной лексики50Е.В. Рублева (Россия)
Адаптация образования в современной
педагогической реальности56А.И. Ольховская (Россия)
Присловарная семантизация регулярной многозначности:
понятие и лексикографическая процедура62В.В. Малькова (Россия)
Русские и немецкие устойчивые сравнения как источник
сведений об ассоциативном
потенциале слов70Нгуен Тхи Киеу Ви (Вьетнам)
Субъективное отрицание в современной разговорной речи
(русская разговорная речь на фоне вьетнамской)76В.А. Нуриев (Россия)
Русский язык как матрица исторической памяти
(беседа с французским литературным переводчиком) ...82Э.М. Гиниятова (Узбекистан)
Художественные элементы
в публицистике Л.Н. Толстого93Луцие Трейтнарова (Чешская Республика)
Из дневника студентки-путешественницы98Дао Нгуен Тгuya (Вьетнам)
Русский язык во Вьетнаме: прошлое и современность ...101

.....105

.....120

Навстречу XIII конгрессу МАПРЯЛ



Рафаэль Гусман Тирадо

rguzman@ugr.es

д-р филол. наук,
Гранадский университет
Гранада, Испания

Л. В. Соколова

lsokolov@ugr.es

д-р филол. наук,
Гранадский университет
Гранада, Испания

XIII конгресс МАПРЯЛ

XIII конгресс МАПРЯЛ, испанская русистика, Гранадский университет.

Статья посвящена XIII конгрессу МАПРЯЛ, важнейшему событию мировой русистики, который состоится в Гранаде в 2015 г. Организаторами конгресса являются МАПРЯЛ и Гранадский университет. Авторы представляют краткий обзор развития русистики в Испании.

На Генеральной ассамблее МАПРЯЛ в Шанхае Гранада была выбрана местом проведения очередного, 13-го по счету, конгресса МАПРЯЛ. В 2015 г. организаторами этого важнейшего события мировой русистики выступят МАПРЯЛ и Гранадский университет.

Выбор старинного исторического города в Андалусии, расположенного на юге Испании, обусловлен тем, что за последние десятилетия Гранада стала крупным центром славистики. Особую важность приобретает тот факт, что предстоящий конгресс состоится в одной из стран Западной Европы. Ранее, за исключением конгресса в Германии (Регенсбург, 1994 г.), остальные конгрессы МАПРЯЛ проводились вне западноевропейской зоны: Москва (1969, 1990 г.), Варна (1973 г.), Варшава (1976 г.), Прага (1982 г.), Будапешт (1986 г.), Братислава (1999 г.), Санкт-Петербург (2003 г.), Варна (2007 г.) и Шанхай (2011 г.).

Эволюция русистики в Испании имеет свою специфику и представляет собой

сложный и долгий исторический процесс, обусловленный географическими, историческими и политическими факторами. В отличие от европейских стран-соседей – Англии, Германии, Италии, Франции, – которые с давних времен имели культурные связи с Россией, давнюю традицию преподавания и обучения русскому языку и литературе, в Испании культурно-исторические контакты с Россией активно стали развиваться только в 50-е гг. XX в., хотя взаимная симпатия и интерес к культуре обеих стран не только не угасали, но и способствовали культурному взаимодействию (достаточно вспомнить испанские темы и мотивы в произведениях Н.М. Карамзина, А.С. Пушкина, И.С. Тургенева, А. Блока, М. Цветаевой и т.д.).

В структуру испанских университетов русский язык вошел в конце 1960-х – начале 1970-х гг. как факультативный предмет (изучаемый 1–2 года). Впервые отделение славянской филологии было открыто в

1989 г. в Мадридском университете Комплутенсе. Осенью 1994 г. подобные структуры появились также в Гранадском и Барселонском университетах. В настоящее время русский язык преподается также в университетах Валенсии, Аликанте, Лас Пальмас, Саламанки, Сантьяго де Компостелы, Виго, Корунья, Леона, Севильи и др., во многих государственных школах языков, в фонде «Александр Пушкин» (Мадрид) и в РЦНК в Испании.

Наиболее актуальным и крайне сложным вопросом на данный момент является всеобщее отсутствие преподавания русского языка в средних школах Испании, что способствует уменьшению интереса к этой области со стороны студентов, изучающих русский язык. В отличие от Англии, Германии или Франции, где русский язык нередко можно изучать еще в школе, в Испании нет ни одного центра подобного уровня, где бы славянские языки были включены в программу обучения.

Состав преподавателей русского языка в Испании на протяжении всей истории обучения славянским языкам менялся несколько раз и достаточно сильно. До 1980-х гг. практически всех русистов можно было бы объединить в группу так называемых детей войны, т.е. испанцев, которые, будучи детьми, были вынуждены покинуть свою страну из-за гражданской войны. Советский Союз принял в свое время этих детей, воспитал их, дал им прекрасное образование. С начала 1990-х гг. им на смену пришло новое поколение преподавателей, как правило, бывших студентов или аспирантов, получивших гранты советского государства и учившихся в Советском Союзе по специальности «Русский язык и литература». Сегодня же преподавателями русского становятся выпускники отделений славистики, получившие образование в Испании и прошедшие стажировку в одном из российских вузов, с которым университет имеет партнерские отношения.

Гранадский университет является ярким примером европейского вуза, в котором развиваются лучшие традиции обучения русскому языку и русской литературе,

распространения русистики в целом. На сегодняшний день русский язык и литература преподаются здесь как на филологическом факультете, так и на факультете переводчиков, где студенты также имеют возможность посещать занятия по общему и специализированному русско-испанскому и испанско-русскому переводу, по предметам «Русская цивилизация», «Русская литература».

В Испании в целом отмечается значительное увеличение количества литературных переводов ключевых произведений русских классиков и современных авторов на испанский язык. За короткий период были переведены произведения Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, И.С. Тургенева, Ю.Н. Тынянова, А.К. Толстого, М.А. Шолохова, Л.М. Леонова, М.А. Булгакова, М.М. Зощенко, И. Ильфа и Е. Петрова и др. Многие из этих авторов переводились на испанский язык впервые. Появление на испанском книжном рынке их произведений несомненно оживило и поддержало интерес читателей к русскому языку.

На базе Гранадского университета имеются разные исследовательские группы. Группа «Славистика, кавказология и типология языков» занимается не только активной научно-исследовательской деятельностью, но и популяризацией русистики в целом: организацией конференций, конгрессов («Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы развития», 2007, 2010), научно-методических семинаров совместно с фондом «Русский мир» (2009, 2010, 2011), выпускает единственный в Испании и в испаноговорящем мире журнал «Cuadernos de rusística española» («Ученые записки испанской русистики», revistaseug.ugr.es/index.php/cre), посвященный исключительно русистике. Этот журнал освещает вопросы русской филологии в теоретическом и практическом аспектах. Он отличается открытостью: в нем могут опубликовать свои статьи не только члены исследовательской группы, но и все желающие, прошедшие редакторский отбор. Так, в первом выпуске были представ-

лены русисты из Венгрии, Испании, Казахстана, России, Польши, Украины. Можно отметить высокий профессиональный уровень издания, поскольку в нем публикуются исследователи с мировым именем, а почетными членами редакционной коллегии являются такие известные ученые, как Н.Д. Арутюнова, А.В. Бондарко, Г.А. Золотова, А.М. Ломов, Х.К. Морено Кабрера, В. Плунгян.

В Гранадском университете состоялась презентация проекта «Россия и Испания: диалог культур», реализованного российско-испанским коллективом русистов при поддержке фонда «Русский мир» в рамках научно-исследовательской работы группы «Славистика, кавказология и типология языков». Отделению славистики, библиотекам факультета переводчиков и факультета гуманитарных наук Гранадского университета было передано в дар большое количество учебно-методических пособий для испаноязычных студентов, изучающих русский язык. Презентация освещалась несколькими телеканалами и получила отклик в газете «El español global». Представители испанских СМИ отметили инновационный характер книги: это первое учебно-методическое пособие для испаноязычных студентов, в котором представлен диалог культур на текстовом материале, отражающем разнообразные русско-испанские контакты в истории, литературе, музыке, театральном искусстве. Так, например, в учебнике есть главы, рассказывающие о культурно-историческом диалоге Испании и России, о русско-испанских литературных связях (испанские мотивы в творчестве А.С. Пушкина, И.С. Тургенева и Ф.М. Достоевского, образы Дон-Жуана, Кармен в творчестве А. Блока, М. Цветаевой, К. Бальмонта, образ Дон-Кихота в творчестве М. Булгакова и др.), о контактах в области искусства («Испанские мотивы в русской музыке»).

Различные конференции и конгрессы по русистике и славистике в разных университетах Испании начали проводиться с конца 1980-х гг. (например, Мадрид 1987, 1989,

1990, 2002; Валенсия 1989; Саламанка, 1994 и т.д., см. подробнее elrusoenespana.com).

Значительным событием стало то, что в рамках перекрестного года «Россия – Испания» с 7 по 9 сентября 2011 г. в Гранадском университете при поддержке фонда «Русский мир» и МАПРЯЛ состоялся Международный форум «Россия и Испания: тенденции сближения и перспективы сотрудничества». В рамках его работы прошла Международная конференция «Русско-испанские сопоставительные исследования: теоретические и методические аспекты», посвященная 50-летию начала преподавания русского языка в Гранадском университете. Доклады и сообщения были представлены по следующим направлениям:

- 1) русско-испанские сопоставительные лингвистические исследования: теоретические и методические аспекты;
- 2) образ России и Испании в литературе, истории и культурологии;
- 3) русский и испанский языки в теории и практике перевода;
- 4) русский и испанский языки в сопоставлении с другими языками.

Проведение конгресса МАПРЯЛ в 2015 г., без сомнения, не только укрепит позиции русского языка в Испании в целом, но и послужит импульсом для развития русского языка во всем мире. Предстоящее мероприятие станет также значимым событием в истории российско-испанских культурных связей.

На конгрессе предполагается работа по следующим научным направлениям.

1. Современный русский язык: социолингвистические аспекты исследования.
2. Системно-структурное описание современного русского языка.
3. Русский язык: диахрония и динамика языковых процессов.
4. Язык. Сознание. Культура.
5. Современная русская лексикография: теория и практика.
6. Русский язык: коммуникативно-прагматические аспекты исследования.

7. Методика преподавания русского языка:

- а) как иностранного,
- б) как родного,
- б) как неродного.

8. Перевод как средство межкультурного взаимопонимания, предмет изучения и обучения.

9. Русский язык в интернет-пространстве.

10. Русская литература в мировом литературном процессе: история и современность.

11. Методика преподавания русской литературы.

Актуальные проблемы русистики предполагается обсудить в формате круглых столов.

1. Задачи и перспективы деятельности МАПРЯЛ.

2. Проблемы изучения и преподавания русского языка в инокультурном пространстве.

3. Изучение и преподавание русского языка в испаноязычной среде.

4. Дистанционное обучение русскому языку: проблемы и перспективы.

5. Ученик – учитель – учебник.

Предполагается, что XIII конгресс МАПРЯЛ соберет более 1000 участников и гостей. На его открытии выступят представители органов власти Испании и России. Для участия в работе приглашаются специалисты в области изучения, преподавания и распространения русского языка и литературы. Заявки на участие в конгрессе и материалы для публикации принимаются только на сайте МАПРЯЛ (mapryal.org) до 15 декабря 2014 г.

Во время конгресса состоятся Генеральная ассамблея МАПРЯЛ и заседание президиума МАПРЯЛ.

Rafael Guzman Tirado, L.V. Sokolova

XIII MAPRYAL CONGRESS

XIII MAPRYAL congress, Spanish Russian Studies, University of Granada.

This paper is dedicated to XIII MAPRYAL congress, the most important event in the world of Russian Studies, which will be held in Granada in 2015. Congress will be organized by MAPRYAL and the University of Granada. The evolution of Russian Studies in Spain is also presented in the paper.

Оргкомитет конгресса готовит разнообразную программу культурных мероприятий, включающих не только посещение знаменитой Альгамбры, исторической Гранады и музея Гарсия Лорки, но и экскурсии по старинным испанским городам (Севилья, Кордова) и по испанским городам на севере Африки, а также этнотуры по винным погребам, местам традиционных промыслов (оливковое масло, хамоны), старинным мастерским (традиционная испанская гитара). Также вниманию участников и гостей конгресса будут предложены интересные туристические маршруты: «Русский «след» в Альгамбре», «Маршрут Василия Боткина по Андалусии», «Испанский маршрут М. Глинки»; и выставки: «Два поэта – две судьбы (Сергей Есенин и Гарсия Лорка)», «Россия и Испания: диалог культур», «Испанские мотивы в русской музыке» и др.

Отрадным событием предстоящего конгресса МАПРЯЛ будет открытие памятника великому русскому поэту Александру Сергеевичу Пушкину в Гранаде. Сам поэт никогда не был в Испании, но испанская культура вдохновила его на создание шедевров лирической поэзии («Я здесь, Инезилья...», «Ночной зефир...», «Перед испанкой благородной...», «Жил на свете рыцарь бедный...»), драмы «Каменный гость» из цикла «Маленькие трагедии» и др. Именно Пушкин создал романтический образ Испании в русской литературе, который впоследствии вдохновлял не только русских поэтов, но и русских композиторов и художников. В знак благодарности испанского народа русскому поэту совет муниципалитета г. Гранады принял решение назвать место, на котором будет открыт памятник, именем Александра Пушкина.

УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

ЯЗЫК ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ



Ю.А. Кумбашева

kumbacheva@mail.ru

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

Русский язык для работников дипломатических представительств

Сотрудники консульств, язык специальности, отбор языкового материала, профессиональные потребности, бытовые ситуации, русский язык как иностранный.

Предлагаемые учебные материалы курса разговорного русского языка предназначены для студентов начального этапа обучения (уровень A2–B1), живущих в России и работающих в дипломатических представительствах своих стран. Материалы построены на основе текстов-диалогов, отобранных в соответствии с профессиональными (собеседования с клиентами консульства) и повседневными потребностями сотрудников консульств и посольств. Материалы предлагаемых уроков также содержат необходимые для лучшего понимания и запоминания грамматические комментарии к диалогам и текстам и упражнения на закрепление грамматических конструкций, использованных в диалогах.

В последние годы появились пособия, предназначенные для обучения русскому языку студентов той или иной специальности: экономистов, юристов, медицинских работников и т.п. Однако существует еще одна категория учащихся: они не являются студентами в полном смысле этого слова, но им также необходимо профессиональное знание русского языка. Речь идет о сотрудниках дипломатических представительств других стран (консульств и посольств), работающих в России.



При работе с этой аудиторией – при проведении занятий, а также при подготовке пособий – необходимо учитывать ее характерные особенности. Прежде всего, сотрудники дипломатических представительств совмещают работу и изучение русского языка. Это и облегчает задачу преподавателя, так как учащиеся уже находятся в стране изучаемого языка и знакомы с ее реалиями, и осложняет: именно работа, а не изучение языка является для них приоритетом. Следовательно, задача преподавателя – тщательно отбирая материал, научить студентов из дипломатических представительств использовать русский язык максимально точно и правильно именно в тех ситуациях, с которыми они чаще всего сталкиваются в своей профессиональной деятельности. Это особенно важно в группах элементарного уровня.

Учебный материал должен быть в максимальной степени ориентирован на профессиональные потребности студентов, ра-



ботающих на территории России, поэтому в курсе разговорной практики необходимо уделить внимание следующим специфическим ситуациям:

- общение сотрудников консульства с клиентами (гражданами России) при подаче ими заявлений для получения визы;
- общение секретаря консульства с клиентами, желающими записаться на прием;
- общение сотрудников службы безопасности консульства с клиентами, приходящими на прием;
- собеседование сотрудника консульства с гражданами России, желающими получить визу или выехать в другую страну на постоянное место жительства;
- общение сотрудника консульства с представителями власти РФ и т.д.

Как и всем иностранцам, живущим и работающим в России, сотрудникам дипломатических представительств необходимо уметь общаться в бытовых, повседневных ситуациях, не связанных непосредственно с работой, – в магазине, в транспорте, в ресторане. Еще не отражены в пособиях по разговорной практике, например, такие темы:

J. A. Kumbasheva

RUSSIAN FOR CONSULATE STAFF

Consulate staff, language of specialty, selection of language material, professional requirements, everyday-situation.

The offered educational materials from Russian Speaking Course are intended for low level students (A2–B1) living in Russia and working in diplomatic agencies of their countries. The materials are based on texts and dialogs selected according to the professional (interviewing of consulate customers) and the everyday requirements of the consulate and embassy employees. Moreover the materials contain some grammar comments to dialogs and texts to understand and memorize them better so as to consolidate grammar patterns used in dialogs.

- общение на автозаправочной станции, на автомойке;
- общение с помощницей по хозяйству (домработницей);
- общение с хозяином квартиры об аренде квартиры;
- общение в фитнес-клубе и другие бытовые ситуации.

Необходимость в материалах подобного рода очевидна – они могут использоваться не только на занятиях с дипломатическими работниками, но и с другими иностранными гражданами, работающими в международных компаниях на территории России.

Мы предлагаем учебные материалы для студентов начального этапа обучения (уровень A2–B1), живущих в России и работающих в дипломатических представительствах своих стран. Уроки построены на основе текстов-диалогов, отобранных в соответствии с профессиональными потребностями сотрудников консульств и посольств и содержат грамматические комментарии к диалогам и текстам, необходимые для лучшего их понимания и запоминания, и упражнения на закрепление грамматических конструкций.

РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ РАБОТНИКОВ ДИПЛОМАТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВИТЕЛЬСТВ

Урок 1. Приём документов на визу

1. Слова и выражения.

Прочитайте слова к уроку, найдите незнакомые слова в словаре.

Выписка

Закон

Доход

Нарушать / нарушить

Недостоверный

Отказ – отказать

Отпуск

Оформлять / оформить

Поездка

Представленный – представить

Сведения = информация

Собеседование

Сомнение

Справка

Страхование = страховой полис = медицинская страховка (*разг.*)

Счёт

Цель

Подтверждение о бронировании номера в гостинице / отеле = бронь

Визовый сбор (консульский сбор)



2. Диалоги.

Прочитайте диалоги.

а) Подача документов для получения визы.

– Здравствуйте. Я хотел бы узнать, какие документы мне нужно принести, чтобы получить визу.

– Вам нужно принести заграничный паспорт и заполненную анкету с фотографиями. Также вам нужно официальное приглашение от ваших знакомых или бронь гостиницы, оригиналы или копии авиабилетов или подтверждение брони билетов или другие проездные документы и справку с работы о доходах.

– Сколько времени оформляется виза?

– Как правило, неделю, но возможны задержки.

– А как я могу узнать, получу ли я визу вовремя или будет задержка?

– Вы можете следить за вашей заявкой онлайн.

– Вы объясняете причины, по которым отказано в визе?

– Нет, обычно мы не даём объяснений.

- А какие вопросы мне могут задать на собеседовании?
- Вас могут спросить о вашей работе, о доходах, о цели визита в нашу страну.
- А на какой срок вы обычно даёте визу?
- Это зависит от цели вашей поездки. Учебная и рабочая визы выдаются на 6 месяцев или на год.

б) Звонок в консульство.

- Алло, это консульство?
- Да, я вас слушаю.
- Я хотел бы узнать, готова ли моя виза?
- Назовите номер вашей квитанции.
- Мой номер 3456.
- К сожалению, пока нет. У нас задержка с визами на одну неделю. Перезвоните, пожалуйста, на следующей неделе.

3. Последекстовые упражнения.

Задание 1. Прочитайте вопросы и варианты ответов.

Вопросы клиента	Ответы сотрудника консульства
Какие документы нужно принести, чтобы подать заявление на получение визы?	Вам нужно принести заполненную анкету, 2 фотографии, билеты на самолёт, поезд или автобус, медицинскую страховку, приглашение, бронь гостиницы, справку с работы о зарплате или выписку с банковского счёта, копию российского паспорта, загранпаспорт, гарантийное письмо приглашающей стороны, документы о собственности (жилплощади) в России.
Сколько времени вы делаете визу? За сколько дней вы можете сделать визу?	Виза делается в течение 3 (трёх) рабочих дней. В визовом центре визы будут готовы через 2 недели.
На какой срок вы даёте визу?	Это зависит от типа визы. Туристические визы мы даём на 2 недели и более. Мы даём мультивизы на 90 (девяносто) дней в течение года.
По какой причине мне могут отказать в визе?	Если вы даёте недостоверные сведения или нарушили закон, когда были в нашей стране в прошлый раз. Если вы в прошлый раз по нашей визе посещали другую страну.
Нужно ли мне приходить на собеседование?	Да, в нашем консульстве все желающие получить визу в нашу страну должны прийти на собеседование с консулом. Мы приглашаем заявителей на собеседование, только если у нас есть вопросы; обычно собеседование не требуется.
Как правильно заполнять анкету?	Информацию о заполнении анкеты вы найдёте на сайте нашего консульства.
На каком языке я должен заполнять анкету?	Вы можете заполнять анкету на русском или английском языке. Вы должны заполнять анкету только латинскими буквами.

Задание 2. Найдите ответы на вопросы.

Вопросы клиента	Ответы сотрудника консульства
1. На какой срок вы выдаёте визы?	а. Да, конечно, вы можете принести электронный билет.
2. Нужно ли мне приглашение, если я еду в туристическую поездку и уже заказал гостиницу?	б. Это зависит от типа визы. На 2 недели и более.
3. Могу ли я принести распечатанный электронный билет?	в. Ваша виза будет готова через 7 рабочих дней.
4. Нужно ли мне приходить на собеседование?	г. Вам нужно принести справку о доходах с работы или выписку с банковского счёта.
5. Когда будет готова моя виза?	д. Нет, вам нужно указать только последние поездки.
6. По какой причине мне могут отказать в визе?	е. Нет, собеседование не требуется.
7. Если я сам финансирую свою поездку, какие документы мне нужны?	ж. Вы можете следить за состоянием вашего запроса в Интернете.
8. Должен ли я указывать в анкете все свои поездки в вашу страну, если их было много?	з. Да, оно действительно.
9. Нужно ли максимально точно указывать адреса, где я буду жить?	и. К сожалению, нет. Паспорт должен быть действителен ещё 3 месяца / 6 месяцев после окончания действия визы. Вам нужен новый паспорт.
10. Я получил приглашение, написанное на английском языке. Оно действительно?	к. Вам могут отказать в визе, если вы использовали визу, выданную ранее, не по назначению – для поездок в другую страну.
11. Мой паспорт заканчивается через 3 месяца. Могу ли я получить визу?	л. Вам нужно указать города и адреса гостиниц, где вы будете жить, или адрес приглашающего вас лица.
12. Как я узнаю, что моя виза готова?	м. В этом случае вы можете принести ваучеры на гостиницы.

Для ответов можно использовать таблицу.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Задание 3. Подберите к данным словам синонимы или объясните, как вы их понимаете.

Ваучер – _____

Забронировать – _____

Сведения – _____

Собеседование – _____

Срок – _____

Доход – _____

Справка – _____

Задание 4. Подберите слово, которым можно заменить данное определение.

1. Деньги, которые мы получаем – _____

2. Документ о доходах с работы – _____

3. Документ из банка о наличии счёта – _____

4. Документ о том, что вы заказали номер в гостинице – _____

5. Место (дом), где живут туристы – _____

6. Период, когда человеку не нужно работать (2 недели или месяц) – _____

Слова для справок: отпуск, ваучер, выписка, гостиница, доход, справка.

Задание 5. Выберите подходящие по смыслу слова и вставьте их в правильной форме.

а)

1. Какие документы нужно принести, чтобы _____ заявление на получение визы?
2. Паспорт должен быть _____ ещё 3 месяца после окончания действия визы.
3. Вам нужно _____ города и адреса гостиниц, где вы будете жить.
4. Вам могут _____ в визе, если вы использовали визу, выданную ранее, не по назначению.
5. Срок действия визы _____ от цели вашей поездки.
6. Вы можете _____ анкету на русском или английском языке.
7. Ваша виза будет _____ через 7 рабочих дней.

Слова для справок: подать, зависеть, действителен, заполнять, готов, отказать, указать.

б)

- Алло, это консульство?
- Да, я вас _____.
- Я хотел бы _____, готова ли моя виза?
- _____ номер вашей квитанции.
- Мой номер 4356.
- К сожалению, пока нет. У нас _____ с визами на одну неделю. _____, пожалуйста, в среду.

Слова для справок: позвонить, узнать, назвать (сказать), слушать, задержка.

ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ!

Способы обозначения времени

Предлог + падеж	Пример
За + В.п.	Я сделаю эту работу за час.
На + В.п.	Он уехал в отпуск на неделю.
В течение + Р.п. Во время + Р.п.	Справка действительна в течение года. Во время отпуска он посетил несколько стран.
С + Р.п. До + Р.п.	Офис открыт с 9 (девяти) утра до 17 (семнадцати) часов.
Через + В.п. После + Р.п.	Через неделю (месяц) я поеду в Америку. После отпуска мне нужно будет много работать.

Задание 6. Вставьте подходящие по смыслу союзы и предлоги (некоторые слова могут быть употреблены несколько раз).

1. Ваш паспорт должен быть действителен _____ полугода _____ окончания срока действия визы.
2. _____ какой срок вы хотите получить визу – _____ год или _____ полгода?
3. Консульство работает _____ 10 (десяти) _____ 17 (семнадцати) часов.
4. _____ сколько дней вы можете оформить визу?
5. Ваша виза будет готова _____ 7 рабочих дней.
6. Мне дали визу _____ 90 (девяносто) дней.
7. Мой паспорт заканчивается _____ 3 месяца.
8. Приходите завтра _____ обеда.
9. Мы начинаем работать _____ 8 часов.
10. _____ пребывания на территории нашей страны вы должны соблюдать наши законы.

Слова для справок: после, в, до, через, на, за, с, в течение, во время.

Задание 7. Придумайте вопросы, на которые можно так ответить.

- _____ ?
- К сожалению, нет. Вам нужен новый паспорт.
- _____ ?
- Ваша виза будет готова через 7 рабочих дней.
- _____ ?
- Вам нужно принести справку с работы о доходах или выписку с банковского счёта.
- _____ ?
- Да, конечно, вы можете принести электронный билет.
- _____ ?
- Нет, мы не объясняем причины отказа в визе.
- _____ ?
- Для ребёнка вам нужно нотариально заверенное согласие второго родителя, если он не едет с вами.
- _____ ?
- Срок действия визы зависит от цели вашей поездки.

Задание 8. Ответьте на вопросы.

- Когда будет готова моя виза?
- _____ .
- Какие документы ещё нужно принести, если я еду с ребёнком?
- _____ .

- Вы объясняете причины отказа в визе?
– _____.
- Если мой паспорт заканчивается через 3 месяца, могу ли я получить визу на месяц?
– _____.
- Если я сам финансирую свою поездку, какие документы мне нужны?
– _____.

Задание 9. Составьте аналогичные диалоги.

Урок 2. Проблемы иностранных граждан с въездом в страну или выездом из страны

1. Слова и выражения.

Прочитайте слова к уроку, найдите незнакомые слова в словаре.

Беспокоить

Въезд – выезд

Въездной – выездной

Въехать – выехать

Допущен – допустить

Федеральная миграционная служба (ФМС) [фэ-мэ-эс]

Пограничный

Разместить

Доверенность (разрешение от второго родителя)



2. Диалоги.

Прочитайте диалоги.

а) Звонок из консульства в международный аэропорт.

- Здравствуйте, это консульский пункт аэропорта «Пулково»?
- Да, я слушаю.

– Я представитель немецкого консульства. Вы не разрешаете въезд на территорию России некоторым гражданам Германии. По какой причине?

– У них неправильно оформлены въездные документы. Они не могут быть допущены на территорию Российской Федерации. К сожалению, в этой ситуации ничего нельзя сделать. Им нужно вернуться на родину и сделать новые визы.



б) Звонок из консульства представителю паспортной службы аэропорта.

— Здравствуйте. Я представитель американского консульства. Я хотел бы поговорить с начальником паспортной службы аэропорта.

— Я слушаю.

— Я знаю, что одному американскому гражданину, господину Блэку, вы отказали в выезде. Почему?

— У этого гражданина закончился срок действия визы.

— А сколько дней назад закончилась виза?

— 4 дня назад.

— Но это очень небольшой срок! Не могли бы вы в виде исключения разрешить этому гражданину уехать из России?

— Нет, господин Блэк прекрасно знал, когда заканчивается его виза. Почему я должен делать исключение? Ему нужно поехать в ФМС, оплатить там штраф и оформить выездную визу. Тогда он сможет выехать из страны.

— Да, но в ФМС всегда такие большие очереди!

— Сожалею, но я ничем не могу помочь.

в) Звонок из консульства начальнику паспортной службы аэропорта.

— Здравствуйте, я представитель немецкого консульства. Могу я поговорить с начальником паспортной службы аэропорта?

— Да, я слушаю.

— Один немецкий турист во время своего пребывания на территории России попал в больницу. Он должен был выехать ещё неделю назад, но он провёл эту неделю в больнице.

— В таком случае вы должны дать ему официальный документ о том, что в это время он находился в больнице.

— Да, мы уже написали этот документ. Он подписан генеральным консулом. Я просто хотел уточнить, что у этого немецкого гражданина не будет проблем с выездом.

— Нет, проблем у него не будет.

— Спасибо.

г) Звонок из аэропорта в консульство.



— Здравствуйте, я представитель консульской службы аэропорта «Пулково».

— Слушаю вас.

— 2 часа назад в аэропорту приземлился самолёт из вашей страны, но один из туристов, к сожалению, потерял паспорт в самолёте. Поэтому мы не можем разрешить ему въезд на территорию России.

— Но ведь он прошёл паспортный контроль в Германии!

— Да, но сейчас у него нет паспорта. Он потерял его где-то в самолёте.

— Хорошо, наш представитель сейчас приедет, и мы сделаем ему временный паспорт, по которому он сможет вернуться домой.

— Мы вас ждём. Пока мы разместили этого господина в консульском пункте аэропорта.

3. Последекстовые упражнения.

Задание 1. Прочитайте вопросы и варианты ответов.

Вопросы представителя консульства	Ответы сотрудника паспортной службы
Почему вы не разрешаете въезд в Россию немецкому бизнесмену господину Крафтману?	У него нет необходимых документов. У него нет копии паспорта. У него нет ваучера на гостиницу. У него нет оригинала приглашения.
Что можно сделать в этой ситуации?	Этот господин должен вернуться в свою страну и сделать новый паспорт / визу / приглашение.
Почему вы отказали в выезде этому господину?	У него закончилась виза. Он потерял свой паспорт. Он потерял миграционную карту. У него нет необходимых документов. У него нет разрешения на вывоз ребёнка от второго родителя.
Вы не могли бы сделать для него исключение?	Он прекрасно знал, когда заканчивается его виза. Он сам виноват в своих проблемах. Хорошо, я попробую что-нибудь сделать, но только потому, что это семья с маленьким ребёнком.
Что делать, если гражданин нашей страны был в больнице, и его виза закончилась?	Он должен принести справку из больницы о том, что он там проходил лечение / документ, подписанный представителем консульства.
Что делать, если гражданин нашей страны хочет выехать после того, как закончилась его виза?	Мы не можем разрешить ему выезд из страны: он должен оплатить штраф в ФМС и оформить выездную визу.
Но в ФМС всегда такие большие очереди! Можно решить эту проблему как-то по-другому?	Мне очень жаль, но я ничем не могу вам помочь. Днём в ФМС очереди меньше.

Задание 2. Найдите ответы на вопросы.

Вопросы представителя консульства	Ответы сотрудника паспортной службы
<p>1. Почему вы отказали в выезде этому господину?</p> <p>2. Вы не могли бы сделать для него исключение и разрешить ему выехать?</p> <p>3. Что можно сделать в этой ситуации?</p> <p>4. Но это совсем небольшая проблема!</p> <p>5. На сколько дней просрочена его виза?</p> <p>6. Почему вы не разрешаете этому господину въехать в страну?</p> <p>7. Должен ли гражданин нашей страны платить штраф, если он был в больнице и поэтому не успел выехать из страны, а его виза закончилась?</p>	<p>а. Я не могу сделать для него исключение. Он должен оплатить штраф.</p> <p>б. Вам нужно привезти документ, подписанный генеральным консулом.</p> <p>в. Мне очень жаль, но я не могу вам помочь.</p> <p>г. У него нет оригинала приглашения и ваучера на гостиницу.</p> <p>д. Нет, но он должен принести документ из консульства и справку из больницы.</p> <p>е. На 2 недели.</p> <p>ж. Потому что его виза просрочена на большой срок, это серьёзное нарушение!</p>

Для ответов можно использовать таблицу.

1	2	3	4	5	6	7

Задание 3. Подберите к данным словам антонимы.

Въезд — _____
 Выезжать — _____
 Отказать — _____
 Закончиться — _____
 Улететь — _____
 Оригинал — _____

Задание 4. Выберите подходящие по смыслу слова и вставьте их в правильной форме.

- Здравствуйте. Я представитель американского консульства. Одному американскому гражданину, господину Скотту, вы _____ в выезде. Почему?
- У этого гражданина _____ срок действия визы.
 - А сколько дней назад закончилась виза?
 - 2 дня назад.
 - Но это очень небольшой срок! Не могли бы вы в виде исключения _____ этому гражданину уехать из России?
 - Нет, господин Скотт прекрасно знал, когда заканчивается его виза. Почему я должен _____ исключение? Он должен _____ штраф, и тогда он сможет из страны.
 - Но господин Скотт почти неделю провёл в больнице! Наше консульство может _____ вам все необходимые документы.
 - Тогда конечно, я постараюсь вам помочь. Господин Скотт сможет улететь в Америку, как только мы _____ от вас документ о его болезни.

Слова для справок: заплатить, предоставить, выехать, получить, отказать, закончиться, разрешить, делать.

ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ!

Глаголы движения с приставками

Въезжать / въехать = входить / войти (*куда*, В.п.)
 Выезжать / выехать = выходить / выйти (*откуда*, Р.п.)

Задание 5. Придумайте и вставьте в пустые клеточки подходящие по смыслу слова в правильной форме.

а)

Кто	Что сделал	Куда	Когда
Турист	въехал	в Россию	в понедельник.
Гражданка России		в Германию	вчера.
Туристы	въехали		неделю назад.
Господин Петерс	въехал	в нашу страну	

б)

Кто	Что сделал	Откуда	Когда
Туристы	выехали	из России	в субботу.
Гражданин Америки		из Германии	вчера.
Госпожа Морис	выехала		неделю назад.
Гражданин Финляндии	выехал	из Финляндии	

Вставьте подходящие по смыслу слова в правильной форме.

в)

Этот человек хочет _____ в нашу страну.

Этот человек хочет _____ из страны.

У меня возникли трудности с _____ в страну.

У меня возникли трудности с _____ из страны.

Слова для справок: въезд, выезд, въехать, выехать.

Задание 6. Придумайте вопросы, на которые можно так ответить.

— _____?

— Нет, его сейчас нет на месте.

— _____?

— Ему отказано в выезде, так как у него закончилась виза.

— _____?

— Нет, мы не можем сделать для него исключение.

— _____?

— Начальник паспортной службы будет только завтра.

— _____?

— К сожалению, ничем не могу вам помочь.

— _____?

— Если он действительно был в больнице, вы должны предоставить нам справку от врача и официальный документ из консульства.

— _____?

— Сначала этот господин должен заплатить штраф в ФМС.

Задание 7. Ответьте на вопросы.

— Почему вы не разрешаете этому господину въезд на территорию России?

— _____.

— Должен ли господин Адамс платить штраф, если он был в больнице, и его виза уже закончилась?

— _____.

- А где можно оплатить штраф?
 — _____.
- Да, но там всегда очень большие очереди!
 — _____.
- На сколько дней просрочена его виза?
 — _____.

8. Составьте аналогичные диалоги.

Урок 3. Дом. Квартира

1. Слова и выражения.

Прочитайте слова к уроку, найдите незнакомые слова в словаре.

Бойлер
 Водопровод
 Залог
 Ковёр
 Коммунальные услуги
 Кран
 Люстра
 Микроволновая печь = микроволновка
 Отопление
 Плита
 Посудомоечная машина = посудомойка
 Пылесос
 Раковина
 Сантехник
 Сломаться = не работать
 Стиральная машина
 Холодильник
 Электричество = свет



Жилец = квартиросъёмщик
 Домработница = помощница по хозяйству

Вытира́ть / вытереть
 Глади́ть / погладить
 Мыть / вымыть
 Подмета́ть / подмести
 Пылесо́сить / пропылесо́сить
 Снимати́ / снять (квартиру)
 Стира́ть / постира́ть
 Убира́ть / убрать
 Уве́личи́ваться / уве́личи́ться

2. Диалоги.

Прочитайте диалоги.

а) В агентстве недвижимости.

- Здравствуйте. Я хотел бы снять квартиру в Петербурге на длительный срок. Я сотрудник консульства и планирую жить здесь 3 года.
- Какую квартиру вы хотите?
- Мне нужна четырёх- или пятикомнатная квартира для меня и моей семьи в центре города — на Невском проспекте, Садовой улице или где-то рядом.
- У вас есть ещё какие-то особые пожелания?
- Я бы хотел, чтобы в доме был подземный гараж, чистая лестница. Мне нужно 2 санузла в квартире. И лучше — не последний этаж.
- Конечно. Вы хотите квартиру с мебелью?
- Нет, у меня своя мебель. Мне нужна мебель только на кухне.
- Хорошо, у нас есть несколько вариантов. Когда вы можете их посмотреть?
- Сегодня вечером.
- Хорошо. Хозяин может показать вам квартиру в 7 часов вечера.
- Договорились.

б) Разговор с хозяином квартиры.

- Здравствуйте, мне нравится ваша квартира. Я бы хотел её снять.
- На какое время?
- Я хочу подписать контракт на год, но если всё будет хорошо, то мы продлим контракт ещё на 2 года.
- Кто ещё будет жить в квартире?
- Я буду жить с моей женой и сыном. Я сотрудник консульства.
- Хорошо. У вас есть домашние животные?
- Да, у нас есть кошка.
- Квартира будет стоить в месяц 90 000 (девяносто тысяч) рублей. Но я хотел бы, чтобы вы заплатили сразу за 3 месяца вперёд. И мне нужен залог — 90 000 рублей.
- Но это очень большая сумма!
- Я хотел бы иметь гарантию, что если вы уедете раньше срока, у меня будет время найти новых жильцов. Залог я верну вам, когда закончится срок контракта.
- Я заплачу залог, но потом я буду платить каждый месяц определённую сумму. И во время срока действия нашего контракта эта сумма не будет увеличиваться.
- Хорошо. Но коммунальные услуги вы оплачиваете сами.

3. Последекстовые упражнения.

Задание 1. Прочитайте вопросы и варианты ответов.

Вопросы сотрудника агентства недвижимости	Ответы клиента
Какую квартиру вы хотите снять?	Мне нужна одно- / двух- / трёх- / четырёх- / пятикомнатная квартира.
В каком районе вы хотите снять квартиру?	В центре / на Невском / недалеко от консульства / недалеко от метро.

Вопросы сотрудника агентства недвижимости	Ответы клиента
Вам нужна квартира с мебелью?	Да, мне нужна квартира с мебелью. Нет, у меня есть своя мебель. Мне нужна мебель только на кухне.
На какой срок вам нужна квартира?	На длительный срок. На 3 года. Я сотрудник консульства, и я планирую жить здесь 3 или 4 года.
У вас есть какие-нибудь особые пожелания?	Мне нужен подземный гараж. Мне нужна парковка около дома. Я не хотел бы первый и последний этаж. В квартире должен быть сделан хороший ремонт. Мне нужно 2 санузла в квартире.

Вопросы хозяина квартиры	Ответы клиента
Вы будете жить один?	Да, один. Нет, у меня семья, жена и дочь. У меня муж и трое детей.
У вас есть домашние животные?	Нет. Да, у нас есть собака. У нас 2 кошки.
Мы подписываем контракт на год, и вы платите мне залог в размере 90 000 рублей. Вас устраивают мои условия?	Да, устраивают. Нет, не устраивают, я буду искать другие варианты, это слишком дорого.

Задание 2. Найдите ответы на вопросы.

Вопросы агента по недвижимости	Ответы клиента
1. Какая квартира вам нужна?	а. Нет, мне нужна квартира без мебели.
2. В каком районе?	б. Мой коллега, он снимал квартиру через ваше агентство.
3. Как долго вы планируете жить в этой квартире?	в. Да, мне нужно 2 санузла, большие комнаты, в квартире должен быть хороший ремонт.
4. Вам нужна квартира с мебелью?	г. Как минимум год, а может и больше.
5. У вас есть особые условия?	д. Трёх- или четырёхкомнатная квартира в центре.
6. Кто порекомендовал вам наше агентство?	е. В районе метро Чернышевская или Маяковская.

Для ответов можно использовать таблицу.

1	2	3	4	5	6

Задание 3. Подберите к данным словам синонимы или объясните, как вы их понимаете.

Санузел – _____

Домашние животные – _____

Залог – _____

Коммунальные услуги – _____

Предоплата – _____

(По)рекомендовать – _____

Задание 4. Выберите подходящие по смыслу слова и вставьте их в правильной форме.

а)

1. Я хотел бы _____ эту квартиру.
2. Хозяин может _____ вам квартиру сегодня вечером, в 19 (девятнадцать) часов.
3. Вы должны _____ за 3 месяца вперёд.
4. Я хочу _____ контракт как минимум на 1 год.
5. Эти условия меня _____.
6. Я буду _____ другие варианты.

Слова для справок: устраивать, подписать, искать, снять, показать, заплатить.

б)

1. Вы должны заплатить _____.
2. Мне нужен подземный _____ в доме, и я бы не хотел первый или последний _____.
3. Если вы снимаете эту квартиру, вы сами будете оплачивать _____.
4. На какой _____ вы хотите снять квартиру?
5. У вас есть особые _____ ?

Слова для справок: срок, коммунальные услуги, гараж, этаж, залог, условия.

Задание 5. Придумайте вопросы, на которые можно так ответить.

- _____ ?
- Мне нужна квартира в центре города. Трёх- или четырёхкомнатная.
- _____ ?
- Нет, мебель у меня будет своя.
- _____ ?
- На 3 года.
- _____ ?
- Да, я хотел бы квартиру недалеко от центра, не на последнем этаже.
- _____ ?
- Да, у меня есть 2 кошки.
- _____ ?
- Да, меня устраивают ваши условия.

Задание 6. Ответьте на вопросы.

- Какая квартира вам нужна?
- _____ .
- В каком районе?
- _____ .

— Вы будете жить один или с семьёй?

— _____.

— У вас есть домашние животные?

— _____.

— Вы готовы заплатить за 3 месяца вперёд?

— _____.

— Вас устраивают мои условия?

— _____.

— У вас есть какие-нибудь пожелания?

— _____.

Задание 7. Составьте аналогичные диалоги.

4. Диалоги.

Прочитайте диалоги.

а) Диалог с хозяином квартиры.

— Здравствуйте. Вы знаете, у меня не работает стиральная машина.

— Да? А что случилось?

— Не знаю. Вчера у нас 30 минут не было света, и после этого машина перестала работать... Вы не могли бы вызвать мастера?

— Мастера? Лучше я сам сначала посмотрю...

— Только, пожалуйста, быстрее. Я бы хотел, чтобы машина работала уже на этой неделе. И ещё у меня очень плохо показывает телевизор. Я могу смотреть только программы на русском языке, а спутниковое телевидение не работает.

— Наверное, это проблема с антенной. Я вызову мастера. Вы будете завтра дома?

— Нет, я работаю, но я попрошу домработницу подождать мастера.

— Хорошо, завтра мастер будет.

— И вы можете дать мне ещё один ключ от квартиры? Скоро приезжает в гости моя мама, она будет жить у нас.

— Да, пожалуйста, вот ключ.

— Спасибо.

б) Диалог с помощницей по хозяйству (домработницей).

— Здравствуйте. Мне очень нужна помощь по хозяйству, потому что я много работаю. Я прошу вас убирать кухню, туалет, ванную. И вы можете завтра отнести мои вещи в химчистку и помыть окна в гостиной?

— Могу, конечно, но окна — за дополнительную плату.

— Да, конечно. А вы не могли бы завтра с 12 (двенадцати) до 3 (трёх) подождать в моей квартире сантехника? Он придёт ремонтировать кран на кухне, а я не могу уйти с работы.

— Хорошо. Я в это время буду убирать квартиру.

в) Диалог с помощницей по хозяйству.

— Через неделю мы уезжаем в отпуск, и нам нужна ваша помощь.

— А надолго вы уезжаете?

- На 2 недели. Мы хотели бы попросить вас поливать наши цветы, но самое главное – кормить нашу кошку. Вам нужно будет приходить каждый день. Конечно, мы это всё оплатим.
- Да, хорошо, я думаю, что смогу. У меня сейчас немного работы.
- Тогда, может быть, вы можете вызвать мастера по ремонту стиральной машины?
- Хорошо, я попробую.
- Спасибо. Мы уезжаем 15 (пятнадцатого) июля и приедем 1 (первого) августа. Если будут какие-то проблемы, вы можете позвонить нам. Но я надеюсь, всё будет хорошо.
- Не волнуйтесь, я всё поняла.

5. Последетковые упражнения.

Задание 1. Прочитайте вопросы и варианты ответов.

Вопросы хозяина квартиры	Ответы жильца
Что у вас случилось? Что у вас не работает? У вас есть какие-то проблемы в квартире?	Да, у меня не работает / сломался / сломалась – стиральная машина; – посудомоечная машина; – бойлер (в ванной); – телевизор / антenna; – компьютер. Я хотел бы вызвать сантехника / специалиста по компьютерам. Я хотел бы, чтобы вы починили / отремонтировали мой бойлер / мою стиральную машину. Вы не могли бы – дать мне ещё один ключ; – убрать этот шкаф из коридора; – поставить в комнату стол.
Хорошо, я вызову мастера / уберу шкаф / поставлю стол. Вы завтра будете днём дома?	Да, я буду дома. / Нет, я завтра работаю, но дома будет моя помощница по хозяйству, она может встретить мастера.

Вопросы жильца	Ответы помощницы по хозяйству
Вы не могли бы вымыть окна в большой комнате?	Да, но это будет стоить 300 (триста) рублей за каждое окно.
Мы уезжаем в отпуск на 2 недели. Вы можете приходить к нам, чтобы покормить кошку и полить цветы?	Да, я могу. Нет, я не могу, у меня сейчас очень много работы.
Завтра к нам придёт сантехник ремонтировать кран. Вы можете подождать его у нас дома?	Да, я могу, только не очень поздно.

Задание 2. Найдите ответы на вопросы.

Вопросы	Ответы помощницы по хозяйству / хозяина квартиры
1. Вы можете приходить каждый день и поливать наши цветы?	а. Хорошо, я привезу новый стол.
2. Вы можете отнести мои вещи в химчистку?	б. У меня нет ещё одного ключа, нужно его сделать, он будет готов дня через 3.
3. Вы не могли бы вымыть окна?	в. Хорошо, мы уберём шкаф из коридора, если он вам мешает.
4. У меня не работает стиральная машина. Можно вызвать мастера?	г. Да, я могу, но за дополнительную плату.

Вопросы	Ответы помощницы по хозяйству / хозяина квартиры
5. Мне нужен новый стол в комнату, потому что старый уже сломан.	д. К сожалению, я не смогу приходить каждый день, только через день.
6. Вы не могли бы убрать из коридора старый шкаф?	е. Хорошо, я отнесу завтра или послезавтра.
7. Мне очень нужен ещё один ключ от квартиры.	ж. Завтра я посмотрю машину сам, и если не починю, тогда вызову мастера.

Для ответов можно использовать таблицу.

1	2	3	4	5	6	7

Задание 3. Подберите к данным словам синонимы или объясните, как вы их понимаете.

Домработница – _____

Сантехник – _____

Чинить – _____

Свет – _____

Стиральная машина не работает = стиральная машина _____

Задание 4.

а) Выберите подходящие по смыслу слова и вставьте их в правильной форме.

1. Мы будем в отпуске, поэтому я прошу вас _____ цветы, _____ кошку, _____ квартиру раз в неделю и _____ мои вещи в химчистку.

2. Вы можете завтра _____ в нашей квартире сантехника, а потом _____ окна?

Слова для справок: убирать, подождать, вымыть, кормить, поливать, отнести.

б) Выберите выражение и закончите предложение.

Вы не могли бы _____, потому что_____

Мне нужно / нужен / _____, потому что _____

Слова для справок: вызвать мастера, вымыть окна, дать мне ещё один ключ, поставить в квартиру, убрать из квартиры.

Задание 5. Придумайте вопросы, на которые можно так ответить.

а)

– _____?

– Да, у меня не работает стиральная машина и сломался кран на кухне.

– _____?

– А ещё мне нужен новый стол, потому что старый сломался.

- _____?
 - Нет, я не могу завтра быть дома, я работаю.
 - _____?
 - Да, моя помощница по хозяйству может подождать сантехника в моей квартире.
 - _____?
 - Телевизор работает нормально.
- 6)**
- _____?
 - Нет, каждый день заходить я не могу, только через день.
 - _____?
 - Я могу вымыть окна — но это за дополнительную плату.
 - _____?
 - Я могу подождать мастера, но только до 5 (пяти) часов.
 - _____?
 - Конечно, я отнесу вещи в химчистку.

6. Ответьте на вопросы.

a)

- Что у вас случилось? Есть какие-то проблемы в квартире?
- _____.

- А если я вызову мастера на завтра, вы будете дома?
- _____.

- Когда вам нужен новый ключ? Когда приезжает ваша мама?
- _____.

б)

- Вы можете приходить кормить нашего кота, когда мы будем в отпуске?
- _____.

- Как часто вы можете приходить?
- _____.

- Вы можете завтра отнести мои вещи в химчистку?
- _____.

- А сколько стоит помыть окна?
- _____.

6. Составьте аналогичные диалоги.

МЕТОДИКА

ОБУЧЕНИЕ ОБЩЕНИЮ



A.B. Величко

rkiff@philol.msu.ru

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

Развитие коммуникативной компетенции учащихся

(лингвистический и методический аспекты)

Русский язык как иностранный, обучение общению, методический аспект.

Статья посвящена проблеме обучения иностранных учащихся обыденному (обычному) общению. Рассматриваются лингвистический и методический аспекты проблемы.

В теории и практике РКИ основная цель обучения иностранных учащихся всегда определялась и определяется как обучение речи, общению. Методика преподавания РКИ рекомендует учитывать эту цель при составлении программ, образовательных стандартов, при работе над пособиями и учебниками и, конечно, в самом учебном процессе. Эта направленность довольно последовательно реализуется при работе с учащимися начального и базового уровней. Что касается основного и продвинутого этапов обучения, то здесь многие аспекты требуют дальнейшего осмыслиения и разработки.

Современная лингвистика развивается под знаком антропоцентризма и связанного с ним изучения языка как средства общения. Это побуждает вернуться к названной проблеме, уточнить и развить некоторые принципы работы, направленной на обучение иностранных учащихся общению, на развитие их коммуникативной компетенции.

Говоря об обучении общению, мы в первую очередь имеем в виду обыденное (обычное) общение. В теоретической лингвистике оно определяется следующим образом: «Обыденное общение – часть общественно-языковой практики социума, в которой

решаются коммуникативные и жизненные задачи его членов как частных лиц; в обыденное общение включены все члены сообщества, оно не требует специальной подготовки, а усваивается традиционно, можно сказать, с молоком матери» [8: 383].

Обыденное общение характеризуется следующими признаками: 1. неофициальные отношения между собеседниками; 2. участники общения выступают как частные лица или лица, не акцентирующие свой социальный статус; 3. цель общения – решение жизненных, социальных вопросов или коммуникативная цель; 4. непосредственное участие собеседников в акте коммуникации; 5. непринужденность общения; 6. неподготовленность, спонтанность общения; 7. устная форма реализации. В обыденном общении используется определенная совокупность языковых средств, в основе которой лежат средства разговорной речи.

В дисциплине РКИ описанию особенностей обыденного общения, разработке методических рекомендаций, а также непосредственно в учебном процессе пока уделяется недостаточно внимания. При этом с обучением другим видам общения дело обстоит иначе. Накоплен большой опыт обучения



иностранных учащихся профессионально-му и научно-учебному общению. По этому вопросу имеется значительное количество лингводидактической и учебной литературы. В последнее время активно и успешно разрабатываются вопросы, связанные с обучением деловому общению. Обыденное общение гораздо богаче и сложнее и в языковом отношении, и с точки зрения правил коммуникативного поведения, однако ему отводится мало учебного времени.

Возможно, такая ситуация сложилась в связи с тем, что самим носителям языка не требуется специальной подготовки для обыденного общения, оно усваивается естественным путем, не готовится заранее, т.е. оно спонтанно, поэтому ему не надо учить. Этим объясняется тот факт, что «обыденное общение в отличие от, скажем, устной публичной речи, не регламентируется особыми учебниками типа риторик» [8: 383]. Очевидно, по инерции подобное отношение переносится на практику обучения иностранных учащихся. Обыденное общение не рассматривается как особый, специфический вид речевой деятельности, и предполагается, что главное – обучить системе языка и говорению, речи, и, научившись говорить, иностранный учащийся сможет и общаться.

Действительно, носители языка овладевают навыками общения, так же как и другими навыками (и социальными, и житейскими), в течение довольно длительного периода жизни, т.е. в процессе социализации. Однако это положение неприменимо к иностранным учащимся. Их приходится обучать, т.к. «с молоком матери» они усво-

или навыки общения на родном языке. Они начинают обучаться обыденному, повседневному общению, как и русскому языку вообще, уже будучи взрослыми, приобретя определенный социальный опыт как носители родного языка, как члены своего социума. Изучение языка и обучение общению проходит для них не параллельно с физическим и умственным развитием и в сжатые сроки. Иностранные учащиеся – взрослые люди с опытом жизни и общения, со своими сложившимися интересами, мировоззрением. Им приходится соединять свой опыт общения на родном языке с осваиваемыми навыками общения на русском языке.

Накопление и усвоение коммуникативных навыков проходит не в процессе естественной речевой деятельности, не в ситуациях реального общения, как у носителей языка, а в искусственных условиях, т.е. в учебной обстановке. Это приходится учитывать и соответственно уточнять, что входит в понятие обыденного общения, когда речь идет об обучении иностранных учащихся. Необходимо определить содержание и границы общения, ситуаций его использования.

Тезис «надо обучать общению», «мы обучаем общению» получает особое наполнение, если имеются в виду иностранные студенты, изучающие русский язык. Перед ними стоит задача овладеть соответствующими языковыми средствами общения (носитель языка ими свободно владеет), а также правилами коммуникативного поведения, которые выработаны в культуре изучаемого языка.



В обучении обыденному общению можно выделить лингвистический и методический аспекты, которые будут рассмотрены ниже.

Лингвистический аспект: языковые средства обыденного общения

Набор языковых средств, которым надо обучать студентов для обыденного общения, обусловлен тем, что обыденное общение представляет собой речевое взаимодействие, которое не ставит целью решение деловых или профессиональных задач и реализуется в устной непринужденной обстановке, чем отличается от других видов общения, например делового, научного, профессионального и т.д. Наиболее актуальными в этом отношении являются средства синтаксиса, «поскольку специфика синтаксиса и состоит в служении процессу коммуникации» [6: 5]. На них и будет сосредоточено основное внимание.



Люди общаются не только для передачи или получения определенной информации, но и для установления, налаживания и поддержания межличностных отношений. Соответственно по функции в коммуникации противопоставляются два типа языковых средств: 1. языковые средства, выполняющие функцию сообщения, т.е. передающие информацию о том, что интересует собеседников, что является темой, содержанием их общения, и 2. языковые средства, выполняющие фатическую (контактную) функцию, т.е. обслуживающие в первую очередь взаимодействие собеседников. Структуры пер-

вого и второго типа имеют дальнейшее деление. Охарактеризуем те и другие подробнее.

I. Синтаксические средства, выполняющие в общении функцию сообщения. Они неоднородны и дифференцируются с учетом сферы их использования.

С одной стороны, в обыденном общении используется совокупность средств, составляющих базу, систему языка и представленных в письменных, книжных текстах. Это нейтральные частотные синтаксические структуры и конструкции, которые используются во всех видах речевой деятельности и не являются принадлежностью только обыденного общения. Именно этот языковой материал в первую очередь представлен в большинстве учебников и пособий и является объектом изучения в иностранной аудитории. Владение им необходимо иностранным учащимся для формирования языковой компетенции, оно определяет общее владение языком.

С другой стороны, используются группы синтаксических средств, которые обусловлены основными признаками этой сферы общения (устная форма, непринужденная обстановка, неофициальные отношения коммуникантов, эмоциональность и экспрессивность речи и др.) и при этом относятся к кодифицированному русскому языку.

Преподавателям РКИ известно, как часто сетуют учащиеся на то, что они не один год изучают русский язык, но почему-то «говорят не так, как русские». Это означает, что предлагаемый в иностранной аудитории материал, характер его подачи и лингвистического описания не полностью отвечает задачам обучения речевой деятельности, обучения общению на русском языке. Мы учим больше по книжным текстам, книжным структурам, книжной речи и гораздо меньше – устной. Между тем, в обыденном общении преобладает устная словесность. Известно, что говорим мы не так, как пишем, и поэтому необходимо выделять языковые средства, используемые в непринужденной устной речи и активнее вводить их в учебный процесс. Это синтаксические единицы, которые нередко не включаются в программу обучения, т.к. считаются периферийны-

ми, необязательными, однако именно они отражают специфику устной непринужденной речи, обыденного общения. Овладение этим материалом важно для развития коммуникативной компетенции иностранных учащихся в этой социальной сфере общения. Именно такой материал обеспечивает включение их в непосредственное общение с русскими. Это свободные синтаксические структуры кодифицированного литературного языка (КЛЯ), характерные для устной непринужденной, часто эмоционально-экспрессивной речи, для обыденного общения и не характерные для других видов общения – делового, научного, профессионального и т.д.

Выделить и систематизировать такой синтаксический материал трудно, это задача для серьезных исследований. Приведем только часть структур простых предложений, иллюстрирующих высказанную мысль: *На улице сегодня ни малейшего ветерка; В доме у нее никого знакомых; С работой ничего определенного!; Мне не о чем разговаривать с ним!; Не с кем посоветоваться!; Народу на улице!; У нее и без нас хлопот!; Ни облачка!; Ни пылинки; Им экзамен не сдавать; Тебе бы поспать немного!; Только б мне успеть!; Мне завтра выступать!; Потом эту книгу будет не купить!; Здесь не пройти; Я к тебе; А вы все о работе; Лекция в двенадцать и т.д.*

П. Языковые средства, выполняющие в общении фатическую функцию. Это средства (синтаксические построения), характерные для использования именно в процессе общения (а не просто в речи). Они отличаются от структур первого типа своей особой ролью в акте коммуникации: они отражают специфическую функцию общения – фатическую функцию, связанную с тем, что общение – это вид речевого взаимодействия собеседников. Эти средства превращают передачу и получение информации в процесс общения. Очевидна актуальность и необходимость активизации фатических средств при обучении общению вообще и особенно – обыденному, повседневному.

Эти языковые средства отражают связь человека и общества и связаны с идеей

антропоцентризма как актуальной идеей современной лингвистики. Они являются специфической чертой общения как особого вида речевой деятельности, представляющей межличностный характер языка.

Языковые средства этого типа различаются по месту в структуре общения, по тому, к какому звену общения они принадлежат. На основании этого признака можно выделить три группы средств этого типа.

1. Первую группу составляют средства речевого этикета. Общение проходит разные этапы. Так, прежде чем приступить к содержательному разговору, передаче информации, обсуждению и т.д., необходимо вступить в коммуникацию. Для этого используются средства речевого этикета, которые позволяют включиться в общение, познакомиться, установить контакт и предъявить себя как социальную личность. Средства речевого этикета – это совокупность вербальных средств (и сопутствующих им невербальных, паралингвистических), которые используются в самом начале общения и в конце, а также иногда по ходу общения и указывают на отношение к другому человеку – участнику общения, но не относятся к собственно содержательной, информационной части общения. С учетом этой их особенности средства речевого этикета можно назвать «рамочными». Языковые средства речевого этикета – это широкая область стереотипов общения, применяемых в ситуациях приветствия, знакомства, прощания, поздравления, благодарности, пожелания, извинения, просьбы, совета и т.д.

Н.И. Формановская отмечает: «Речевой этикет выполняет главным образом эту контактостанавливающую функцию, иначе говоря, позволяет определиться относительно собеседника и передать ему социальную информацию типа: «мы из одной общности», «я хочу вступить в контакт», «я доброжелателен к тебе» [9: 5–6].

Эти средства детально изучены в теоретическом отношении и прекрасно разработаны для практических целей обучения. Основная заслуга принадлежит здесь Н.И. Формановской [1, 2, 9, 10].



2. Языковые средства второй группы также отражают взаимодействие коммуникантов как специфическую черту общения, отличающую его от говорения, речи. Это средства, которые используются участниками общения в процессе коммуникации на разных этапах. Они обрамляют содержательные части разговора, способствуют его правильному композиционному развитию и поддержанию контактов между собеседниками. Таким образом, они играют регулирующую роль.

Чтобы содержательная часть общения была успешной и результативной и чтобы собеседники сохранили дружеские отношения, необходимо регулировать обмен информацией, выстраивать разговор в соответствии с правилами логики и здравого смысла, опираясь на определенные правила ведения разговора, организации общения, существующие в социуме. Эти правила отражают коммуникативные намерения (интенции) участников общения, они закреплены в языке в определенном наборе языковых средств. Эти языковые средства – это определенные знаки, которые помогают участникам разговора, обсуждения следить за тем, чтобы не сбиться с «пути», по которому идет разговор, обмен информацией и чтобы чувствовать себя комфортно на этом «пути».

Умение общаться – это искусство и опыт; носители языка усваивают этот опыт в процессе социализации, а иностранным учащимся приходится обучаться ему в процессе изучения языка. Участники общения должны вовремя почувствовать, что нужно (или можно) задать вопрос, и сделать это правильно или приостановить свою речь и

поинтересоваться мнением собеседника, или перевести обсуждение в другое русло, если участники слишком разгорячились или отвлеклись от темы, извиниться за что-то, поблагодарить за полученную информацию, или обратиться к другим собеседникам, проявив при этом вежливость и уважение к ним и т.д.

Таким образом, эти регулирующие языковые средства выполняют две основных задачи – обеспечивают правильное композиционное развитие общения и позволяют поддерживать (а иногда и налаживать) дружеские отношения собеседников. Языковые средства этого типа, как и средства речевого этикета, характерны для всех видов общения, но они могут различаться в самих средствах, отражая специфику сферы общения и характер отношений между коммуникантами.

Имеются работы учебного и лингводидактического плана, в которых коммуникативные единицы этого типа описаны и представлены в упражнениях. Работа Г.И. Володиной [4] знакомит иностранных учащихся с языковыми средствами, которые выражают различные интенции говорящего, используемые им в процессе общения на разных его этапах и в разных ситуациях. В пособии представлено большое количество языковых средств, характерных для непринужденного общения, для диалогов на повседневные темы, и даны тренировочные упражнения для отработки их использования. Приведем лишь несколько интенций и отдельные выборочные примеры, иллюстрирующие их:

- Способы ответа на вопрос: *И не говорите!; Да нет, что вы!; И не подумаю!; Да как вам сказать!; Не берусь утверждать!; Видишь ли, тут вот какое дело;*
- Выяснение мнения: *Как вы думаете...; Как, по вашему мнению...; Вы не думаете, что...; Не правда ли...;*
- Включение в сообщение информации: *Да, совсем забыл...; Так, о чем я говорил?; Что ты хочешь этим сказать?; Скажешь тоже! Чему тут удивляться!; Я верю, что...*

В пособии Э.И. Амиантовой с соавторами [3] даются стереотипные выражения, офор-

мляющие интенции участников общения, которые используются в диалогах, интервью, в дискуссиях, при обсуждении вопросов социально-культурной тематики, таких как «Природа», «Город», «Искусство», «Литература», «Читатель и книга» и т.д. Приведем также некоторые интенции и средства, используемые для их выражения:

- Согласие: *хочу поддержать...; в общем, я согласна; я тоже за...;*
- Несогласие: *нельзя согласиться...; у меня есть возражение...;*
- Запрос информации: *не мог бы ты сказать мне...; как вы понимаете; а твоё мнение...;*
- Уточнение: *поймите меня правильно...; я имел в виду...; дело не только в этом...;*
- Добавление: *я хочу продолжить вашу мысль о...; хочу назвать еще одну проблему...;*
- Прерывание разговора: *извини, что перебиваю, но...;*
- Оценка выступления: *мы ушли от темы...; ближе к делу; это интересно...;*
- Подведение итога: *попробуем обобщить то, что было сказано... и т.д.*

3. Третью группу средств образуют синтаксические построения, используемые собственно в общении, т.е. средства языка, связанные с информацией, которая составляет тему, содержание разговора, обсуждения, диалога. Это различные построения субъективно-модального назначения. Они выражают отношение говорящего к содержанию передаваемой или полученной информации и тем самым дополняют, осложняют общение определенным значением субъективной модальности. В силу указанной функциональной и семантической особенности средства субъективной модальности, в отличие от других названных здесь средств фатической функции, используются в самом информативном, содержательном фрагменте, их место внутри него и, как правило, они не используются в начале речи или речевого фрагмента. Ср.: *Вчера была на выставке художника Фомина. У меня прекрасное впечатление от выставки. Что ни картина, то шедевр. Я рада, что познакомилась с его творчеством; Зоопарк в Калининграде*

очень богатый. Каких только животных там не увидишь. Но мне больше всего понравились жирафы и зебры.

Средства выражения субъективной модальности принадлежат непринужденной устной речи, как правило, экспрессивны, поэтому они естественны, характерны для обыденного общения, и это выделяет обыденное общение на фоне официального, делового, научного общения, где средства субъективной модальности не столь распространены.

Средства субъективной модальности интересны тем, что их использование позволяет говорящему реализовать себя как коммуниканта, что в свою очередь углубляет, варьирует содержательную сторону общения, а также усиливает активность адресата, его креативное отношение к общению.

Мы выделяем две разновидности синтаксических построений, выражающих значение субъективной модальности, опираясь при этом на их грамматическую, синтаксическую специфику.

1. Предложения фразеологизированной структуры. В них значение субъективной модальности является их основным значением. (См. два высказывания, приведенные выше). Ср. также: *Давай возьмем такси. Не ждать же автобуса. Уже темнеет; Я очень люблю розы. Всем цветам цветы.*

2. Различные средства и способы выражения субъективной модальности в рамках предложения свободной структуры. В них значение субъективной модальности является дополнительным смысловым компонентом, налагающимся на основное значение структуры. Ср.: *Побывать там интересно и; Побывать там, кажется, интересно; Побывать-то там интересно; Ведь интересно же там побывать; Вот там так правда интересно побывать и т.д.*

Кратко представленные здесь языковые средства, используемые собеседниками в общении и составляющие его специфику, требуют активного их включения в речь иностранных учащихся и отработки употребления, однако ограниченные рамки статьи не позволяют подробнее остановиться на этом вопросе.

Методическая организация работы по развитию коммуникативной компетенции

Определяя методическую сторону обучения обыденному общению, следует исходить из тех жанров, которые для него характерны. Основные жанры, с которыми связано обучение иностранных учащихся, – диалог, полилог, разговор, беседа. Диалог – ведущая форма общения, обучать диалогу начинают уже на начальном этапе. Этому жанру речи посвящена большая лингвистическая и методическая литература. Сконцентрируем внимание на таком жанре, как беседа. В условиях обыденного общения она реализуется как разговорная беседа.

В реальной жизни это беседа знакомых, друзей, коллег в неофициальной обстановке, когда люди собираются для общения, чтобы вместе провести свободное время, поговорить о чем-либо интересном, что-нибудь узнать, получить удовольствие от самого процесса общения. В иностранной аудитории разговорная беседа используется как форма, вид учебной работы, цель которой – разговор на изучаемом языке для развития и закрепления навыков общения. Это своего рода аналог реальной разговорной беседы, и ее следует воспринимать как максимально приближенную к реальному общению. Поэтому будем опираться на то определение этого жанра, которое имеет в виду общение на родном языке и в реальных условиях. «Разговорная беседа – это непосредственный неофициальный устный разговор, основная цель которого – само общение, неторопливое, продолжительное, приятное для всех собеседников, интеллектуально и эмоционально обогащающее каждого» [8: 94].

Это сложный, комплексный вид общения, сочетающий черты диалога, полилога, монолога, так как при серьезной теме социокультурного характера беседа – это обмен мини-монологами. При обучении общению иностранных учащихся это основной вид работы, что обусловлено самой сутью этого жанра, его универсальностью, его естественностью. Речь идет об учебной беседе, но цель – научить и научиться проводить ее

так, чтобы она максимально приближалась к реальной беседе, имитировала ее.

Вырабатывая стратегию курса, разрабатывая систему методических приемов, мы опираемся на принцип интенсификации обучения (не следует смешивать это понятие с интенсивными методами обучения). Под интенсификацией процесса обучения понимается сумма приемов, обеспечивающих более эффективное, быстрое и прочное усвоение, увеличение полезных действий за единицу времени.

В нашем случае интенсификация процесса обучения предполагает установление наиболее оптимальных способов и средств для обеспечения коммуникативности обучения, включения учащихся в реальное общение. Основная идея, стержень всей системы – это обучение речевой деятельности в процессе непосредственного общения. По аналогии с общезвестными формулами типа «Чтобы научиться танцевать, нужно больше танцевать», «Чтобы научиться плавать, надо плавать» формулируется методический принцип «Чтобы учащийся стал лучше говорить, пусть он как можно больше говорит».

В чем же задача преподавателя в данной ситуации? В первую очередь важно выработать у учащихся осознание важности овладения искусством беседы, которое необходимо не только для изучения языка, но и вообще для жизни в обществе. У учащегося должно быть заинтересованное отношение к этому виду работы (поэтому беседа и определяется как «взаимное приятное занятие»). Развить коммуникативную компетенцию учащегося – это значит сформировать у него черты активного коммуниканта, что предполагает умение проявить себя в речевом и коммуникативном взаимодействии. Для развития у учащихся коммуникативных навыков следует включить в занятия отработку языковых средств, специфических именно для коммуникации (см. материал первой части), и настроить учащихся на их использование в процессе общения.

Умение общаться даже на родном языке – это искусство и наука. Конечно, в аудитории мы имеем дело с учебной беседой, и некоторые особенности ее, некоторую

искусственность приходится преодолеть, но учащийся должен научиться воспринимать ее как реальную и стараться вести себя максимально естественно. Так, в реальной жизни к беседе никто не готовится, ее тема заранее не оговаривается. Все происходит спонтанно. Учебная же беседа будет тем более естественной, похожей на реальную, чем лучше она будет подготовлена (вспомним шутливое, но очень справедливое утверждение: «Хороший экспромт тот, который хорошо подготовлен»).

Итак, беседа должна тщательно готовиться, и здесь главная роль принадлежит преподавателю. Он готовит информативный материал по теме обсуждения, предлагает круг вопросов, конкретизирующих аспекты и рамки обсуждения, дает языковой материал (тематическую лексику), вводит коммуникативные (фатические) средства общения, дает (в зависимости от задуманного хода беседы) индивидуальные задания учащимся, подбирает средства наглядности и т.д.

В первую очередь решается вопрос о тематике бесед, их содержании (на весь период обучения или на его часть). Это важный вопрос. В реальной жизни обыденное общение не ограничивается только темами обиходно-бытового характера. Оно, безусловно, включает такие коммуникативные ситуации, как «Магазин», «Общественный транспорт», «Столовая» и др., так называемые городские стереотипы общения. Однако повседневные контакты взрослого культурного, активно живущего человека гораздо шире и многообразнее и проходят в самых различных повседневных жизненных ситуациях. Соответственно содержанием общения могут быть темы не только бытового характера, но и социально-культурного, учебно-профессионального, научного, политического, при условии что коммуникация проходит в неофициальной обстановке и отношения между участниками коммуникации носят неофициальный характер. Разговор в непринужденной обстановке между знакомыми, в кругу семьи об искусстве, науке, работе, политических событиях, спорте, учебе, разговор между друзьями, коллегами о профессиональных делах тоже

целесообразно относить к обыденному общению.

Неслучайно исследователи отмечают, что существует довольно много промежуточных ситуаций общения (в том числе и для носителей языка). К ним относится, например, разговор пациента с врачом, с которым он раньше не был знаком, разговор с соседом по купе и т.п. Е.А. Земская отмечает, что «тематические различия не оказывают влияния на выбор кодифицированного языка или разговорной речи» [5: 11].



В зависимости от ситуации человек выполняет разные социальные роли, которые получают в языке (что неслучайно) специальные названия: собеседник, коллега, руководитель, сотрудник, пациент, покупатель, посетитель, клиент, читатель, зритель и т.д., и это определенным образом влияет на его речевое и коммуникативное поведение.

Таким образом, обучение обыденному общению осуществляется как обсуждение тем самого разного содержания. Инициатива в выборе предмета обсуждения принадлежит преподавателю, так как тематика обычно отражена в учебной программе и получила определенное текстовое и языковое оснащение в учебнике или пособии, которым пользуется группа. К тому же опытный преподаватель обычно имеет свои дополнительные материалы, проверенные в аудиторной практике, и это важно для эффективной и результативной работы. Необходимо, чтобы программа включала темы разного содержания (о чем уже сказано) и жанра (например, познавательные, ин-

формативные или проблемно-дискуссионные, развлекательные).

При определении тематики учебных бесед необходимо, на наш взгляд, учитывать и интересы учащихся, стремиться, чтобы тема вызывала интерес, желание говорить. Важна определенная гибкость: стоит включать и темы программы, и темы преподавателя (те, которые хорошо «идут» в группе, продуманы и оснащены текстами), и темы, предлагаемые учащимися. В программе нужно предусмотреть «окошки», чтобы заполнить их обсуждением того, что предложат учащиеся. Ведь в процессе занятий, жизни в стране, в связи с какими-либо событиями или ситуациями у учащихся появляется желание поговорить о чем-либо незапланированном. Такую стихийно возникающую потребность учащихся рассказать, узнать, обсудить следует поддерживать, это хорошая мотивация для развития коммуникативной компетенции. Такое отношение к инициативе учащихся отражает положение современной методики, что учащийся – это не только объект, но и субъект обучения.

Преподавателей всегда волнует вопрос оснащения занятий текстами. В предлагаемой системе тексту придается чрезвычайно большое значение. Говорение – речевыслительная деятельность, следовательно, текст – это основное средство обучения. В методике текст рассматривается также как единица и цель обучения. Учащемуся важно владеть определенной информацией, чтобы быть активным и интересным собеседником, и эту информацию он получает из текстов, предлагаемых ему для подготовки к беседе. Обилие текстового материала хорошего качества – обязательное условие успешности реализации задачи по обучению и развитию речи. Тексты должны быть написаны хорошим русским языком, соответствовать данному виду общения и уровню конкретной группы. Тексты, используемые на основном и продвинутом этапах обучения, должны быть высокого интеллектуального уровня. Эти требования к текстам обусловлены тем, что, как уже отмечалось, обыденное общение должно интеллектуально и эмоционально обогащать.

Способ подачи текстового материала необходимо варьировать, чтобы повысить мотивацию активного участия в аудиторном (учебном) общении и чтобы оно было больше приближено к реальному. Традиционный прием, когда группе предлагается один общий текст для чтения дома и подготовки к беседе, следует дополнять альтернативными. Хорошо предложить учащимся несколько текстов, чтобы они выделили в них то, что их заинтересовало. Можно дать каждому учащемуся свой текст, это будет хорошим стимулом для пересказа текста (ведь остальные не знают его содержания). Можно предложить один или два текста учащемуся, попросить его подготовить сообщение по теме, вопросы для других участников беседы, т.е. предложить ему быть ведущим обсуждения. В этом случае данный учащийся будет владельцем, источником информации, что также является хорошим стимулом для активного участия всей группы в работе.

Эффективным также является прием, когда предлагается набор высказываний на данную тему, чтобы учащиеся выбрали понравившиеся и во время беседы порассуждали о них. Учащихся полезно приучить к системе сообщений, устных рефератов (в условиях обыденного общения этот жанр реализуется в форме разговорного рассказа) на данную тему. Это один из продуктивных видов работы.

Подготовка к беседе (чтение текстов, лексическая работа, сбор информации, продумывание вопросов и т.д.) осуществляется каждым учащимся индивидуально, за рамками аудиторного занятия. Самостоятельная работа – важнейшая часть обучения общению. Учащийся должен осознать, что занятие – это возможность поговорить, пообщаться на русском языке, поделиться информацией, рассказать что-нибудь интересное, новое, относящееся к теме разговора, т.е. надо стремиться быть интересным собеседником, и от хорошей домашней подготовки зависит во многом успех аудиторной работы.

На основном и продвинутом этапах обучения, когда в группе собираются учащиеся с разным уровнем владения языком

и у каждого имеются свои «слабые места» в языке, свои индивидуальные ошибки, от самого учащегося (и он должен это осознавать) зависит очень много. У него должен выработаться интерес к самостоятельной, целенаправленной работе над своими ошибками, над расширением своего лексического и синтаксического запаса, над своей речью.

Проведение беседы, т.е. аудиторная часть работы, имеет свои особенности. Умение участвовать в беседе, быть интересным собеседником дается от природы далеко не каждому. Этому можно учиться, и этому нужно учить. Обучение общению начинается со снятия языкового барьера и создания эмоционально-психологического комфорта во время беседы. Преподаватель должен внушать учащимся мысль: «Не важно, что вы говорите, важно, что вы говорите»; «Выражайте свое истинное мнение, или фантазируйте, или передавайте мнение других, пересказывайте то, что вы прочитали о данной проблеме»; «Если тема, проблема обсуждения вам мало знакома, используйте занятие, чтобы что-либо узнать. Задавайте больше вопросов»; «Главное, будьте активны во время беседы. На занятиях по русскому языку молчание вовсе не золото».

Чтобы общение было естественным и интересным для учащихся, необходимо направить их на общение друг с другом, а не с преподавателем и научить этому. Важно разбить стереотипную ситуацию, когда общение в аудитории проходит как диалог учащегося с преподавателем или своего рода «опрос» учащихся («Элисе, а что вы думаете по этому поводу?», «Джон, расскажите, что вы узнали из прочитанной статьи?»; «Петр, согласны ли вы с теми, кто уже высказал свое мнение?» и т.д.).

Общение, в частности беседа как один из его жанров, – это всегда взаимодействие, поэтому следует приучить учащихся, что на занятиях они говорят друг с другом, что естественное поведение во время разговора, беседы заключается в том, чтобы обращаться к сидящим рядом, интересоваться их мнением, реагировать на высказывания товарищей.

Преподаватель должен помочь своим ученикам, дав им перечень клише участника беседы, где перечислены интенции, возникающие у собеседника, и выражающие их языковые конструкции (некоторые из них приведены в первой части). Первое время собеседники могут иметь этот перечень перед глазами. Следует подбадривать учащихся: «Задавайте больше вопросов, больше спрашивайте, интересуйтесь. Это тоже речь!»; «Не забывайте реагировать на высказывания других: согласитесь, дополните, вразумите, удивитесь, восхититесь!».

Для обеспечения названного принципа общения преподаватель должен поломать стереотип, что он является ведущим в беседе. Это методическая и психологическая ошибка, ведущая к навязыванию своей линии обсуждения и к потере драгоценного аудиторного времени на «говорение» преподавателя. Разумнее придерживаться принципа «преподаватель в тени». Это означает, что преподаватель не должен спешить «руководить» беседой, задавать вопросы одному, другому ученику, идти на помощь, если кто-то замолчал, заполняя паузу своим говорением, высказывать свое мнение или полемизировать с кем-либо. Не надо бояться, что без преподавателя беседа «угаснет». Аудиторное занятие – это не светский салон. Лучше минута молчания, чем пять минут речи преподавателя. Когда учащиеся захотят узнать мнение преподавателя, они сами обязательно спросят, поэтому не стоит спешить высказывать свое мнение, направлять беседу в «нужное, правильное» русло.

Сказанное означает, что преподаватель должен правильно определить роль и взаимосвязь составляющих учебного процесса: «преподаватель», «учащийся», «учебная группа». Задача преподавателя заключается в том, чтобы организовать общение по **схеме 1** вместо традиционной **схемы 2** (рис. 1).

Принцип «преподаватель в тени» предполагает, что преподаватель не всегда должен вести обсуждение и быть «режиссером». Хорошо, если учащиеся сами строят беседу, выделяют в ней свои аспекты, поворачивают весь разговор в интересную для них сторону. Преподаватель направляет и расставляет ак-

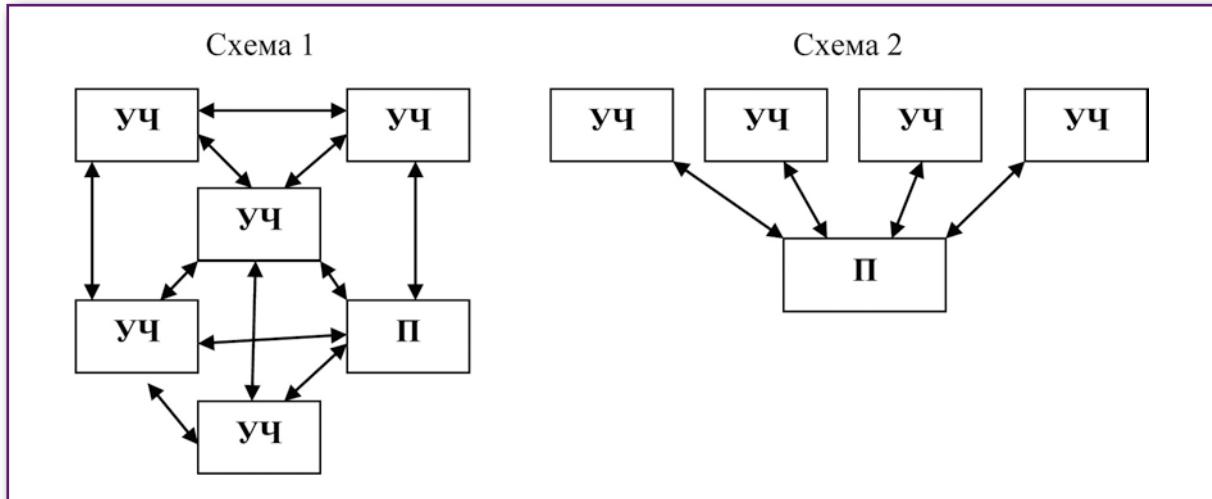


Рис. 1

центы в самых необходимых случаях и неизменно деликатно и тактично.

Это не означает, что все идет стихийно и без участия преподавателя. Во время самой беседы у него также идет напряженная работа: ему приходится записывать общие и индивидуальные ошибки для последующей их корректировки (заметим, что не всегда стоит исправлять и комментировать ошибки в процессе активной беседы), надо отметить, какой материал можно еще принести в группу (нередко это выясняется в процессе обсуждения), следует наблюдать за активностью учащихся, «выравнивать» ситуацию, при необходимости принимать некоторое участие в беседе.

В тех случаях, когда свободная беседа идет плохо, например, из-за «зажатости» учащихся, можно использовать небольшую игру, предложив ее в легкой, шутливой форме: «Давайте заметим, сможете ли вы сами, без меня поговорить друг с другом 20–30 минут» или «Посчитайте, сколько раз за время беседы вы обратились к товарищам по группе с вопросами или репликами».

Оправданным и необходимым с разных точек зрения является принцип опоры на знакомую для учащихся информацию. Имеются в виду сведения о стране учащихся. Иностранцу всегда интересно и приятно рассказать о своей стране, о том, как в его стране решается та или иная проблема.

Находясь в России, вдали от дома, приятно узнать что-нибудь о своей стране. Поэтому, если принести в аудиторию статью, заметку о стране учащихся, помещенную в нашем издании, успех обсуждения обеспечен.

Хороший результат для повышения активности учащихся и мотивации дает прием «гости в группе», когда после предварительной договоренности и подготовки проводится совместное занятие двух групп, посвященное обсуждению выбранной темы, проблемы.

При организации обсуждения можно разнообразить виды работы, например, беседу можно дополнить диалогами, предложив для этого сюжеты, связанные с темой обсуждения. В реальном общении, как известно, диалог и монолог представлены обычно не в чистом виде: диалог может включать элементы монолога и проходит как обмен мини-рассказами, мини-монологами, а монолог приобретает черты диалогичности, так как может перебиваться репликами собеседника. Применительно к особенностям обыденного общения выделяется особая разновидность монолога – разговорный монолог, который характеризуется как «форма непринужденного рассказа, непосредственно обращенного к слушателю или слушателям» [11].

В современной методике предлагается так называемый метод проектов, кото-

рый предусматривает решение какой-либо проблемы, оформленной в виде проекта. Он активизирует творческую инициативу учащихся, рассчитан на их еще более значительную самостоятельную работу и тем самым позволяет разнообразить занятия, интенсифицирует развитие коммуникативных навыков и умений иностранных учащихся. См. подробнее [7: 266–267].

Таким образом, концентрация внимания на речевой деятельности, на общении, обилие текстового материала, активная самостоятельная работа учащихся, особая организация учебных занятий – вот основные моменты, способствующие более интенсивному и эффективному развитию коммуникативной компетенции иностранных учащихся основного и продвинутого этапов обучения.

Литература

1. Акишина А.А., Формановская Н.И. Русский речевой этикет. М., 1978.
2. Акишина А.А., Формановская Н.И. Этикет русского письма. М., 1983.
3. Амиантова Э.И., Белянко О.Е., Красильникова Л.В., Юдина Л.П. Пособие по развитию речи для иностранных студентов-филологов (III–V годы обучения). М., 1980.
4. Володина Г.И. А как об этом сказать? Специфические обороты разговорной речи. 3-е изд., стереотип. М., 2008.
5. Земская Е.А. Русская разговорная речь: лингвистический анализ и проблемы обучения. М., 1979.
6. Золотова Г.А. О коммуникативной значимости синтаксических единиц // Языковая системность при коммуникативном обучении / Под ред. О.А. Лаптевой, Н.А. Лобановой, Н.И. Формановской. М., 1988.
7. Капитонова Т.И., Московкин Л.В., Щукин А.Н. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. 2-е изд., стереотип. М., 2009.
8. Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник / Под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сквородникова, Е.Н. Ширяева и др. М., 2003.
9. Формановская Н.И. Употребление русского речевого этикета. М., 1982.
10. Формановская Н.И. Речевой этикет в русском общении. М., 2009.
11. Шведова Н.Ю. К изучению диалогической речи. Реплики-повторы // Вопросы языкознания. 1956. № 2.

A.V. Velichko

THE DEVELOPMENT OF THE LANGUAGE LEARNERS COMMUNICATIVE COMPETENCE (THE LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL ASPECT)

Russian as a foreign language, communication training, methodical aspect.

The article is devoted to the training of the foreign students to everyday communication. The author analyzes the linguistic and methodological aspects of the issue.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Законопроект, подготовленный в правительстве и внесенный в Госдуму, предлагает ввести в закон «О гражданстве РФ» новый пункт – «упрощенный порядок приема в гражданство РФ иностранных граждан и лиц без гражданства, признанных носителями русского языка, т.е. владеющими русским языком и регулярно использующими его в семейно-бытовой, общественной, культурной и иных сферах, чьи родственники по прямой восходящей линии либо они сами ранее постоянно проживали на территории РФ, в том числе на территории, относившейся к Российской империи и СССР, при условии отказа от имеющегося гражданства иностранного государства либо отсутствия гражданства иностранного государства». Сейчас в упрощенном порядке гражданство получают граждане стран, входивших в состав СССР, родившиеся в РСФСР, нетрудоспособные или отучившиеся в российских вузах. Для всех остальных предусмотрена стандартная процедура обращения за гражданством – сначала необходимо получить разрешение на временное пребывание и прожить в России 5 лет.

По материалам сайта rg.ru



Т.Э. Корепанова

t-korepanova@mail.ru

зав. кафедрой
теории и практики преподавания РКИ
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

О.Н. Каленкова

onika2002@gmail.com

ведущий научный сотрудник
лаборатории мониторинга
и анализа изучения русского языка за рубежом
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

К вопросу о тестировании русскоговорящих детей-билингвов

Дети-инофоны, дети-билингвы, тестирование, регламентирующая система, программы, учебные пособия.

В статье излагаются принципы создания специализированной системы тестирования русскоговорящих детей-билингвов 6–12 лет, живущих за рубежом. Анализируется специфика речевого развития детей наших соотечественников в условиях ограниченной речевой среды.

Обосновывается необходимость учета как возрастных психофизических особенностей развития ребенка, его когнитивных возможностей, так и специфики языкового окружения детей-билингвов.

В настоящее время за рубежом существует свыше 15000 школ с разной глубиной преподавания русского языка и направленностью подготовки. Часть этих школ реализуют учебный процесс по российским или интегрированным образовательным программам, а итоговый контроль и оценивание знаний, полученных за время обучения, осуществляют в форме ЕГЭ.

Однако есть школы, реализующие учебный процесс в рамках дополнительного образования по собственным программам, стимулирующим языковое, культурное и эстетическое воспитание, основанное на российских традициях. Определение уровня знаний, полученных в результате обучения в таких школах, представляет собой определенную сложность.

Сегодня на фоне успехов и достижений в области изучения и продвижения русского языка в странах Европы, США, Канады и Великобритании, на фоне эффективной, и, что немаловажно, перспективной работы лингвистических школ и центров дополнительного образования сформировался круг весьма актуальных вопросов как административно-организационного, так и научно-методического характера.

Любое поступательное прогрессивное движение периодически перемещается на новый виток своего развития, и в системе рано или поздно назревает определенная потребность усовершенствования, причем формируется она не извне, а внутри системы. Слово «система» в данном контексте не

случайно, ибо учебно-воспитательная деятельность русских лингвистических школ и центров дополнительного образования, направленная на сохранение национально-языковой идентичности в условиях взаимодействия разных культур, к настоящему моменту, безусловно, приобрела системный характер, так как объединяет большое число образовательных учреждений, которые обогащают ее своим уникальным опытом. А этот опыт действительно уникален, потому что каждая такая школа обладает авторской методикой независимо от того, родилась ли она недавно или уже имеет колоссальный позитивный опыт работы.

Сегодня зарубежные лингвистические школы и центры дополнительного образования активно создают учебно-воспитательные технологии, обеспечивающие эффективность образовательного процесса.

Каждая из этих школ может гордиться своими педагогами и сотрудниками, потому что все вместе они служат благородной идее сохранения у детей с русскими корнями не только родного языка, но и интеллектуальных и эмоциональных контактов с родной культурой.

Методические кабинеты этих школ наполнены разнообразной полезной литературой. Здесь и пособия по развитию речи, и сборники сказок и рассказов, и целые линейки учебников, ориентированные на программу по русскому языку российской школы, пособия по русскому как иностранному с нуля для малышей и детей среднего школьного возраста, лексико-грамматические корректировочные курсы, сборники страноведческих текстов, а также книги для обучения отдельным аспектам лексики и словоупотребления, грамматики и конструирования текста, фонетики и произношения – прекрасная качественная учебная литература для детей.

Однако все чаще методисты, педагоги и администраторы центров дополнительного образования высказывают мысль о необходимости учебных материалов, ориентированных именно на обучение в школах и центрах дополнительного образования с учетом его специфики. Одновременно в ходе



обсуждения вопросов о подборе и последовательности предъявления учебного материала те же педагоги и методисты высказывают вполне правомерные соображения о том, что не просто трудно, но практически невозможно сформировать унифицированный учебный комплекс, потому что группы в школах дополнительного образования каждый год формируются абсолютно разные и ученики в каждой группе сильно отличаются друг от друга и по уровню владения русским языком при поступлении, и по индивидуальным особенностям, и по языковому составу семьи, и по многим другим факторам, которые следует учитывать.

Как при таком разнообразии вариантов языкового развития ребенка, которые характеризуются причудливым стечением и переплетением как собственно языковых, так и экстралингвистических факторов, как при подобном калейдоскопе языковых ситуаций обеспечить каждому эффективное и качественное обучение? Только подобрать для каждого ученика индивидуальную образовательную траекторию, т.е. индивидуальную программу.

Но возможен и иной подход, согласно которому ориентироваться следует не на постоянно меняющийся контингент, а на результат обучения, на его «конечный продукт». При таком подходе прежде всего необходимо сформулировать цели и задачи, определить конкретное содержание учебного

курса в целом, другими словами, необходимо создать программу курса русского языка для лингвистических школ и центров дополнительного образования. В этом случае не учебный процесс будет подстраиваться под тот или иной учебник, а учебники будут подбираться или создаваться под содержание и требования учебного курса. Итоговое тестирование на уровень владения русским языком будет логическим его завершением.

Очевидно, что речь идет о формировании некой системы, регламентирующей учебную деятельность школ дополнительного образования. В основе этой системы должна быть программа, рассчитанная на определенное количество учебного времени. Как правило, дети наших соотечественников посещают подобные школы с 6 до 12 лет, т.е. 6 лет. В год они занимаются русским языком 80 ч. Таким образом, программа в школах 4-го типа должна быть рассчитана на 480–500 ч.

В целях оптимизации учебной деятельности эту программу целесообразно обеспечить методическим инструментарием, который может быть представлен следующими элементами:

- базовый учебник, обеспечивающий работу по программе в течение 6 лет (контактная форма обучения);
- дистанционная поддержка контактного курса для развития умений и навыков по всем видам речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение);
- дополнительные учебные материалы, нацеленные на формирование социокультурной компетенции учащихся.



Неотъемлемой частью системы, регламентирующей образовательную деятельность школ 4-го типа, должно стать сертификационное тестирование, которое позволит дать объективную оценку достижений учащихся разных школ на основании единых измерительных материалов, соотносимых с принятыми в Европейской образовательной системе параметрами определения уровня владения языком.

Что же должен представлять собой такой тест? Нельзя ли использовать для этой цели уже существующие системы тестового контроля? В последнее время такие попытки неоднократно предпринимались. Некоторые зарубежные школы дополнительного образования пытались использовать для объективной оценки уровня владения русским языком своих учеников российскую систему ЕГЭ. Однако данная система объективно отражает знания учащихся только в школах, работающих по российским образовательным программам. Для школ, где занятия проводятся один-два дня в неделю, тестирование по федеральным государственным стандартам невозможно, из-за того что на усвоение материала отведено несопоставимо меньше времени.

Были попытки использовать для итогового тестирования в школах 4-го типа детские версии уровневого тестирования по РКИ. Но нельзя забывать, что методика РКИ ориентирована на обучение русскому языку инофонов с нуля, да и сам алгоритм «наращения» уровня владения языком у детей-билингвов и детей-инофонов принципиально различается. Если, конечно, речь идет о действительно билингвах, а не о детях с русскими корнями, начинающих изучать русский с нуля.

У большинства детей-билингвов к школьному возрасту уже сформированы определенные языковые и речевые навыки, которые позволяют им чувствовать себя достаточно комфортно в ситуациях бытового общения.

Принципиально важным является также тот факт, что в пределах повседневного общения дети-билингвы владеют и эмоциональными регистрами. Русский язык явля-

ется для них средством выражения переживаний и эмоций в естественных условиях семейного общения. Обязательно следует учитывать и то обстоятельство, что большинству детей-билингвов к школьному возрасту хорошо знаком обширный корпус прецедентных текстов, освоение которых инофоном возможно только при условии специального и кропотливого изучения. Так, многие наши маленькие соотечественники за рубежом знают русские сказки и пословицы. Для них «Курочка-ряба» и «Баба-яга» не странные непонятные слова. Они могут использовать нарицательные характеристики «хитрая лиса», «упрямый осел» абсолютно естественно, без предварительного обдумывания и искусственного моделирования речевых ситуаций.

Наконец, дети-билингвы достаточно легко воспринимают и понимают устную речь, в то время как для иностранных учащихся аудирование представляет одну из главных трудностей. Именно поэтому на первых двух уровнях ТРКИ заложены достаточно строгие требования к оформлению устного текста для аудирования (студийная запись с четкой дикторской артикуляцией и паузацией), а также весьма щадящие условия проведения теста (два предъявления).

Вместе с тем дети наших соотечественников сталкиваются при изучении русского языка с трудностями, которые неведомы иностранцам. Так, например, в письменной речи детей-инофонов довольно редки орографические ошибки, потому что их устной речи не свойственна естественная редукция. Дети же билингвы произносят и слышат reduцированные варианты слова, поэтому в их письменной речи мы сталкиваемся с явлением так называемого фонетического письма. Это касается не только правописания безударных гласных, но и других явлений русской орфографии.

Негативно влияет на формирование языковых умений и навыков русскоговорящих детей-билингвов и тот факт, что русский язык для них не становится в полной мере языком обучения, в то время как именно учебная деятельность обеспечивает высокую динамику в овладении новой лексикой и но-



вым грамматическим материалом. Согласно онтолингвистическим данным, способность к усвоению словоизменительных моделей русского языка ярче всего проявляется в возрасте от 2–2,5 до 3,5–4 лет, словообразовательная система усваивается наиболее интенсивно от 4–4,5 до 5–5,5 лет, а системная организация словарного запаса в языковом сознании складывается лишь к 6–7 годам. Однако практически с 3 лет дети наших соотечественников начинают посещать дошкольные образовательные учреждения, а затем и школу. Начинается активный процесс социализации и обучения на другом языке, а это значит, что в наиболее ответственные периоды лингвистического развития детей-билингвов нужный языковой материал не поступает к ним в полном объеме. В этих условиях темпы роста словарного запаса заметно сокращаются, нарушается естественная мотивация для перехода на новый уровень речевого развития, что часто приводит к так называемой консервации детской речи, т.е. запускаются регressive процессы, которые усиливаются межъязыковой интерференцией.

Таким образом, речевое развитие ребенка-билингва в условиях ограниченной языковой среды – это весьма сложный многосторонний и недостаточно изученный процесс. Возможно, именно поэтому в настоящее время для таких детей и не существует релевантных инструментов тестового контроля.

В связи с этим представляется необходимым создание специализированной системы

тестирования, которая, с одной стороны, должна строиться на основе общих европейских дескрипторов, определяющих уровень владения иностранным языком, с другой – должна включать диагностику общего речевого развития ребенка на родном русском языке. Иначе говоря, набор конкретных объектов контроля в рамках общих компетенций должен учитывать как возрастные психофизические особенности развития ребенка, его когнитивные возможности, так и специфику языкового окружения, в котором он развивается.

Литература

1. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. М., 1970.
2. Лепская Н.И. Язык ребенка. (Онтогенез речевой коммуникации). М., 1997.
3. Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. СПб., 2012.

Т.Е. Korepanova, О.Н. Kalenkova

TESTING OF THE RUSSIAN-SPEAKING BILINGUAL CHILDREN

Children inofony, bilingual children, testing, regulating system, curricula, tutorials.

The paper aims to propose principles for the creation of a specialized system intended for testing Russian-speaking 6–12 year old bilingual children living abroad. Characteristic aspects of speech development of our compatriots' children in reduced speech environment are analyzed. The need for the registration of age-specific psychophysical characteristics, cognitive abilities of a child and factor of language environment is justified.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

4 июня 2014 г. в Государственном музее А.С. Пушкина состоялся **праздник русского языка и культуры для иностранных студентов, обучающихся в России**. Мероприятие было приурочено ко Дню рождения А.С. Пушкина. 6 июня, начиная с 2010 г., во всем мире празднуется еще и как День русского языка. Обучение в России невозможно без погружения в ее культуру, литературные и художественные традиции. Фонд «Русский мир» традиционно в первые дни июня проводит просветительские акции для молодежи, посвященные русскому языку. В этом году, объявленном Годом культуры, праздник стал одним из сотен мероприятий, проводимых по всему миру, и собрал в пушкинском музее студентов из Китая, Конго, Сомали и других стран. Организаторами праздника русской культуры выступили фонд «Русский мир», Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, РУДН и Государственный музей А.С. Пушкина. Мероприятие прошло в формате литературно-музыкальной гостиной. В рамках праздника состоялись творческая встреча с композитором Григорием Гладковым и презентация его новой песни «Говорим на русском языке...». В концертной программе выступили профессиональные и студенческие творческие коллективы. Для иностранных гостей музей подготовил экскурсию по залам музея.

Оргкомитет

О.И. Талис

olqatalis@mail.ru

аспирант

Псковского государственного университета,
учитель русского языка как иностранного
Мустамяэской гимназии
Таллин, Эстония



Лингвометодические аспекты описания русских словообразовательных моделей на фоне эстонского языка

Отглагольная деривация, словообразовательная модель, межъязыковые сопоставления, интерференция, функциональный аналог, транспозиция, разносистемные языки.

Лингвометодическое описание словообразовательного материала русского языка предполагает опору на родной язык учащихся и группировку производных на основе словообразовательных моделей. Данный подход способствует наименее формализованному и более эффективному постижению законов русской грамматики в области совмещения глагольных и именных признаков. Повышенное внимание к фактам родного языка учащихся способно сделать словообразовательную интерференцию прогнозируемой и предупреждаемой, разработать адекватную целям обучения методику преподавания. Результаты работы, частично отраженные в статье, применимы к созданию учебных и учебно-методических пособий по обучению эстонцев русскому языку.

В лингвометодических целях словообразование можно системно и целостно описать как явление, связующее различные уровни языка. Важность обучения инофонов русскому словообразованию неоднократно постулировалась и доказывалась в ряде работ, посвященных обучению лексике, рецептивным видам речевой деятельности, приемам формирования языковой догадки и потенциального словаря. Неоспоримым фактом является важность учента родного языка учащихся при обучении их русскому словообразованию [2, 9, 11, 6].

В качестве основной единицы обучения словообразованию мы будем рассматривать словообразовательную модель – образец построения слов [1: 151]. В целях преодоления трудностей на уровне лексики при восприятии иноязычного текста целесообразно оперировать именно словообразовательными моделями [11: 10]; важно последовательно

работать над словообразованием и на уровне выполнения упражнений, и на уровне учебной коммуникации [3: 261]. Любой дериват или словообразовательная модель обладают коммуникативной природой, постоянно взаимодействуют с текстом и дискурсом [4: 19]. Следует особо подчеркнуть перспективность вывода словообразовательного плана в план восприятия и порождения речи, успешного решения непосредственно задач общения. Рассмотрение данного уровня языка с точки зрения его коммуникативной значимости не является принципиально новым. Однако в данной статье предлагается сопоставление русских и эстонских словообразовательных моделей отглагольных существительных и прилагательных. Потенциал словообразования в нашем случае осмыслиается как средство транспонирования категориальных значений глагола в именные формы. В настоящее

время представляется необходимым сосредоточиться на способах отработки с эстоного говорящими учащимися адекватного оформления дериватов, что предполагает овладение составляющими словообразовательной модели: базой, формантами и значением и их использование при конструировании или распознавании производных, т.е. «(ре)продуктивное владение моделью» [5: 139].

К сожалению, на сегодняшний день можно констатировать, что эстонцы-старшеклассники не обладают необходимыми словообразовательными навыками, а учебники для эстонских гимназий не отвечают в полной мере целям обучения русскому словообразованию на том или ином этапе. Отметим, что в большинстве эстонских гимназий русский язык изучается как второй иностранный и на выходе учащиеся должны владеть им на уровне В1 в соответствии с европейским языковым портфелем. Однако эстонские школы лишь недавно начали осваивать уровневую систему и в настоящий момент говорить о выпускниках и их соответствии целевому уровню преждевременно.

В такой ситуации результаты лингвометодического сопоставления словообразовательных систем двух языков могут быть использованы при разработке учебников и учебных материалов, ориентированных на предупреждение словообразовательной интерференции. Наглядно представить результаты такого сопоставления можно, сгруппировав производные в множества и подмножества, где четко определялись бы области транспозиции, интерференции и функциональной аналогии. Зона транспозиции (положительной интерференции) послужила бы выделению языкового пространства, в пределах которого учащиеся легко и без ошибок образуют и употребляют новые слова. Несколько сложнее вопрос функциональной аналогии, поскольку здесь мы вынуждены переходить на уровень морфологии и синтаксиса. Наиболее неоднозначной и трудной для описания является именно эта область межъязыковых соответствий, на которой и предлагается сосредоточиться.

Здесь наименее разработанным на сегодняшний день является такой способ лингво-

методического сопоставления, как соотнесение элементов словообразовательной модели при общности словообразовательного значения. Тезис первой русско-эстонской сопоставительной грамматики о том, что аффиксы русского и эстонского языка не могут быть приведены в точное соответствие друг другу [8: 76], не теряет своей актуальности, и этот факт также подчеркнул необходимость систематизировать, насколько это возможно, деривационные факты сопоставляемых языков.

В ряде случаев, вне зависимости от генеалогического родства или типологического сходства языков, авторы предлагают обратиться к сопоставлению словообразовательных гнезд, акцентируя внимание либо на контрастах, либо на общности [7: 3]. Мы исходим из того, что сопоставление словообразовательных моделей эффективнее сопоставления гнезд, поскольку оно работает на определенные грамматические категории, ориентируется в большой степени на продуктивные виды речевой деятельности. Сопоставление русских и эстонских аффиксов в рамках словообразовательных моделей (в частности – девербативов) демонстрирует несимметричность аффиксации, которая объясняется многозначностью аффиксов и закономерностями их сочетаемости.

Существенное различие в русском и эстонском отглагольном словообразовании представлено уже на уровне исходной формы мотивирующего глагола. Так, в русском языке образование имен возможно от основы инфинитива (*писать – писатель, спасти – спасение*) или от основы настоящего времени (причастия или прилагательные типа *читај – читающій, читаемый*); в эстонском языке существует два инфинитива (та-инфinitив (супин) и da-инфinitив), употребление которых обусловлено сочетаемостью с другими глаголами. Важно, что значения супина (формы на -ma) и собственно инфинитива (формы на -da) предопределяют значение категории залога своих дериватов. Определенная форма инфинитива употребляется также при образовании эстонских отглагольных прилагательных / причастий, например, от супина глагола со значением читать: *lugema* – образуется *lugev* (читающій), но от инфинитива

lugeda – образуется *loetav* (читаемый, где данная форма образована от основы личной формы мотивирующего глагола: *lugeda* → *lo-* (от *loep* – читая) → *loetav*). Ср.: в русском языке эти причастные формы образуются от одной глагольной основы: *чита-*.

Надо заметить, что в целом семантическая структура лексемы *loetav* (потенциальная характеристика объекта действия) передается в русском языке не только страдательным причастием, но и такими прилагательными, как *читабельный* и *четкий*, что может привести к интерференции – например, в словосочетаниях: **читаемое изложение материала* (вместо *четкое изложение*), **читаемый текст* (вместо *читабельный текст*). Необходимо добавить, что отглагольное прилагательное / причастие *loetav* в эстонском языке субстантивируется: в таких случаях функционально ему соответствует русское отглагольное существительное *чтение*, реже инфинитив: *Ta ei suuda loetavasse süveneda* – Он не может углубиться в чтение; *Tahan midagi kaasakiskiut loetavaks kaasa votta* – Хочу взять с собой почитать что-нибудь увлекательное. Так, помимо рассмотренных выше мотивационных отношений и аффиксальных корреляций в рамках слова мы выходим на уровень межъязыкового функционального соотношения частей речи, в область построения высказывания.

«Глаголоцентричность» нашей лингвометодической разработки объясняется ролью и потенциалом глагола при формировании различных планов высказывания, а его дериваты понимаются как полноценные трансляторы его семантики. Сопоставление, построенное в направлении от русского языка, выявляет разнознность эстонских коррелятов по параметрам база-формант-значение. Если в русском языке группу отглагольных существительных со значением «носитель процессуального признака» оформляют около 40 суффиксов (из числа продуктивных) [10: 140–163], то в эстонском языке таких суффиксов вдвое меньше. Помимо собственно суффиксальных девербативов в качестве функциональных аналогов русских отглагольных дериватов в эстонском языке регулярно встречаются композиты, построенные по нескольким различным схе-

мам (например, *V + e + Subst lõiketera – резец*, *riiüderakett – перехватчик*; *V + mis / e (=gen) + Subst suitsetamisruum – курилка*; *V + us + Subst peibutussöök – приманка*, где *V* – глагол; *e, us* – суффиксы; *Subst* – существительное; *mis / e (=gen)* – суффикс *-mine* в падежной форме генитива: возможен полный вариант *-mise-* и усеченный *-mis-*).

Нельзя не отметить, что между русскими и эстонскими суффиксами отглагольных существительных нет полного однозначного соответствия. Например, русскому суффиксальному типу на *-тель/-итель* в значении «лицо, производящее действие (профессия или временное занятие), названное мотивирующим глаголом» в эстонском языке соответствуют производные по меньшей мере с тремя суффиксами *-ja*, *-nik*, *-ur*: *преподаватель, писатель, наниматель – õretaja, kirjanik, haldur*. Эстонские суффиксы в подавляющем большинстве многозначны, однозначная интерпретация свойственна в основном оценочным и просторечным производным. Во второй крупной группе отглагольных дериватов – со значением «носитель отвлеченного процессуального признака» – соотношение продуктивных суффиксов представляет собой уже более сбалансированную пропорцию, однако на долю русского языка снова приходится численное преобладание. Если же мы возьмем за основу сопоставления эстонский язык, то проанализируем не менее интересные явления. Деривация отглагольных имен на уровне универсального для существительных *nomina actionis* суффиксального типа *-mine* возможна там, где в русском языке нормой не предполагается номинализация, а возможен только глагол. Это может привести к появлению в русской речи эстонцев неузальных, но объяснимых системой родного языка производных на *-ни:* *mahakukkmine* – **упадение* (эстонский аналитический глагол *maha kukkima* – соответствует русскому глаголу СВ *упасть*, соответственно отглагольное существительное, образуемое от него, не будет в речи эстонцев нейтральным по отношению к виду, как в русском языке – *падение*. Наиболее высокая вероятность правильного словообразования в данном случае – от глагола НСВ *kukkima* /

падать – *падение* или, вероятно, **падание*), *tööt simine* – **работы искание*, *eks imine* – **ошибание*, *vaidle mine* – **споренье* и т.п. Примеры данного типа (как и многих других) иллюстрируют зону потенциальной интерференции в рамках определенной словообразовательной модели: приведенные выше ошибки будут являться следствием вывода производных по ложной аналогии.

В вопросе частеречной отнесенности эстонского деривата немалую роль играет лексическое значение и синтаксическая функция. Зачастую без контекста бывает затруднительно отличить эстонское причастие от прилагательного: данные части речи роднит, в числе прочего, атрибутивная функция и частично возможность образовывать компаратив [14: 98], последнее, заметим, несвойственно русскому языку. Еще одно проявление несимметричности в сфере функциональной аналогии и словообразовательного оформления дериватов лежит на стыке прилагательных и существительных. Так, в группе эстонских прилагательных со значением качественной характеристики субъекта – носителя глагольного признака наблюдается меньшее разнообразие формантов и большее количество функциональных аналогов в русском языке. Неоднозначность некоторых эстонских отглагольных дериватов позволяет относить их и к классу существительных, и классу прилагательных. Таковы производные суффикса *-ik*: например, *väänik* от глагола *vääpama* – *упрямец*, *упрямый*; *keedik* – *топкий*, *топъ* [12: 591]. Их частеречная принадлежность будет определяться контекстом употребления, так же как и у производных с суффиксом *-ja* или непродуктивным суффиксом *-r*: действие транспонируется в признак, дериваты субстантивируются, могут быть предикативными или атрибутивными: *pödur* – *чахлый, хилый* (от глагола *pödema*) [12: 594], *möödu ja* – *прохожий* (от глагола *mööduma*), *kukkija* – *падающий* (от глагола *kukkuma*). В подобных случаях может срабатывать ложная аналогия, когда эстоноговорящие учащиеся некорректно образуют и употребляют в русской речи суффиксальные существительные вместо отглагольных прилагательных, причастий и их субстантивированных форм: **падатель*, **проходитель*.

В сопоставлении прилагательных наиболее заметна область функциональной аналогии, особенно четко это проступает на примере русских префиксально-суффиксальных прилагательных, соотносимых с эстонскими каритивами и абессивами – падежными формами инфинитива¹ типа *olenemata* – *независимый* и *sõltumatu* – *безотносительный*. От абессива (несмотря на их нередкую синонимию) каритив отличается большей идiomатизированностью или метафоричностью значения [13: 153]. Некоторым русским прилагательным, образованным префиксально-суффиксальным способом, соответствует в эстонском языке модель «перфектирующее наречие + причастный суффикс», например, *захватанный* – *ära käperdatud*.

Таким образом, в эстонском языке границы частей речи определяются по комплексу специфических признаков, а участие глагола в производстве имен наиболее ощутимо из-за различного функционирования форм инфинитива и причастий. Этим обусловлено взаимодействие механизмов словообразовательной и грамматической интерференции, когда данное явление выходит на уровень частей речи. Что касается собственно словообразовательной интерференции в сфере отглагольных дериватов, то при ее прогнозировании необходимо учитывать, что одному эстонскому суффиксу могут позиционно соответствовать различные русские суффиксы, например, для суффикса *-mine*: *hingamine* – *дыхание*, *loo jumine* – *заход -0-*; для суффикса *-us*: *leit us* – *изобретение*, *lõik us* – *обрезка*, *pär and us* – *наследство*, *otsuse kindlus* – *решимость*. Усвоив, что во многих случаях эстонской схеме *V + mine* соответствует русская *V + ниж* как составляющая общей модели со значением отвлеченного процесса, учащиеся склонны образовывать слова типа *eneset armine* – **самоубивание* вместо *самоубийство*, *läbiräak imised* (*-sed-* – тот же суффикс во мн.ч.) – **переговоривания* вместо *переговоры*. В классе производных – носителей процессуального признака пред-

¹ В эстонском языке окончания каритива и абессива могут присоединяться как к существительным, так и к определенному типу инфинитива.

сказуемы варианты типа *valguseandja* – **светодаватель* или *светодаватчик*, а не *светило*. Немало подобных примеров можно почерпнуть и на материале других девербативных суффиксов / словообразовательных типов / моделей.

Итак, сопоставление словообразовательных моделей отглагольных имен русского и эстонского языков позволяет конкретизировать и системно представить влияние эстонского языка при изучении русского словообразования, определить степень и границы его проявления (что отвечает принципу функциональности «от значения к форме»). Обоснованная система прогнозирования по-

зволит совершенствовать методику обучения словообразованию с учетом наиболее проблемных областей. При этом освоение словообразовательных моделей предполагает выход в эквивалентные способы выражения грамматических значений глагола включая денотативную, коннотативную и pragmatische составляющую. Приведенные в статье примеры отражают наиболее значимые моменты для лингвометодического сопоставления русской и эстонской отглагольной деривации, что имеет перспективу оформиться в системное, многоаспектное описание русского отглагольного словообразования на фоне эстонского языка.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: для преподавателя русского языка как иностранного. М., 2008.
2. Бартков Б.И. Дериватография и отбор минимума частотных и продуктивных аффиксов для эффективного обучения иностранцев русскому языку // Труды Дальневосточного государственного технического университета. Владивосток, 2000. № 127.
3. Иванова Т.М. Система принципов и приемов обучения лексико-грамматическим явлениям русского языка как иностранного на основном этапе изучения РКИ (на примере словообразования) // Гуманитарный вектор. Чита, 2012. № 4.
4. Крючкова Н.В. Коммуникативная обусловленность словообразовательных процессов // Языкознание. Вестник Томского государственного педагогического университета. Томск, 2006. № 5.
5. Никитина Т.Г. Русские словообразовательные модели в пособии по языку специальности для иностранцев // Альманах современной науки и образования. М., 2013. № 12 (79).
6. Пирогова Н.Г. Развитие иноязычного профессионального тезауруса у студентов экономических специальностей на основе рецептивных видов речевой деятельности в процессе самостоятельной работы: Дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2012.
7. Плотникова Г.Н. Работа со словообразовательными гнездами при обучении русскому языку иностранных студентов-филологов // Екатеринбург, 2012. www.journals.uspu.ru/attachments/article/
8. Пялль Э., Тотсель Э., Тукумцев Г. Сопоставительная грамматика эстонского и русского языка. Таллин, 1962.
9. Ростовцева В.М., Качалов Н.А. Формирование языковой компетенции субъектов высшей школы на материале второго иностранного языка // Языкознание. Вестник Томского государственного университета. Томск, 2006. № 291.
10. Русская грамматика. М., 1980. Т. I.
11. Соколова Т.А. О степени концентрации словообразовательной активности при чтении на иностранном языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов, 2009. № 2.
12. Eesti keele grammatika. I. Tallinn, 1993.
13. Kasik R. Eesti keele sõnatuletus. 3. Tartu, 2009.
14. Rajandi H. Eesti impersonaali ja passiivi sõntaks. Tallinn, 1999.

O.I. Talis

LINGUOMETODICAL ASPECTS OF DESCRIPTION OF RUSSIAN WORD-FORMATION MODELS ON THE BACKGROUND OF THE ESTONIAN LANGUAGE

Deverbal derivation, word-formation model, juxtaposition, interference, transposition, typologically different languages.

The linguometrical description of Russian derivational issue involves reliance on the mother tongue of students, and grouping derived units on word-formation models. This approach promotes the least formalized and more effective comprehension of Russian grammar in combining verbal and nominal characteristics. Increased attention to the facts of the students native language makes interference more predictable and preventable, developing adequate methods to the goals of teaching. The results of the work, partly represented in the article, are purposed to be applied to the creation of teaching aids of the Russian language for the Estonian students.



А.Д. Юдина

yton2@mail.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры русского языка как иностранного
Санкт-Петербургского
политехнического университета
Санкт-Петербург, Россия

Семантизация окказиональной лексики

Семантизация, окказионализмы, неузальные слова, новообразования, контекст.

В статье рассматривается проблема семантизации окказиональной лексики, встречающейся на страницах современных газет и журналов, говорится о трудностях, с которыми сталкиваются иностранные учащиеся при изучении русского языка. Автор отмечает, что окказиональные слова нельзя семантизировать с помощью перевода, для этого необходимо использовать контекст. При этом целесообразно произвести словообразовательный анализ, определить модель, по которой создан данный окказионализм. Особого внимания заслуживают окказионализмы, полностью совпадающие по звучанию с узульными словами, но имеющие иное значение.

Наша языковая речь живут такой же интенсивной жизнью, как и наше общество. В последние годы современную печать захлестнула волна окказиональных слов. Количество ситуативных новообразований на страницах газет и журналов, а также на рекламных щитах, в названиях магазинов, ресторанов, кафе огромно. Такой расцвет окказионального словотворчества объясняется внутренним раскрепощением наших современников, их ощущением свободы от ограничений разного рода, желанием проявить свои творческие способности. Большой интерес к окказионализмам вызван тем, что подобные новообразования разрушают стереотипы восприятия, привлекают внимание, интригуют, заставляют задуматься, дают возможность более полно и точно выразить свои мысли и чувства, дать оценку происходящему, усилить эмоционально-экспрессивную выразительность речи, позволяют экономить языковые средства.

Автобабиль – автомобиль, за рулем которого находится женщина;

газоскреб – здание «Газпрома» высотой в 463 м, которое должно было разрезать небо над Санкт-Петербургом;

гостипальня – гостиница, которая на ночь превращается в спальню;

кредитомания – чрезмерное увлечение кредитами;

москвоцентричность – стремление многих жить и работать в Москве;

оффшоргейт – скандал, связанный с кризисом на Кипре и вывозом капитала в оффшоры;

пехтинг – сокрытие доходов, жизнь не по заработанным средствам, от фамилии экс-депутата Пехтина;

ретролюди – те, кто верен данному слову, честь ставит выше денег и чтит закон;

самоэкспорт – переезд в другие страны для улучшения своего материального состояния;

телеоливье – формат неизменных праздничных передач, как салат «оливье» на столе россиян.

Встречаясь с подобными словами, иностранные учащиеся испытывают большие трудности, поскольку их нет в словарях. В таких ситуациях целесообразно напомнить студентам о том, что подавляющее большинство окказионализмов в той или иной степени в структурном или семантическом плане напоминают уже известные им словообразовательные формы. Например, по аналогии со словом *книголюб* образованы *летолюб*, *англолюб*, *америколюб*, *пиволюб*, *пиццалюб*, *игролюб*, *компьютеролюб*, *шополюб*, *магазинолюб* (любитель проводить свободное время в магазинах); со словом *телефон* в речи связаны новообразования *чудофон* (телефон не только с новыми функциями, но и необычного дизайна), *сладкофон* (телефон, который выглядит как бисквитное печенье или плитка шоколада), *ретрофон* (телефон старомодного внешнего вида), *пимерфон* (телефон, изготовленный в Санкт-Петербурге), *лезгинкофон 3.0* (новинка сотовой связи для Чечни и Дагестана в версии 3.0, тридцатизарядные телефоны с лезгинкой в качестве рингтона). По аналогии со словом *космонавт* созданы *интернавт* (человек, увлекающийся Интернетом), *сетенавт* (тот, кто находится в сети, в Интернете), *чайконавт* (большой любитель чая), *алконавт* (чрезмерно увлекающийся алкогольными напитками); со словом *демократия* – *феминократия* (власть женщин), *гастрократия* (поклонники вкусной пищи), *геронтократия* (престарелые руководители), *кровократия* (те, кто установил в Ираке кровавый режим), *мафиократия*, *бандократия* (власть криминальных элементов).

Прежде чем семантизировать окказионализмы, желательно обратить внимание студентов на ввод подобной лексики в контекст. Очень часто неузальные слова заключены в кавычки. Таким образом автор подчеркивает необычность, нестандартность новообразования, заставляет насторожиться. Например,

«*Матчество*» все равно отчество?» (*мать + отчество*, «Аргументы и факты» (АиФ). 2012. № 49). «*Твитнуть* горожанам» – ответить в «Твиттере» (АиФ. 2013. № 3). «Как спастись от «полиэтиленизации» – огромного количества мусора в виде полиэтиленовых пакетов («Санкт-Петербургские ведомости» (СПбвед). 23.07.2012). «Решение столь бурной и настоятельной «электронизации» населения, естественно, настороживает» (*электронизация* – введение электронных карт, СПбвед. 18.01.2013). «Власть стала «*электроннее*» – активнее использовать новые информационные технологии при общении с гражданами (АиФ. 2013. № 3).

Использование контекста является одним из лучших способов семантизации окказиональной лексики. В большинстве случаев он снимает неясность семантики новообразования, устраняет неоднозначность. Э.И. Ханпира обращал внимание на то, что часто «окказионализм не только как бы творится на глазах получателя, но окказионализм демонстрирует, как и из чего его сделали» [3: 306]. «Атлант» – *самолетожабль*? Услышала в новостях – в «Сколково» займутся гибридом самолета и дирижабля» (АиФ. 2012. № 51). «Китайцы всех «*перемостили*». В Китае открылось движение по самому длинному в мире морскому мосту – он протянулся на 42,4 км» (АиФ. 2011. № 27). «Египет охвачен сегодня яростной «демубаракизацией». Портреты бывшего президента горят по всей стране» (СПбвед. 1.04.2011). «Во «*франкомании*» есть и минусы. Далеко не во всех российских банках свободно меняют франки, не все предлагают вклады в них» (АиФ. 2012. № 36). «Россию на год «*отуречат*». В прошлом году в Турции проходил год российской культуры, а в нынешнем – турецкой у нас» (СПбвед. 23.04.2008). «Сколько определений к слову «*капитализм*» и «*социализм*» подбирали в последние годы: от «*гуманного капитализма*» до «*рыночного социализма*». Кажется, перебрали все – и в отчаянии выдохнули «*социкапитализм*», емкое слово. Конечно, оно никогда не станет общеупотребительным, как и прочие слова «на случай» – ученые называют их окказиональными» (СПбвед.

08.11.2007). «Главный немецкий экономист «Deutsche Bank» Томас Майер предложил параллельно с евро запустить «гевро» – евро для Греции, т.е. перепродаляемые долговые обязательства правительства Греции» («Метро». 23.05.2012).

Догадка по контексту не всегда обеспечивает точное понимание неизуального слова, и поэтому при необходимости следует прибегать к дополнительным способам семантизации.

При семантизации окказиональной лексики целесообразно произвести словообразовательный анализ, определить модель, по которой создан данный окказионализм, привести примеры узуальных слов, созданных по той же модели, сравнить узуальное и образованное от него окказиональное слово, обратить внимание на различие в их значении, на экспрессивность новообразования, его стилистическую окраску. Например, *перетортить*, *перекотлеть*, *перегорошить* – съесть больше нормы торта, котлет, гороха. Окказионализмы созданы по малопродуктивной модели по аналогии с узуальными словами *переесть*, *перекрутить*, *пересолить*, *переплатить* при помощи приставки *пере-* в значении ‘излишество признака, превышение нормы в каком-либо действии’ [1: 70] и неизуальных глаголов *тортить*, *котлеть*, *горошить*, образованных от имен существительных. В языке создание подобных новообразований невозможно, поэтому слова звучат необычно, свежо, экспрессивно.

Модель, по которой создаются окказиональные глаголы от имен существительных, очень продуктивна.

Бизнесменить – заниматься бизнесом;
жюриить – быть в жюри;
интуичить – предвидеть то, что может произойти в ближайшем будущем;
капитанить, *командирить* – быть капитаном, командиром;
креативить – предлагать нестандартные решения;

майданить – выступать против действий правительства, от Майдан (Независимости, укр.) – площадь;

пикниковать – отдыхать на природе;
размандачивать – лишать мандата депутата Госдумы;

солярить – загорать в солярии;

фестивалить – проводить фестиваль;

эсэмэсить – отправлять короткие сообщения по сотовому телефону, от СМС.

Не менее экспрессивно и новообразование *велопешеход*. С точки зрения логики компоненты данного слова несовместимы, но для выражения нового понятия автор преднамеренно объединяет их и подтверждает удачность обозначения контекстом: «Велопешеходы – этот термин... весьма точно обозначает суть дела. К подавляющему большинству... велосипедистов не очень-то подходит привычное слово «любитель», ибо велосипед никакое для них не «хобби», а «нормальное» средство передвижения – «вторые ноги» («Комсомольская правда». 1993).

Окказионализмы целесообразно вводить не изолированно, а вместе с однокоренными словами, тем более что многие из них находятся в одном контексте. Например, *геймоголизм* (англ. game – игра), *геймомания*, *геймоголик*, *геймоманы*, *геймоголить* – увлекаться компьютерными играми. В языке от существительного *вещи* уже создан неологизм *вещеманы*. Заимствованный суффиксоид, помимо семантического значения ‘увлекающийся, очень любящий’, вносит оттенок приподнятости, книжности. В последнее десятилетие в речи появилось иронически-осуждающее *вещеголики* – чрезмерно увлекающиеся покупкой вещей – и резкие *вещист*, *вещане*, *вещанство*. Последние новообразования созданы в результате контаминации слов *вещи* + *мещане* (*мещанство*). Ассоциативная связь со словом *мещане* (*мещанство*) накладывает на окказионализм окраску презрения, высшую степень осуждения.

По аналогии со словами *глобализация*, *глобалист*, *антиглобалист* появились окказионализмы *жлобализация* (жлоб – физически сильный, но грубый, невоспитанный человек, разг., стил. сниж. + *глобализация*), *жлобалист*, *антижлобалист*, *ожлобляет*. «Для современной ситуации я придумал термин «жлобализация». Я «антижлобалист»! Глобализация меня не волнует, а вот «жлобализация»... В условиях усиления коммерческих отношений крайне недальновидно требовать того же в области искусства. Это «ожлобляет» самого художника. В ответ на такую ситуацию самому хочется стать слоном, давить и крушить» (АиФ. 2008. № 21).

Русский язык удивительно подходит для восприятия заимствованных слов. Иноязычное слово очень быстро обрастает русскими аффиксами. На это тоже стоит обратить внимание учащихся.

Вокапилл – профессионально поющие люди (вокалист + англ. people – люди);
вумениша (англ. woman – женщина);
затехасье (Техас);
зафрендить – подружиться (англ. friend – друг);
майамищина (Майами);
мисски (от мисс);
океиться – говорить «о’кей» (англ. okay – все хорошо);
оклахомщина (Оклахома);
отхепибездить – поздравить с днем рождения (англ. happy birthday – с днем рождения);
поланчуем – пообедаем (англ. lunch – обед);
провайкала (англ. why – почему);
сейлить – продавать (англ. sale – продажа);
чилдренята (англ. children – дети).

Желательно обратить внимание студентов и на то, что ради шутки, игры, придания словам наукообразности некоторые из них наделяются заимствованными аффик-

сами: *шубинг*, *шапинг* – покупка одежды, *улучшайдинг*, *шокинг*, *откатинг* – взятка, *стыбинг* – воровство, *свалинг* – бегство с места преступления, *жабинг* – неудачная пластичная операция, в результате которой искажены черты лица.

Иногда часть слова пишется не на русском языке: *bodyценности* – потребительское отношение к жизни (англ. body – тело), *топеурадость* – удовлетворение от получения денежного вознаграждения, «машина VRемени», «Неглоб» – название кинофильма, «ФотоСЕХия», «ЕХперименты» – передачи ТВ, *Steelная* мебель – мебель фирмы «Steel», *new-пословица* – новая пословица.

Особое внимание следует уделить окказионализмам, полностью совпадающим по звучанию с узумальными словами, но имеющим иное значение. Ложная этимология показывает новое, неожиданное значение давно знакомых слов. Это один из видов языковой игры. В словаре данные слова присутствуют, и у учащихся может появиться иллюзия понимания, а в результате – искаженное восприятие текста. Прием разрушения стереотипа восприятия знакомого слова стали использовать сейчас очень часто.

Гладиатор* – массажист, человек, который прикасается к телу, гладит его;

декабристы* – цены в декабре;

журналист* – учащийся, который носит журнал посещаемости в учебном заведении;

малыши* – немногочисленные новые партии;

мелочиться* – выпускать мелкие деньги;

мелочь* – мелкий бизнес;

переборщить* – съесть чрезмерно большое количество борща;

пианист* – депутат Госдумы, голосующий за отсутствующих коллег;

подснежники* – автомобили, занесенные снегом;

*садистка** – женщина, которая занимается садом;

*фабриканты** – участники конкурса «Фабрика звезд»;

*химики** – нечестные люди.

В последнее время в газетах и журналах стали нередко использовать графические способы выделения части слова. В новообразованиях соединяются два слова в одно, если у них есть омонимичные части, при наложении которых получается неожиданное новое. При этом слова иногда полностью совпадают с уже известными, с теми, которые студенты могут найти в словарях. В результате восприятие текста будет искажено, поэтому так важно обратить внимание учащихся на то, что авторы специально выделяют буквы или части слов, тем более что иностранцы часто не придают значения величине букв. Например, «СОЧИнение» – статья о подготовке к Олимпиаде в Сочи, «Как проСОЧИТЬся?» – попасть на Олимпиаду в Сочи в 2014 г., «Всемирная КАНАлизация» – строительство каналов-дублеров, «ФОРМАлизм» – статья о единых требованиях к школьной форме учащихся, *зАКАДРили* – сфотографировали, *проЦВЕТающий* бизнес – бизнес по продаже цветов, «Уйти в ЗАПАДню» – уехать на Запад.

Необходимо развивать у студентов наблюдательность, внимательное прочтение слов, учить их не спешить делать выводы. Следует напомнить им, что авторы, стремясь к экспрессивности, нередко могут играть со словами с той или иной целью, деформировать их. При этом используются разные приемы: выбрасывание звуков, их вставка (протеза), перестановка (метатеза), замена одних звуков другими. В таком случае в одном слове происходит столкновение двух значений. Наслаивание этих значений создает особый стилистический эффект, придает новообразованию необычное, каламбурное звучание. В окказионализме сталкиваются далекие, несоединимые понятия, слова остроумно обыгрываются.

Безобразие и бензобразие – рост цен на бензин;

горнолыжный спорт, горнолыжник и горнолужный спорт, горнолужник – спортсмен, спускающийся с гор в растягивший снег;

гороскопы и горескопы – недостоверные сведения в гороскопах;

дискотека и детскотека – игра для детей;

здравоохранение и здравоохранение – разрушение прежней системы здравоохранения;

кандидат наук и *бандидат* наук – представитель криминального мира, защищивший диссертацию;

караоке и кардиоке – песни для укрепления сердца;

обездумевшие – депутаты, вынужденные покинуть Госдуму;

фитнес-клуб и фигнес-клуб – клуб, не соответствующий заявленным требованиям;

элементарная жизнь и алиментарная жизнь – необходимость выплачивать алименты.

Подобных примеров много. Современники любят сейчас играть со словами, создавать многомерную лексику.

Нередко стали обыгрываться всем известные словосочетания, фразеологизмы, названия известных произведений. Например, «Без вены виноватые» – в статье речь идет о болезни ног, вен («Без вины виноватые» А.Н. Островский). По аналогии с выражением *жить пропеваючи* в значении ‘хорошо’ образовано словосочетание «живь пропиваючи» (от глагола *пропивать*) – вести нездоровий образ жизни, пьянствовать. По аналогии с фразеологизмом *заруби себе на носу*, т.е. ‘запомни’, создан заголовок «Заруби себе на носу» (*заруби* + *рублы*). В статье предлагают помнить о том, что отдыхать на курортах России выгодно: это недорого и не надо далеко ехать.

Всем известно выражение *сами с усами* – ‘нисколько не хуже, не глупее других’. Но в

«Аргументах и фактах» 2012 г. появилась статья «Запад: сами с «пussами». В статье говорится о наказаниях за кощунство, за оскорблении чувств верующих людей в других странах. Ситуативный неологизм создан от названия группы «Pussy Riot» после выходки ее участниц в главном храме России.

В аутентичных текстах, которые приходится читать иностранным учащимся, немало слов обозначают инокультурные реалии. Эти слова не вызывают никаких ассоциаций в сознании человека, никогда не видевшего соответствующего объекта. Чтобы правильно понять подобные слова, нужно знать традиции, культуру данной страны, необходимы фоновые знания. Например, «Мигалки» наконец *отмигаются?*» (АиФ. 2012. № 7). В.В. Путин пообещал сократить количество «мигалок» – фонарей со вспышками на крышах автомобилей высокопоставленных лиц, которым все должны уступать дорогу, в результате чего возникают пробки. «*Отмигаться*» – прекратить подавать сигнал

о привилегированном положении автомобиля. «*Скудрились!*» (АиФ. 2012. № 32) – о тех, кто потерял способность самостоятельно думать и высказывать собственное мнение, от фамилии экс-министра финансов А.Л. Кудрина.

В заголовке «Елена *бесПРИКРАСная*» (АиФ. 2012. № 49) обыгрывается сказочный персонаж Елена Прекрасная – идеал женской красоты. В статье говорится о неблагородных поступках Е.Б. Скрынник, экс-главы Министерства сельского хозяйства РФ, противоправных действиях, серых схемах увода госсредств за границу, непонятном исчезновении крупной суммы денег.

Изучение окказионализмов развивает интерес учащихся к языку, его лексике, а это может дать хорошие результаты. Знакомясь с окказионализмами, иностранные студенты знакомятся и с жизнью нашей страны, с тем, как окружающая нас действительность отражается в общественном сознании и какова она, эта действительность.

Литература

1. Барыкина А.Н., Добровольская В.В. Изучаем глагольные приставки. СПб., 2009.
2. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1986.
3. Ханпира Э.И. Окказиональные элементы в современной речи // Стилистические исследования. М., 1972.

A.D. Yudina

OCCASIONAL VOCABULARY SEMANTIZATION

Semantization, occasional vocabulary, individual words, new formation, context.

The article considers the problem of semantization of occasional words on the pages of today's newspapers and magazines concerning the difficulties faced by foreign students while learning the Russian language. The author notes that occasional words can't be simply translated, it is necessary to use context to understand them. It is expedient to make the analysis of word-formation, to determine a model in which this occasional word is created. Particularly interesting are occasionalisms, that have completely identical sounding with the words of common usage, but with a different meaning.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

13 мая 2014 г. состоялась церемония открытия курсов русского языка в Русском центре в Анкаре (Турция). Студенты рассказали, почему они выбрали для изучения именно русский язык, а преподаватели объяснили, насколько важно в наше время владеть им. После этого координатор Русского центра сообщила о его работе, подчеркнув, что двери центра всегда открыты для всех интересующихся русским языком и русской культурой.

По материалам сайта russkiymir.ru



Е.В. Рублева

ekaterina.rubleva@gmail.com

канд. филол. наук, доцент

кафедры русского языка

Института русского языка и культуры

Московского государственного

университета им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия

Адаптация образования в современной педагогической реальности

Электронное обучение, мобильное обучение, смешанное обучение, обучение через развлечения, новые принципы обучения языку.

В статье рассматриваются новые формы обучения, в том числе и языку, с использованием информационно-коммуникационных технологий, с привлечением технологий web 2.0, электронного, мобильного и смешанного обучения. Затрагиваются вопросы «бесшовного» образования и образования «длиною в жизнь», которые активно реализуются в образовательном пространстве.

*Выживают не самые сильные,
выживают адаптирующиеся.*

Ч. Дарвин

В последней трети XX в. в результате на-
копления знаний, разработки новых
технологий и их широкого распространения
началось формирование информационного об-
щества, приходящего на смену индустриаль-
ному. Оно основывается на развитии науки,
эффективных технологий, новом качестве че-
ловеческого капитала, изменении социальной
структуре общества, более высоком уровне
управления, более рациональном использова-
нии ресурсов, связанных с этими факторами
новых возможностях в производстве, потре-
блении и снижении удельных затрат ресурсов
на выпуск продукции и услуг. В настоящий
момент человечество переживает очередную
информационную революцию. А это, в свою
очередь, отражается на социально значимых
аспектах жизнедеятельности человека, к ко-
торым относится и образование.

По классификации А.И. Ракитова, всего
выделяется 5 таких революций, первой из

которых принято считать появление и вне-
дрение в деятельность и сознание человека
языка [10]. У людей появилась возмож-
ность полноценно общаться с находящимся
рядом собеседником. Важная для сообщест-
ва информация, такая как мифы, сказки,
легенды, передавалась новому поколению
в устной форме. Следующим этапом было
изобретение письменности. Люди получили
способ надежно хранить информацию и пе-
редавать ее от одного поколения другому.
Каждая рукописная книга представляла
собой единичный уникальный экземпляр,
доступный ограниченному числу людей.
Третья революция – изобретение книго-
печатания – «спровоцировала» массовое
транслирование текста без его искажения и
позволила поднять образование на качест-
венно новую ступень, что предопределило
быстрое развитие многих наций. Последу-
ющая разработка средств связи, действую-

щих на основе электричества (изобретение телеграфа и телефона), явила собой четвертую информационную революцию. Человек стал оперативно (и это главный момент) передавать информацию в письменной или же устной форме на большие расстояния и / или на большую аудиторию. Появилась масштабность. Пятая революция произошла сравнительно недавно. Это изобретение компьютеров и появление Интернета, массовое распространение цифровых технологий. Теле-, радио- и интернет-вещание предоставляют ряд возможностей, принципиально отличающих их от печатных изданий:

- а) моментальная доставка информации;
- б) передача живой речи (и изображения в случае телевидения и Интернета);
- в) доставка информации бесплатно для потребителя;
- г) окружение потребителя информацией 24 ч. в сутки [8].

Некоторые из специалистов называют это «закатом печатной эпохи, эпохи Гутенберга». Понятие «экземпляр» уходит из употребления. Теперь есть понятие «обратная связь». Стоимость распространения информации стала нулевой или стремится к этому показателю. «По большому счету, — замечает Ракитов, — пятая информационная революция уничтожила все мыслимые барьеры на пути распространения информации и ликвидировала все недостатки аналоговых носителей» [9]. Информация стала главным продуктом и ценностью современной мировой цивилизации. На данном этапе нашего развития стала изменяться модель взаимодействия человека с информацией. Если раньше это была трансляция, т.е. знающий сообщал информацию всем, то теперь знающими являются все, но как бы по очереди и случайно. В СМИ и образовании трансляционная модель меняется на вовлекающую, что предполагает совершенно иные типы бизнеса, образования, исследований, отношений — редакционных, потребительских, контентных и т.д. Изменение культуры потребления медиа- и образовательного контентов обусловлено экономическими,

социальными и демографическими предпосылками.

Настала эпоха постиндустриального, а точнее, информационного общества. Информационная революция стала прямым продолжением научно-технической революции и результатом повсеместного внедрения высоких технологий. С информационной точки зрения, наш мир становится все более взаимосвязанным. Он как бы уменьшается в объеме. Расстояния уже не кажутся нам такими большими, как раньше, и в меньшей степени разделяют людей благодаря появившейся у них возможности постоянно общаться онлайн. Да и понятие времени в информационном обществе несколько изменяется, точнее, меняется его психологическое восприятие — время как бы становится более динамичным [5]. Происходит и существенное уплотнение «социального» времени общества, поскольку в одном и том же временном интервале происходит все большее количество социально значимых для конкретной личности событий по сравнению с тем, что имело место ранее, даже 10 лет назад. Видимо, сжатие времени подходит сейчас к некоторому «порогу» [7]. Потому что сегодня в одном поколении помещается уже несколько эпох. Раньше такого не наблюдалось. В связи с этим можно условно выделить понятие осевого поколения — в России это люди, которые родились в 40-е гг. прошлого века. В их жизнь вместились несколько эпох: аграрная, в которую они родились, затем индустриальное общество, которое они создавали, и, наконец, постиндустриальная, информационная эпоха, в которой они живут, пользуются компьютером, мобильным телефоном и другими приспособлениями.

Для каждой исторической эпохи и для каждого типа общества свойственны свои формы и виды образования. В XXI в. исторически сложившиеся подходы к образованию претерпевают сильные, можно сказать, кардинальные изменения. Так, культурообразность и природообразность, лежащие в основе процесса обучения и воспитания, сейчас подвергаются взаимной конвергенции, что отражается в появлении

таких видов образования, как дистанционное обучение, e-learning (от англ. electronic learning – электронное обучение), m-learning (от англ. mobile learning – мобильное обучение, или же обучение с помощью мобильных технологий), blended learning (от англ. смешанное обучение) и др.

Понятия e-learning и m-learning уже были подробно рассмотрены нами ранее (см. [11]).

Blended-learning – это обучение, включающее в себя несколько методов, инструментов и способов подачи образовательного материала [13]. Один из таких методов – создание электронного контента образовательного интернет-ресурса и «окружение» его очеловеченным интерактивным контекстом. Иными словами, не электронный ресурс дополняет бумажный учебник, а преподаватель и его материалы на «бумажном носителе» являются своеобразным дополнением к электронному образовательному ресурсу [1].

Все больше распространяются идеи «бесшовного» образования и образования «длиною в жизнь» (калькирование с англ. lifelong learning или learning throughout life), что является характерной чертой информационного общества. Цели непрерывного образования заключаются в укреплении способности любого человека (вне зависимости от его социального статуса, места жительства или же физиолого-психологических особенностей) адаптироваться к преобразованиям в экономической, профессиональной, культурной и социальной сферах жизни. Такое образование мыслится как поэтапный и пожизненный процесс, обеспечивающий постоянное пополнение и расширение знаний у людей самого разного возраста. Важен не столько диплом, выдаваемый по окончании обучения, сколько гибкость получаемых практических навыков, таких как навыки организации времени, решения проблем, адаптивности.

Система непрерывного образования в проекте состоит из трех основных элементов: переход от системы управления вуза к системе управления отдельными про-

граммами с отказом от аккредитации вузов в пользу аккредитации учебных программ (попытки создания таких моделей можно наблюдать в некоторых вузах Северной Америки и Западной Европы, Великобритании); введение кредитно-модульной системы образовательных программ (Болонская система, внедренная в образовательный процесс стран Европейского союза и некоторых других); создание независимых центров оценки качества образования (тенденция, наблюдаемая практически во всех развитых и развивающихся странах мира) [4].

Создание и применение информации (прежде всего в форме новых технологий) оказалось наиболее рентабельным и динамично развивающимся сегментом мировой экономики, определившим собственно промышленное производство. Компьютер позволил вывести процесс обработки информации на принципиально новый уровень, что повлекло за собой перемены в науке, образовании, бизнесе и др. Появление новых средств связи (глобальные компьютерные сети, глобальная спутниковая связь, телекоммуникации) максимально сблизило производителей и потребителей информации, нивелировало расстояние, этнические и социальные различия, оказавшись важным фактором процесса глобализации. В связи с открывшимися возможностями использования информационно-коммуникационных технологий предполагается поэтапное внедрение системы непрерывного образования. Здесь идет речь, в первую очередь, об изменении стандартов дополнительного образования, учитываяющего психолого-физиологические особенности обучающихся, возрастные, гендерные и генетические качества человека.

Информационные технологии помогают более успешно справиться с переходом учащихся к новому типу образования, так как у них уже сформирован навык работы с электронными и мобильными устройствами. Но здесь стоит вопрос, касающийся овладения навыками работы с информационно-коммуникационными технологиями самими преподавателями. Это важное и необходимое условие для реализации и вне-

дрения образовательных онлайн-программ и ресурсов в непрерывный образовательный процесс.

Новые вызовы педагогическому сообществу бросают и новые социально-экономические реалии. Изменилась парадигма эволюции массовых коммуникаций, появились и активно используются в образовательном процессе технологии web 2.0. Учащиеся уже не являются пассивными потребителями знаний, они становятся «креаторами», авторами учебных материалов, которыми затем делятся со своими одноклассниками, а также со всеми заинтересованными лицами [3].

К технологиям web 2.0 относятся аудио- и видеоподкасты, социальные сети, профессиональные сообщества, авторские и групповые блоки, вики-ресурсы.

Блоги – это популярное сегодня средство публикации в сети авторских размышлений с возможностями комментирования в процессе обучения – могут использоваться как дополнение к учебному процессу. Вики-ресурсы – это web-страница, которая в асинхронном режиме пополняется информацией от группы людей, – могут использоваться в качестве средства накопления знаний по определенной теме в процессе коллективной работы над ней. Например, по завершении некоторого курса сотрудники применяют полученные знания на практике и с помощью вики-ресурса собирают новые идеи, описания интересных решений и т.д., имеющие отношение к курсу. В дальнейшем они могут быть учтены в новой модификации курса или сами составят самостоятельный учебный контент.

Понятие практических сообществ является одним из примеров применения теории социальных сетей. Их формируют люди, которые заинтересованы в приобретении и развитии знаний в определенной области, используют эти знания на практике и постоянно взаимодействуют друг с другом, чтобы получать новые знания и, обмениваясь опытом, решать возникающие проблемы. При этом практические сообщества очень часто выходят за рамки формальных связей в той структуре,

где работают их участники, – они имеют возможность обмениваться идеями и опытом с сотрудниками компаний или исследовательских организаций, работающими в смежных областях, что позволяет накапливать общий репозиторий знаний и учиться друг у друга [12].

Подкасты – это программы подписки на получение цифровых аудио- или видеозаписей, они могут быть выбраны в качестве средства доставки коротких учебных модулей на настольные системы или mp3- / mp4-плееры, в частности для мобильного доступа. Подкасты могут использоваться преподавателями для распространения среди студентов аудио- и видеозаписей курсов или комментариев по учебной программе. Часто практикуется и создание подкастов самими студентами, что позволяет им не только формировать аудиторию для обсуждения учебных задач, но и развивать свои навыки подкастинга, т.е. создания и распространения звуковых или видеофайлов в стиле радио- и телепередач. Обычно подкасты имеют определенную тематику и периодичность издания и представляют собой внедрение мультимедийного контента в формате аудио или видео в RSS-канал [6]. RSS-канал можно описать как графическое представление информации, идущее единым потоком с распределением по времени добавления новой информации.

Подкасты являются синтезом радио и интернет-технологий со всеми их преимуществами. Пользователи могут подписаться на интересующие их эпизоды обучающей программы по языку и слушать или же смотреть их в любое удобное время. Подкасты в обучении языкам пользуются большой популярностью у студентов, поскольку в большинстве своем это расширенные топики на общеупотребительные разговорные темы, такие как «Мой город», «Мой день», «Моя любимая книга» и т.д. Подкастов по русскому языку пока не так много, как правило, это связано с не очень хорошей оснащенностью лабораторий профессиональной видеозаписывающей техникой, а также с определенными трудностями в области сохранения авторского права.

Как было отмечено ранее, образование меняет трансляционную модель подачи знаний на вовлекающую. В связи с этим учащиеся получают возможность сообщать о себе. В данной ситуации востребованными становятся те инфраструктуры, которые позволяют людям заявить о своем знании и поделиться им со всеми желающими. На практике это видно из следующих примеров: проектная деятельность учащихся, презентация учебного материала как одна из форм контроля (текущего, промежуточного или итогового). Такая концепция образования пересекается с идеями М. Маклюэна, сформулировавшего принцип: «Средство передачи сообщения и есть содержание сообщения» [14]. Из чего следует, что для понимания смысла сообщения необходимо понимать, как именно устроен канал, по которому это сообщение приходит, как специфика этого канала воздействует на поступающую по нему информацию.

Это относится, в первую очередь, к разнице между способами подачи обучающего материала в e-learning и m-learning, которые являются эффективным средством формирования социокультурной компетенции, так как позволяют работать с аутентичной языковой информацией, собирать, анализировать и использовать качественные информационные ресурсы для решения образовательных задач, погрузиться в естественную среду изучаемого языка, осуществлять межкультурное общение, выполняя совместные международные проекты с партнерами. Переосмысление будущего в образовании, выявление глобальных образовательных трендов приводят к изменению способов подачи обучающего материала, актуализации личности обучаемого при одновременной глобализации и виртуализации учебной аудитории.

Литература

1. Андреева О. Смешанное обучение как одно из конкурентных преимуществ вузов // megaport-nn.ru.
2. Голицына И.Н. Мобильное обучение как новая технология в образовании // grouper.ieee.org.
3. Дубова Н. Web 2.0: перелом в парадигме обучения // osp.ru.
4. Кравченко А.И. Непрерывное образование: гибкость и рост // elitarium.ru.
5. Лукиных Т.Н., Можаева Г.В. Информационные революции и их роль в развитии общества // huminf.tsu.ru.
6. Мятин Е. Подкастинг – синтез интернет и радио // iXBT, 2006. ixbt.com.

Мобильные технологии предполагают существенное сокращение обучающего материала при формировании модулей – небольших по размеру учебных объектов. Восприятие образовательного контента обучающимися также изменилось. Для современного студента (или же школьника) важными факторами восприятия материала являются удобство пользования (англ. usability), наличие развлекательного компонента (реализация принципа edutainment – англ. обучение через развлечение), соотношение понятий «фрейм – дискурс» в пользу первого (т.е. главным компонентом является картинка, а текст – только небольшое дополнение, уточнение того материала, что визуализирован с помощью графического дизайна или flash-анимации).

Резюмируя все вышесказанное, можно с уверенностью сказать, что в недалеком будущем преподаватели и студенты больше не будут ограничены возможностью учить и учиться в определенном месте и времени. Мобильные устройства и беспроводные технологии уже становятся повседневной частью обучения как внутри, так и вне аудиторий.

Большинство современных студентов технически и психологически готовы к использованию мобильных технологий в образовании, и необходимо рассматривать новые возможности для более эффективного использования потенциала новых форм обучения, таких как «бесшовное» образование и непрерывное образование. Решение этой задачи требует организационных усилий, исследовательской и методической работы ученых и преподавателей по внедрению стратегий, форм и методов инновационных форм обучения в учебный процесс учебных заведений всех уровней.

7. Разлогов К.Э., Шариков А.В. Медиаобразование: полемический взгляд. М., 2006.
8. Ракитов А.И. Наука в эпоху глобальных трансформаций // Свободная мысль. 1997. № 5, 7.
9. Ракитов А.И. Электронный факультет – революция в университетском образовании // Проблемы информатизации. 1996. № 2.
10. Ракитов А.И., Белкин А.И. Гормоны в информационной структуре человека: концепция и гипотезы // Вопросы теоретической и практической психоэндокринологии. Сборник научных трудов МНИИ психиатрии. М., 1989.
11. Рублева Е.В. От e-learning к m-learning: традиции и новации // Русский язык за рубежом. 2013. № 3.
12. Сивец С.Д. Показатели актуальности и востребованности вашего образования // elitarium.ru.
13. Смешанное обучение: как это работает? // websoft.ru.
14. Федоров А., Левицкая А. Массовое медиаобразование в мире: прошлое и настоящее. Saarbrücken, 2011.

E.V. Rubleva

ADAPTING EDUCATION IN CONTEMPORARY EDUCATIONAL REALITY

E-learning, m-learning, blended-learning, edutainment, new principles of teaching language.

The article deals with the new education forms, including language education, with the usage of information and communication technologies, technologies involving web 2.0, electronic, mobile and blended learning. The issues of «seamless» education and education «of a lifetime», which is being actively implemented in the educational space are tackled as well.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

С 30 мая по 2 июня 2014 г. преподаватели и учителя русского языка Дании и Швеции получили возможность посетить **курсы повышения квалификации для преподавателей русского языка и родителей двуязычных детей**, не покидая свою страну. Представители Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и центра «Златоуст» проводили мастер-классы и презентации, читали лекции и осуществляли сертификационное тестирование. Специалистов из России принимали Русская школа в Гетеборге, Дом молодежи в Мальме и Школа русского языка в Оденсе. Всего в проведенных мероприятиях приняли участие около 150 чел.

РЦНК в Копенгагене предоставил возможность всем слушателям курсов пообщаться с гостями из России, посмотреть новинки издательства «Златоуст», задать свои вопросы и получить профессиональные ответы.

С приветственным словом к участникам мероприятия обратились директор РЦНК С.Е. Моргунов и канд. филол. наук, генеральный директор центра «Златоуст» С.Н. Голубев. Каждого слушателя тепло приветствовала руководитель школы русского языка РЦНК в Копенгагене Н. Юревич.

Канд. пед. наук, доцент Е.Л. Корчагина прочитала лекцию об основах уровня (сертификационного) тестирования и их учете в практике преподавания. Участников особенно интересовала специфика тестирования детей-инофонов и детей-билингвов. Работа с билингвами в принципе была одним из основных вопросов, интересовавших не только слушателей, но и докладчиков. Так, руководитель языковой школы «Златоуст» А.И. Любивая провела лекцию-презентацию по современным детским пособиям по билингвизму. Канд. пед. наук К.П. Алликметс рассказала о работе с пособием «Одна жизнь, две культуры». Директор института детского развития Е.Б. Агеева продемонстрировала новые подходы к обучению чтению двуязычных детей. Особый интерес вызвала методика работы со стихами на уроке русского языка, представленная на мастер-классе О.А. Штельтер.

Слушателям курсов был представлен журнал «Русский язык за рубежом», представители зарубежных школ получили в подарок новые экземпляры журнала. Преподаватели обещали порадовать редакторов интересными материалами и новыми методическими разработками.

A.H. Матрусова (Москва, Россия)



А.И. Ольховская

aleksandra_olhovskaya@mail.ru

канд. филол. наук, научный сотрудник

отдела учебной лексикографии

Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Присловарная семантизация регулярной многозначности: понятие и лексикографическая процедура

Лексикография, присловарная семантизация, регулярная многозначность, модель регулярной многозначности, метонимический сдвиг.

В данной статье разрабатывается технология присловарной семантизации регулярной многозначности. В соответствии с ней значения, образованные по моделям регулярной семантической трансформации, толкуются не в каждой словарной статье, а единожды с помощью модели в отдельной композиционной части словаря – зоне присловарных приложений. В словарной статье, в свою очередь, содержится цифровая отсылка к соответствующей модели в присловарной части.

Лексикография по праву считается самой древней филологической дисциплиной (глоссировка религиозных текстов, подстрочные переводы), которая при этом находится в процессе непрекращающегося развития и обновления. Одним из современных направлений совершенствования профессиональной словарной деятельности является лексикографическое конструирование. Лексикографическое конструирование, по словам В.В. Морковкина, – это «инженерно-филологическая деятельность, состоящая в изобретении словарей, словарных систем и словарных серий, ... а также в разработке процедур, позволяющих с помощью композиционных преобразований сообщить словарю (словарям) максимальную информативность и удобство использования» [2: 46].

Среди процедур, разрабатываемых в рамках лексикографического конструиро-

вания, центральное место на сегодняшний день занимает, как кажется, присловарная характеристика единиц. Данная процедура предполагает разделение всех свойств слова на собственные (индивидуальные) и несобственные (групповые). Индивидуальные свойства заголовочных единиц при этом предлагается представлять при слове, т.е. непосредственно в словарной статье, а групповые – выносить в отдельную часть словаря – присловарную зону, или зону словарных приложений. Такое композиционное решение позволяет существенно сократить физический объем словаря без ущерба его информативности и кроме того создать стереоскопический эффект лексикографического описания.

В присловарной зоне могут отражаться любые групповые свойства заголовочных единиц – фонетические, морфологические, словообразовательные, стилистические, со-

четаемостные и др.¹ Цель данной статьи состоит в pragматическом преломлении эпидигматических свойств слова и разработке технологии присловарной семантизации регулярной (т.е. групповой) многозначности. Идея отражения регулярной полисемии в присловарной зоне впервые, насколько нам известно, была заявлена В.В. Морковкиным: «Важным элементом присловарной характеристики эпидигматического гнезда, несомненно, должен стать перечень моделей так называемой регулярной многозначности, отражение которой в словарных статьях приводит к их утяжелению, не всегда и не вполне компенсируемому привносимой дополнительной информацией» [2: 49].

Присловарная семантизация регулярной многозначности – это «вытягивание» регулярных значений слов из словарных статей в присловарную зону, где они толкуются с помощью списка моделей регулярной многозначности. Раскрытие производного лексического значения осуществляется здесь с помощью системы отсылок. Так, в словарной статье около производящего значения помещается цифровая отсылка к расположенному в присловарной зоне модельному толковательному отрезку, указывающему на соответствующее регулярное производное значение. Представляется, что в роли отсылки к присловарной зоне удобнее всего использовать арабские цифры. Для того чтобы они не смешивались с цифровыми показателями значений слова, можно использовать цифры иного шрифтового формата и / или полужирное написание, а также заключать отсылку в круглые скобки, сопровождая ее присоединительным компонентом «т.к.ж.» (также).

Присловарный способ предъявления многозначности сообщает семантизации слов подчеркнуто антропоцентрический

¹ К воплощениям присловарного описания заголовочных единиц можно отнести использованную в ЛОРЯ [1] систему отсылок, демонстрирующую принадлежность ЛСВ к определенной тематической группе, ее синонимическую, антонимическую, паронимическую, лингвострановедческую и фразеологическую ценности.

характер, поскольку учитывает фактор разноуровневой лингвистической и языковой подготовки пользователя словаря. Так, сведения, расположенные в присловарной зоне, могут извлекаться пользователями, заинтересованными в детальной характеристики семантической структуры многозначного слова, например, лингвистами-исследователями или иностранцами, изучающими русский язык, и игнорироваться пользователями, не нуждающимися в такой информации, т.е. большинством носителей языка.

Разработка технологии присловарной семантизации многозначности ставит в центр исследовательского внимания ряд существенных вопросов. Первый и наиболее значимый можно сформулировать следующим образом – каким критериям должно удовлетворять производное значение, для того чтобы иметь возможность быть отраженным в присловарной зоне? Вообще говоря, присловарная семантизация в зависимости от целей и задач словаря, по-видимому, может использоваться в отношении различных типов регулярной многозначности. При особых условиях в присловарную зону могут быть вынесены абсолютно все метонимические и метафорические преобразования, отвечающие критерию минимальной регулярности (т.е. двукратной встречаемости).

Однако существуют обстоятельства, которые склоняют лексикографа к предъявлению значений слова посредством обсуждаемой технологии. К таким обстоятельствам можно отнести: а) регулярность семантической трансформации, б) метонимический (не метафорический) характер значения, в) тематическую (не актантную) природу изменения, г) низкий системный и / или коммуникативный статус лексико-семантического варианта (ЛСВ) и д) максимальную семантическую связь с исходным значением. Параметр регулярности с учетом модельной, а значит и групповой, направленности присловарной семантизации является, на наш взгляд, очевидным и не требует каких-либо комментариев.

Распространение рассматриваемой технологии лишь на метонимические сдвиги обусловлено тем, что, во-первых, метонимия характеризуется большей регулярностью, нежели метафора, во-вторых, метонимические сдвиги в смысловом отношении гораздо проще метафорических переносов и, наконец, в-третьих, между компонентами метонимического сдвига наблюдается, как правило, небольшая семантическая дистанция. Отмеченные качества позволяют раскрыть значение производных метонимий модельным способом без существенных потерь смысла. Такого нельзя сказать о модельном представлении метафор, которые за счет своей индивидуальности и концептуальной сложности при групповом отражении теряют многое.

Чтобы наглядно продемонстрировать сказанное, приведем примеры развернутой и модельной семантизации метафоры и метоними:

ГОРОД. 1.0. Крупный населенный пункт с большим количеством улиц, домов и зданий, жители которого обычно работают вне сельскохозяйственного производства <...>. 1.1. Жители такого населенного пункта. Vs. Населенный пункт → Жители такого населенного пункта;

ГОРЕТЬ. 1.0. Находиться в процессе химического превращения, которое сопровождается интенсивным выделением светящихся газов высокой температуры, т.е. огня. 5.0. перен., несов. Быть охваченным каким-л. сильным чувством, страстью <...>. Vs. «Состояние физического объекта → эмоционально-психическое состояние человека».

Следует, однако, заметить, что некоторые модели метафорических переносов допускают использование присловарной семантизации при условии демонстрации в рамках толкования исходной единицы основания метафорического переноса (символа метафоры). Так, значения, образованные

по модели «Животное → Человек, напоминающий такое животное внешними или поведенческими особенностями» могут быть семантизированы в присловарной части в том случае, если в толковании значения «животное» будут указаны внешние и поведенческие особенности этого животного, послужившие стимулом для соответствующего переноса. Например:

МЕДВЕДЬ <...> *Крупное хищное млекопитающее с грузным, неуклюжим телом, покрытым густой длинной шерстью, большой головой и короткими сильными лапами* (ткж. 46). | 46 ткж. человек, напоминающий такое животное / птицу / насекомое внешними или поведенческими особенностями.

Условие принадлежности метонимии к тематическому, а не актантному регистру связано с двумя обстоятельствами. Во-первых, тематические сдвиги обладают большей продуктивностью и большей степенью регулярности, а потому позволяют производить операции присловарной семантизации с целыми тематическими блоками, в то время как ограниченные лексически и более индивидуализированные актантные сдвиги, если и являются регулярными, то их регулярность носит, скорее, грамматико-системный характер. На современном этапе развития семантики регулярность актантных сдвигов не может быть спрогнозирована на основании не только лексических, но и грамматических критериев.

Во-вторых, модель тематического сдвига сама по себе есть достаточно эффективное средство семантизации, поскольку является вполне конкретной и определенной в лексическом отношении и содержит в себе информацию, хотя и максимально редуцированную, о лексическом значении ЛСВ. Актантная модель, оформленная в абстрактных логико-грамматических терминах и лишенная иллюстративного материала, может вызвать у пользователя серьезные затруднения в ее интерпрета-

ции. Так, очевидно, что семантизация вида «**ВАХТА**. Особый вид дежурства на кораблях и судах для обеспечения их безопасности, требующий безотлучного нахождения на каком-л. посту (ткж. 17). | 17 ткж. субъект такого действия» или «**ВООРУЖЕНИЕ**. Действие по знач. глаг. вооружить, вооружать, т.е. предоставление средств для ведения боя (оружия, техники и т.п.) (ткж. 18) | 18 ткж. второй объект такого действия» может быть не вполне понятна пользователю словаря.

Требование низкой системно-коммуникативной значимости ЛСВ, отражаемых присловарно, продиктовано тем, что в соответствии с потребностями пользователей практически любого словаря единицы первоочередной языковой значимости (высокой коммуникативной актуальности, смысловой важности, информативности) обязательно нуждаются в развернутой присловной характеристистике, поскольку вероятность их продуктивной или рецептивной необходимости чрезвычайно велика. Остальные единицы, судя по всему, могут быть предъявлены альтернативным способом.

Наконец, требование минимальной семантической дистанции между исходным и производным значениями вытекает все из той же модельной специфики семантизации. Коль скоро производное значение в качестве основного источника семантизации использует толкование исходного значения, приведенного в словарной статье соответствующего слова, желательно, чтобы семантика производного значения находила какое-то отражение в толковании исходного. Данная ситуация возможна только в том случае, если исходное и производное значения тесно связаны в содержательном отношении. Например, спаянность значений «наука» и «этая наука как учебная дисциплина» приводит к тому, что, имея сведения о какой-либо науке, мы можем сложить общее представление о соотносящейся с ней учебной дисциплине. Так, зная, что математика – это наука о формальной стороне действительности: о величинах, количественных отношениях и пространственных формах, мы примерно можем по-

нять, что изучается в математике как учебной дисциплине².

Второй вопрос технологии присловарной семантизации звучит так: какое минимальное количество раз сдвиг должен встречаться в словаре будущего словаря, чтобы быть отраженным в присловарной зоне? Ответ на него зависит прежде всего от объема словаря. Так, можно предположить, что с возрастанием объема словаря возрастать будет и порог регулярности отражаемого сдвига, хотя такая зависимость вовсе необязательна. Для словаря, описывающего лексическое ядро русского языка (приблизительно 6,5 тыс. слов), порог регулярности, например, может быть равным пяти. Т.е., если семантический сдвиг, удовлетворяя всем перечисленным ранее параметрам, встречается хотя бы в пяти словах такого словаря, его следует оценивать как достаточно продуктивный для присловарного отражения.

Третий вопрос методики присловарной семантизации сводится к тому, стоит ли приводить в присловарной зоне какие-либо дополнительные сведения о производных единицах? Думается, ответ на него должен звучать положительно. Во-первых, в том случае, если производное значение имеет какие-либо грамматические или стилистические ограничения, разумно приводить их в рамках модели, напр., «Дерево / растение → Его плод → только ед. Плоды как совокупность → чаще ед. Плод как кушанье» или «Пространство → разг. Времяпрепровождение в таком пространстве».

Во-вторых, большей доступности модельной семантизации может способствовать приведение хотя бы одного типового контекста употребления производного ЛСВ (при условии, что таковой имеется). Если группа описываемых моделью единиц внутренне неоднородна и не может быть проиллюстрирована одним типовым контекстом, следует

² На основании этих знаний можно также понять, что представляет собой урок по этой дисциплине, учебник, содержащий ее основные положения, а также экзамен по ней. Это позволяет сформировать целую цепь моделей: «Наука → Эта наука как учебная дисциплина → Урок по этой дисциплине → Учебник по этой дисциплине → Экзамен по этой дисциплине».

привести 2 контекста или больше – столько, сколько нужно для охвата всех единиц. Представляется, что в целях контекстной иллюстрации производных значений модели следует использовать наиболее яркие представители того или иного тематического класса, напр., «Вместилище → Такое вместелище вместе с тем, кто / что в нем находится». *По дороге едет автобус. Ваза упала, и конфеты рассыпались по полу.* «Пространство → Люди, находящиеся в этом пространстве». *Весь город знал об этом.* Альтернативным способом контекстной иллюстрации производных значений является указание на их сочетаемость в рамках словарной статьи исходной единицы после специального знака. Данные способы являются равно возможными и в какой-то мере равнозначными, и выбор какого-либо из них относится к прерогативам лексикографа.

Четвертый и последний вопрос использования обсуждаемой технологии касается упорядочения моделей регулярной многозначности в присловарной зоне. Как кажется, возможны как минимум 3 способа их расположения – номерной (с использованием арабских цифр), тематический и теоретико-лингвистический. Основным и собственно семантизирующим является, разумеется, номерной способ упорядочения – именно он позволяет соотнести присловную информацию о слове с присловарной характеристикой его многозначности. Тематический и теоретико-лингвистический способы являются факультативными и могут быть использованы в словарных произведениях и специальных пособиях для языковедов.

Анализируя материалы готовящегося к изданию «Русского универсального словаря»³, мы обнаружили 142 модели регулярной многозначности, которые могут быть отражены в присловарной зоне. Представим несколько из этих моделей так, чтобы наглядно продемонстрировать механизм присловарной семантизации. Прибегнем для этого к совмещенно-табличной демонстрации предъявления многозначности в словар-

ной и присловарной частях (см. таблицу на с. 67–69).

Левая колонка таблицы соответствует присловарной зоне. В ней приводятся обобщающие толкования семантических филиаций, интерпретируемых как проявление регулярной лексической многозначности. Эти толкования соотносятся со вторыми (производными) компонентами моделей и снабжены номером, с помощью которого устанавливается связь присловной и присловарной характеристики многозначности заголовочной единицы. В том случае если модель имеет более одного производного, то последующие ее реализации обозначаются тем же номером с добавлением строчных букв русского алфавита (одной или нескольких), которые указывают, помимо прочего, на отношения производности между элементами модели. В левой колонке представлены также некоторые слова, развивающие многозначность по данной модели.

Правая колонка таблицы соотносится с собственно словарной частью. В ней приводятся примеры отсылочного отражения многозначности в словарных статьях слов, развивающих полисемию по одной из найденных моделей. Толкования слов извлечены из «Русского универсального словаря» и в некоторых случаях существенно сокращены. Если номер модели в словарной статье снабжен звездочкой (*), значит, у этого слова есть не только значение, на которое указывает соответствующий номер, но и значения, приводимые ниже него в рамках данной модели. Оправдательные примеры, подтверждающие реальное существование ЛСВ с теми значениями, которые вводятся упомянутыми номерами, даются в словарной статье за вертикальной чертой (|), при этом каждое значение иллюстрируется одним речением, а сами речения расположены в той же последовательности, что и компоненты модели в присловарной части. Кроме того, каждый ЛСВ, представленный в присловарной зоне, встраивается в общую семантическую структуру слова посредством его нумерации. Поскольку толкования таких значений отсутствуют в словарных статьях, нумеруются речения, иллюстрирующие их.

³ Авторы Г.Ф. Богачева, Н.М. Луцкая, В.В. Морковкин, под ред. В.В. Морковкина.

Таблица

Присловарная семантизация значений

Присловарное отражение регулярной многозначности	Примеры отсылочного отражения многозначности в словарных статьях
1→ткж. большое скопление материальных предметов, напоминающее этот предмет по форме или по большому количеству составляющих 1а →ткж. неопределенное большое количество чего-л. (ткж. <i>кипа, куча, миллион, море, тысяча</i>)	ГОР А <...> 1.0. Большое по высоте и обычно суживающееся кверху поднятие земной коры (ткж. 1*). <i>Скалистая г. Подводная г.</i> 2.0. <i>Г. окружков.</i> 2.1. Прочитать целую гору книг.
8→ткж. такое вместилище вместе с тем, кто/что в нем находится (ткж. <i>автобус, банка, блюдо, бокал, бочка, бутылка, ваза, вагон, ведро, внедорожник, грузовик, машина, мешок, мопед, мотороллер, мотоцикл, ящик и т.п.</i>)	БОК'АЛ <...> 1.0. Сосуд для вина в форме большой рюмки (ткж. 8). <i>Хрустальный б.</i> 1.0.1. Поднять б. за здоровье именинника.
9→ткж. количество чего-л., к-ре умещается в это вместилище 9а →ткж. это количество как единица измерения чего-л. (ткж. <i>банка, блюдо, бокал, бочка, бутылка, ваза, вагон, ведро, грузовик, ящик и т.п.</i>)	МЕШ'ОК <...> 1.0. Изготовленное из мягкого материала (материи, бумаги, полистилена и т.п.) большое вместилище для хранения и перевозки чего-л. сыпучего, различных мелких вещей и т.п. (ткж. 8, 9*). <i>Положить что-л. в м.</i> 1.0.1. <i>Вчера привезли муку, два мешка я взял домой.</i> 1.1. <i>Три мешка картошки нам много, мы столько не съедим.</i> 1.1.1. <i>Молодую картошку продают. – Сколько стоит мешок?</i>
21→ткж. вызывать такое действие, быть его причиной (ткж. <i>завалить, завернуть, исключить, одеть, одеться, оборудовать, окружить, осветить</i>)	ЗВЕН'Е ТЬ <...> 1.0. 1 и 2 л. не употр. Издавать чистый, обычно не сразу прекращающийся звук высокого тона при ударе, сотрясении (о металлических, стеклянных и т.п. предметах) (ткж. 21). <i>Колокольчик звенит.</i> 1.1. 3. <i>колокольчиком.</i>
26→ткж. быть способным осуществлять такое действие / поддаваться его осуществлению (ткж. <i>биться, встать, вырезать, вязать, гореть, готовить, драться, ездить, загореть, задержать, закурить, записать, играть, мыться, шить</i>)	ГОВОР'И ТЬ <...> 1.0. зд. <i>несов., неперех.</i> Осуществлять процесс устной речи (ткж. 26). <i>Говорите тише, ребенок спит.</i> 1.1. <i>Леночке всего год с небольшим, а она уже говорит.</i>
30→ткж. такое действие, совершенное с какой-л. целью (ткж. <i>выбросить, выкинуть, ездить, ехать, оставаться, отнести, отправиться</i>)	ОТПР'АВИ ТЬ <...> 1.0. <i>Велеть уйти, уехать куда-л.</i> (ткж. 30). <i>О. детей к бабушке на дачу.</i> 1.0.1. <i>О. сына в магазин за продуктами.</i>
32→ткж. делая это, создавать что-л. (ткж. <i>вязать, гнуть, шить</i>)	ЗАПИС'А ТЬ <...> 1.2. зд. <i>перех.</i> Нанести с помощью аудио- и / или видеоаппаратуры какое-л. изображение и / или звук на магнитный, электронный и т.п. носитель (ткж. 26, 32). 3. <i>на видео встречу выпускников.</i> 1.1. <i>Этот магнитофон не записывает.</i> 1.2. 3. <i>новый альбом.</i>
35→ткж. только ед., собир. такие деревья как совокупность 35а →ткж. чаще ед. древесина такого дерева 35аа →ткж. чаще ед. дрова из древесины такого дерева (ткж. <i>береза, вишня, груша, дерево, ель, ива, яблоня и т.п.</i>)	ДУБ <...> 1.0. зд. <i>нд.</i> Крупное лиственное дерево с очень твердой древесиной, с фигурными листьями и плодами-желудями (ткж. 35*). <i>Могучий д.</i> 1.0.1. <i>Разведение дуба.</i> 1.1. <i>Мебель из дуба.</i> 1.1.1. <i>Д. и береза пылают в камине.</i>

Продолжение табл.

Присловарное отражение регулярной многозначности	Примеры отсылочного отражения многозначности в словарных статьях
<p>38→ткж. лицо, носящее это звание, занимающее эту должность, имеющее эту степень (ткж. агроном, администратор, академик, архитектор, бакалавр, заведующий, инженер, механик, митрополит и т.п.)</p>	<p>МАЙ'ОР <...> 1.0. Офицерское звание, к-рое следует за званием капитана и предшествует званию подполковника (ткж. 38). Получить майора. 1.1. М. командует чем-л.</p>
<p>61→ткж. объект или предмет такой науки 61а→ткж. такая наука как учебная дисциплина 61аа→ткж. урок, занятие по этой дисциплине / на к-ром выполняется такая работа 61аб→ткж. книга, учебник по этой дисциплине 61ав→ткж. экзамен или зачет по этой дисциплине (ткж. архитектура, астрономия, география, грамматика, история, математика, медицина, экономика и т.п.)</p>	<p>БИОЛ'ОГИ Я <...> 1.0. Комплексная наука о живой природе, а ткж. с определением один из разделов этой науки (ткж. 61*). Специалист в области биологии. Молекулярная б. 1.1. Б. человека постепенно видоизменялась. 1.2. Кафедра биологии. 1.2.1. Учитель отпустил нас с биологии. 1.2.2. Взять в библиотеке биологию. 1.2.3. Ты сдаешь биологию на выпускных экзаменах?</p>
<p>75→ткж. 1 и 2 л. не употр. протекание времени (ткж. бежать, бег, двигаться, идти, плыть, ползти, ход)</p>	<p>ЛЕТ'Е ТЬ <...> 1.0. Перемещаться по воздуху с помощью крыльев (о птицах, насекомых и т.п.), а ткж. перемещаться по воздуху или в безвоздушном пространстве (о летательных аппаратах и людях, находящихся в них) (ткж. 75). Л. на самолете. 2.0. Как быстро летит время!</p>
<p>82→ткж. жанр такого произведения (ткж. боевик, былина, воспоминание, детектив, загадка, записки)</p>	<p>Б'АСН Я <...> 1.0. Короткий рассказ, в к-ром в иносказательной форме изображаются люди и их поступки (ткж. 82). Читать басню. 1.1. Изучать историю басни.</p>
<p>112→ткж. такой, к-рый предназначен для них (ткж. благотворительный, боевой, взрослый, весенний, военный, горный, дорожный, женский, мужской, школьный)</p>	<p>Д'ЕТСК ИЙ <...> 1.0. зд. относ. Такой, к-рый относится к ребенку, детям (ткж. 112, 119). Д. возраст. 1.1. Д. комната. 1.2. Д. команда.</p>
<p>119→ткж. такой, в к-ром много кого-чего-л. / к-рый состоит из кого-чего-л., относящегося к нему или характеризующегося этим признаком (ткж. бедный, богатый, буддистский, детский, женский, исламский, минеральный, молодой; горный, снежный, скалистый)</p>	<p>МУСУЛЬМ'АНСК ИЙ <...> 1.0. Такой, к-рый относится к исламу, к мусульманам (ткж. 119). М. вероисповедание. 1.1. М. страна.</p>
<p>121→ткж. такой, в к-ром осуществляется углубленное изучение такой науки (таких наук) (ткж. гуманитарный, математический, исторический, технический и т.п.)</p>	<p>ЕСТ'ЕСТВЕНН ЫЙ <...> 1.4. зд. полн. ф. Такой, к-рый относится к наукам о природе и ее законах (ткж. 121). Е. науки. 1.4.1. Е. факультеты университета.</p>
<p>125→ткж. такой, к-рый характеризует силу, степень проявления, интенсивность осуществления (ткж. больше всего, максимальный, минимальный, огромный, отлично, щедрый)</p>	<p>МОГ'УЧ ИЙ <...> 2.0. Чрезвычайно большой по величине, поражающий своей грандиозностью (ткж. 125). М. дерево. М. океан. 3.0. М. голос. М. талант.</p>
<p>130→ткж. такой, к-рый способствует развитию этого признака в ком-чем-л. (ткж. бодрый, веселый, выгодный, духовный, задумчивый, звонкий, мутный, открытый, яркий)</p>	<p>ЗДОР'ОВ ЫЙ <...> 1.1. зд. кратк. ф. ж. здор'ова Такой, к-рый находится в нормальном состоянии, не поврежден, не подвержен болезни, не болит (ткж. 130). З. организм. 1.1.1. З. пища.</p>

Окончание табл.

Присловарное отражение регулярной многозначности	Примеры отсылочного отражения многозначности в словарных статьях
137→ткж. такой, к-рый характеризуется сходными признаками / осуществляет сходное действие (о животном) (ткж. агрессивный, добродушный, добрый, злой, мирный, мальчик, мать, девочка, отец, играть)	ГЛ'УП ЫЙ <...> 1.0. Такой, к-рый ввиду очень небольших умственных способностей плохо соображает и плохо понимает (137). Глуп от природы. 1.1. На удивление г. кошка.
140→ткж. часть одежды, покрывающая такую часть тела (ткж. грудь, локти, талия)	КОЛ'ЕН О <...> 1.0. мн. кол'ени и устар. кол'ена . Часть ноги, в к-рой находится сустав, соединяющий кости бедра и голени (ткж. 140). Боль в коленях. 1.1. Вытянутые к.
142→ткж. самка такого животного (ткж. овца, свинья)	К'ОШК А <...> 1.0. Домашнее животное с некрупным телом, покрытым густой часто пушистой шерстью, истребляющее мышей и крыс (ткж. 142). Завести кошку. 1.0.1. К. и кот.

Литература

- Лексическая основа русского языка: Комплексный учебный словарь / В.В. Морковкин, Н.О. Беме, И.А. Дорогонова, Т.Ф. Иванова, И.Д. Успенская; Под ред. В.В. Морковкина. М., 1984.
- Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии: Дис. ... д-ра филол. наук (в форме научного доклада). М., 1990.

A.I. Olkhovskaya

THE APPENDIX SEMANTIZATION OF THE REGULAR POLYSEMY: THE CONCEPT AND LEXICOGRAPHIC PROCEDURE

Lexicography, appendix semantization, regular polysemy, model of regular polysemy, metonymical shift.

The article introduces and develops technology of the appendix semantization in relation to the regular polysemy. According to this technology all the meanings, which are formed on the models of regular semantic transformation, are being interpreted not in each entry, but by the means of dictionary appendices (representing the separate part of the dictionary). An entry contains a numerical link to the corresponding model in the appendix zone.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В июне 2014 г. в Германии состоялся вечер, посвященный 110-летию со дня смерти А.П. Чехова, организованный Центром русской культуры в Мюнхене «МИР». Его представители издали юбилейный календарь «Вдвоем с Чеховым», подборка текстов из которого легла в основу сценария юбилейного вечера «Чеховские анекдоты». Наряду с хроникой жизни писателя, отрывками из воспоминаний его сестры М.П. Чеховой, фрагментами из его переписки с актрисами Л. Мизиновой и О. Книппер-Чеховой актеры (М. Чернов, Д. Шталь, А. Галиандин) читали рассказы писателя. Актерская игра была обогащена виртуозным исполнением различных произведений цимбалистом М. Леончиком, победителем множества международных музыкальных конкурсов.

Раиса Коновалова (Мюнхен, Германия)



В.В. Малькова
valentyyna4@yandex.ru
аспирантка
Московского государственного университета
им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

Русские и немецкие устойчивые сравнения как источник сведений об ассоциативном потенциале слов

Устойчивое сравнение, ассоциативный потенциал слова, эталон сравнения.

В статье проводится сопоставительный анализ потенциальных признаков значения слов-эталонов русских и немецких устойчивых сравнений, выделяются основные типы соотношений ассоциативного потенциала сопоставляемых слов.

Устойчивые сравнения (УС) любого языка являются одним из самых употребительных способов выражения интенсивности признака или действия субъекта. Фиксированность структуры и устойчивость связи «эталон сравнения – характеристика» определяют высокую степень их закрепленности в сознании носителей той или иной лингвокультуры. Именно поэтому умение понимать их смысл и использовать в подходящей ситуации является важным аспектом при изучении любого языка, в том числе и русского как иностранного, в языковом фонде которого имеется свыше 2000 разнообразных устойчивых сравнений [4, 6].

Предлагаемая статья посвящена проблеме выявления ассоциативного потенциала русских и немецких слов на основе анализа наиболее употребительных УС сопоставляемых языков. До настоящего момента такая работа ни в отечественной, ни в зарубежной лингвистике еще не проводилась, несмотря на значительное количество исследований, посвященных русским и немецким компаративным единицам [2, 3, 5, 9].

Цель исследования – выявить ассоциативный потенциал современных русских и немецких слов, которые являются эталонами наиболее употребительных УС. Данная цель предполагает решение следующих задач: 1) сопоставительный анализ образов-эталонов русских и немецких сравнений; 2) рассмотрение характера связи между устойчивыми сравнениями и ассоциативным потенциалом соответствующих слов в языке; 3) выявление основных типов соотношения ассоциативного потенциала анализируемых слов в сопоставляемых языках.

Материалом исследования послужили словари устойчивых сравнений русского языка Л.А. Лебедевой [4] и В.М. Огольцева [6], словарь немецких устойчивых выражений [10], современные электронные фразеологические словари [11–12].

В любом языке ассоциативным потенциалом обладает огромное количество слов, прежде всего – существительные с конкретным значением, входящие в разнообразные таксономические группы: зоонимы *каракатица, лев, медведь, теленок, козявка, тюлень*,

лиса, вобла, крот; *der Frosch* (лягушка), *der Affe* (обезьяна), *das Lamm* (ягненок), *der Ferkel* (боров), *der Aal* (рыба угорь); предметы быта корыто, юла, валенок, щенок, ки-сель, тряпка; *die Tonne* (бочка), *der Faden* (нитка), *der Schrank* (шкаф); фитонимы кипарис, тополь, кактус; *die Klette* (репей), *die Tanne* (ель), *die Mimose* (мимоза); профессии трубочист, сапожник, актер; *der Maurer* (каменщик), *der Schneider* (портной), *der Bürstenbinder* (вязальщик веников) и т.д. Стоит отметить, что ассоциативный потенциал намного шире коннотации слова и может включать не только постоянные признаки объекта (лиса – хитрый человек, кабан – толстый мужчина, вобла – толщая женщина, лошадь (кобыла) – крупная сильная женщина и т.д.), но также и временные (физиологические и эмоциональные состояния, действия): ребенок = счастливый + веселый + беззаботный + несмышленый + наивный + капризный; лошадь = ржать + крупные зубы + много, напряженно работать + сильно уставать + много пить. В случае объемности ассоциативного потенциала слова тот или иной потенциальный признак значения становится очевидным исключительно в рамках контекста: «Он чувствует себя ужасно плохо и выдумывает все болезни, не исключая, кажется, женских. Он просто *ребенок*» (в значении *капризный*) (Эмма Герштейн. Мандельштам в Воронеже); «С моей позиции пожилого человека, ветерана войны, вы просто *ребенок*. И суждения ваши ребяческие. Думаю, вам не приходилось переживать серьезных горестей. (в значении *несерьезный, наивный, беззаботный*) (И. Грекова. Перелом) [16].



Ржать как лошадь

Выбор устойчивых сравнений в качестве одного из источников выявления ассоциативного потенциала слов связан с тем, что семантико-структурная «постоянность» подобных сравнений исторически определила в сознании носителей языка закрепленность конкретного образа с определенной характеристикой / признаком человека или предмета. Фиксированность этой связи называется процессом эталонизации [7], которая в свою очередь порождает процесс закрепления за словом (денотатом) особой потенциальной семы, входящей в состав ассоциативного потенциала слова: ср. устойчивое сравнение *глупая как курица* → эталонизация слова-денотата *курица* (*курица* – эталон глупости) → переход значения *глупая* в потенциальную сему слова *курица* в русском языке и фиксирование за словом *курица* ассоциативного потенциала *глупая* (о женщинах). Таким образом, взаимосвязь устойчивых сравнений и ассоциативного потенциала слов является исторически закрепленной, поэтому стоит обратить внимание на особую значимость этого аспекта в практике изучения того или иного языка как иностранного. Кроме того, изучение устойчивых сравнений в качестве средства выявления ассоциативного потенциала слов позволяет выявить значительную часть содержания так называемых «концептов обыденного сознания», которые, по удачному определению М.Ю. Федосюка, представляют собой «закрепленные за теми или иными словами или сочетаниями слов обобщенные образы предметов и явлений действительности в тех свойствах, которые представлялись актуальными с точки зрения повседневного опыта народов» [8: 36]. Действительно, устойчивые сравнения в русском языке *сакать как коза / козочка* и *neugierig wie eine Ziege* в немецком (*любопытный как коза*) позволяют проследить различное ассоциативное содержание одного и того же образа в обоих языках.

Специфика национального мышления определяет факт несовпадения ассоциативного потенциала одного и того же слова в различных языках. Так, например, слово *кошка* в русском языке ассоциируется с блудливостью, ловкостью, коварством и живучестью, в то время как в английском языке это вы-

ражение женской сварливости; во французском языке ассоциативный потенциал слова *верблюд* включает в себя злость и упрямство, а в арабском языке аналогичный образ – воплощение красоты и грации. Л.И. Богданова справедливо отмечает, что «разный ассоциативный потенциал может быть даже внутри одного языка у слов, которые по-разному представляют одно и то же явление»: напр., в русском языке не совпадают по ассоциативному потенциалу слова *конь* и *лошадь* (ср.: *здоровый как конь, быть на коне и устала как лошадь, лошадиное лицо*), аналогичное расхождение в ассоциативном плане наблюдается и у слов *собака* и *пес* (*злой как собака, бегал как собака, устал как собака, собачья жизнь и верный пес, ходит за ней, как пес, цепной пес и др.*) [1: 56]. Таким образом, изучение ассоциативного потенциала слов является необходимой лингвистической задачей, которая позволяет рассмотреть эквивалентные слова в их полном (семантическом и ассоциативном) содержании.

Трудность изучения ассоциативного потенциала слов заключается в имплицитном характере потенциальных сем, которые зачастую воспринимаются носителями конкретного языка бессознательно. Кроме того, ассоциативный потенциал часто не находит своего отражения в толковых словарях соответствующего языка. Даже беглый обзор современных толковых словарей русского и немецкого языков показывает частичное или полное опущение потенциальных сем в словарных дефинициях того или иного слова: ср. «*крот, крома, м. 1. насекомоядное млекопитающее, живущее под землей, с приспособленными для рытья земли лапами передних ног; 2. мех из шкуры этого животного (разг.)*» [13]. Наличие у слова *крот* ассоциативного потенциала очень плохое зрение, не представленное в толковании значения данного слова, по нашему мнению, необходимо отразить в соответствующей словарной статье. К аналогичным примерам можно отнести толкования следующих русских слов: «*танк, танка, м. 1. бронированный автомобиль на гусеничном ходу, вооруженный орудиями и пулеметами, способный двигаться по пересеченной местности без до-*

*рог. 2. высокий металлический резервуар с охлаждающей смесью для вагонов-ледников, для холодильников (тех.)»; «*вобла – рыба одного семейства с плотвой, водящаяся в Каспийском море*»; «*кадушка – кадка небольшого размера*» и т.д. [13]. В данных толкованиях также отсутствуют потенциальные семы «упорство, настойчивость (с негативной оценкой)» (ср. разг. прет как танк), «худосочное телосложение» (ср. сухая как вобла – о женщине), «полная круглая форма тела» (ср. толстая как кадушка – о женщине).*



Слепой как крот

Подобная непредставленность ассоциативного потенциала слов наблюдается и в современных немецких толковых словарях: «*Maulwurf, der (крот) – ein kleines Tier mit schwarzem Fell, das unter der Erde lebt und mit seinen Vordergliedmaßen Gänge gräbt*» (маленький зверь с черной шкуркой, который живет под землей и роет ходы передними лапами); «*Pfau, der (павлин) – ein Vogel, dessen Schwanz sehr lange und bunte Federn hat, die er (wie einen Fächer) ausbreiten kann*» (птица, имеющая хвост с длинными пестрыми перьями, который она может (как веер) раскрывать); «*Löwe, der (лев) – ein großes, gelbbraunes Tier, das besonders in Afrika lebt; die Männchen haben lange, kräftige Haare (eine Mähne) auf dem Kopf und auf der*

Schulter» (большое желто-коричневое животное, которое живет преимущественно в Африке; самцы имеют длинную, жесткую шерсть (гризу) на голове и плечах) [14]. В данных словарных дефинициях находят свое отражение лишь внешние характеристики соответствующих животных и условия их обитания. Отмеченный факт свидетельствует о необходимости восполнения данного пробела в лексикографической практике, чему отчасти могут способствовать результаты предлагаемого исследования.

В ходе сопоставительного анализа всего набора русских и немецких слов-эталонов и закрепленных за ними характеристик было выявлено четыре основных типа отношений между ними. В первую группу включены образы-эталоны обоих языков, которые характеризуются **полным совпадением** ассоциативного потенциала соответствующих им слов: так, например, для выражения упрямства и глупости и в русском и в немецком языках используется слово *осел* (*der Esel*), для обозначения такой черты, как болтливость – *сорока* (*die Elster*), эталон красивого звонкого голоса – *жаворонок* (*die Heidelerche*), эталон нежных отношений – *голубки* (*die Turmeltaube*) и т.д. Из всего объема анализируемых УС обоих языков к данной группе принадлежит 20% сравнений, в которых совпадающими образами также являются *крот* (плохое зрение), *тигр* (разъяренность), *ягненок* (круглость), *змея* (коварство, мудрость), *могила*, *рыба* (неразглашение тайн, молчаливость), *петух* (драчливость), *улитка* (медлительность), *стрела* (способность стремительного передвигаться) и некоторые др.

Важно подчеркнуть, что в некоторых случаях при очевидной эквивалентности ассоциативного потенциала слов-эталонов наблюдаются различия в оценке и эмоциональной окрашенности. Русское устойчивое сравнение *прицепиться к кому-л. как репей* и аналогичное немецкое *hängen an j-m wie eine Klette* свидетельствуют о совпадении ассоциативного потенциала слова-эталона *репей* в обоих языках (назойливость), однако анализ примеров использования этих устойчивых сравнений в национальных корпусах текстов показал, что в немецком языке это выражение

может использоваться как в отрицательном, так и в положительном контексте:ср. отриц. «*Wie die Mutter erst begriffen hat, welche Position du in Zukunft einnehmen wirst, dann wird sie sich wie eine Klette an dich hängen* (M. v. der Grün «Die Lawine»)» [15] (Когда твоя мать поймет, какую позицию тебе надо занять в будущем, она пристанет к тебе, как репей) – положит. «*Seit dem Tode ihrer Mutter hängt sie an dem Vater wie'ne Klette*» (Film «Soko») (букв. После смерти матери она прилипла к своему отцу как репей – в значении После смерти матери она всегда была рядом с отцом) [15]. В пользу положительной оценки этого образа свидетельствует и частое использование в немецком языке устойчивого сравнения по отношению к двум лицам *zusammenhalten wie Kletten* (держаться вместе как репьи) в значении «быть неразлучными друзьями»: «*O'Hara ist mein Freund, und wir halten zusammen wie Kletten*» (B. Brecht «Dreigroschenman») (букв. O'Хара – мой друг, и мы держимся вместе как репьи) [15].

Второй тип отношений между образами-эталонами – **пересечение ассоциативного потенциала слов**, заключающееся в совпадении образа для реализации одной черты, но представленного в одном из языков также для выражения других признаков: например, для обозначения таких качеств, как *усталость, верность и одинокая смерть в непризнании* в русском и в немецком языках используется образ *собаки* (*der Hund*), что является зоной пересечения ассоциативного потенциала слова *собака* в обоих языках, однако в русском языке этот образ воспринимается также как субъект злости (злой как собака) и в то же время как объект плохого отношения (обращаться как с собакой); ловкость и изворотливость нашла выражение в обоих языках через образ *кошки* (ловкая как кошка – *flink wie eine Katze*), однако в русском языке кошка наряду с этим является еще эталоном ласки (ласкаться как кошка), выносливости (живучая как кошка), осторожности (краситься как кошка), зоркости (видеть как кошка), а в немецком языке кошка является эталоном коварства и лжи (*falsch wie eine Katze*). К этой группе отно-

сятся также слова *медведь* (пересечение признаков – неуклюжесть, ворчливость, сила и физическое здоровье + нем. состояние сильного голода); *мешок* (тяжеловесность + нем. грубость, невежество), *ворон* (черный цвет + нем. воровство, прожорливость, жадность), *орел* (смелость, отвага + рус. зоркость). Данная группа эталонов позволяет наглядно проследить различие мировосприятия разных народов и, как следствие, специфику закрепления в языке особенностей поведения животных и свойств предметов.

Третий установленный тип отношений между образами-эталонами сравнений русского и немецкого языка – **расхождение ассоциативных потенциалов** слов-эталонов, параллельно существующих в обоих языках, но служащих для выражения совершенно разных (не обязательно противоположных) черт. Одним из таких эталонов является образ *козы / козочки*, который реализует в русском языке значение неусидчивости, игривости, в то время как в немецком языке он используется для обозначения любопытства (*neugierig wie eine Ziege*), худобы (*mager wie eine Ziege*) и прихотливости в выборе (*wählerisch wie eine Ziege*). Согласно сопоставительному анализу, эта группа является самой многочисленной (45% устойчивых сравнений), в нее входят такие образы, как *лань* (рус. стройность, быстрота – нем. скромность, хорошее здоровье), *воробей* (рус. склонность к сидению нахохлившись и потреблению малого количества пищи – нем. склонность быстро и много ругаться), *еж* (рус. небритое, колючее лицо – нем. склонность громко храпеть), *клоп* (рус. объект пренебрежительного отношения – нем. наглость), *обезьяна* (рус. вертлявость – нем. вычурность; сильная потливость) и др.

Четвертым типом отношений эталонов русского и немецкого языков является отношение **лакунарности** (отсутствия у того или иного слова устойчивого ассоциативного потенциала, соответствующего аналогичному слову в сопоставляемом языке). К этой группе, в частности, относится слово *рысь*, которое в немецком языке имеет ассоциативный потенциал *зоркость, склонность выжидающе наблюдать за объектом*, а в



Нахохлился, как воробей

русском эти потенциальные семы отсутствуют. К группе специфичных образов немецкого языка также относятся *спортивный ботинок* (хорошая физическая форма), животное *ласка* (проворность, ловкость), *зонт, лук для стрельбы* (напряженное ожидание или большое любопытство), *марка* (плоская фигура), *фиалка* (состояние сильного опьянения – до посинения; терпеливость), *золото* (верность), *рыба уголь* (изворотливость), *масло* (мягкотелость), *шипц* (крайнее любопытство), *ночь* (глупость, способность вызывать страх), *хлеб* (глупость), *кофе и пирог* (идеальное сочетание), *крышка и кастрюля* (с тем же значением), *барсук* (наглость) и др. Что касается русского языка, эталонами, обладающими специфичным ассоциативным потенциалом, являются *акула* (жадность, склонность набрасываться на пищу), *пробка / пень* (глупость), *сыч / бирюк* (угрюмый вид), *старик / старуха* (суетность), *спичка / тростинка* (худоба), *каланча / жердь* (высокий рост), *невеста* (красивый

наряд), *туча* (плохое настроение, мрачный внешний вид), *белуга* (плач навзрыд), *картинка* (красота), *цапля* (худые длинные ноги и большие голени), *пудель* (кудрявые волосы) и некоторые другие.

Таким образом, в результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы: 1) специфика семантико-структурной «устойчивости» русских и немецких сравнений позволяет отнести их к одному из достоверных источников выявления ассоциативного потенциала слов; 2) между набором эталонов сравнения русского и немецкого языков установлено 4 типа отношений, преобладающим из которых является расхождение их ассоциативных потенциалов, т.е. одно и то же слово обладает в сопоставляемых язы-

ках абсолютно разным ассоциативным потенциалом, что в очередной раз свидетельствует о важности комплексного подхода к содержанию знака, где при внешнем совпадении денотата, его ассоциативное наполнение в разных языках не является эквивалентным. Таким образом, становится очевидным, что роль устойчивых сравнений в системе того или иного языка невозможно переоценить, так как они дают нам не только практический материал для выражения интенсификации признака посредством его образной реализации, но и служат источником выявления у многих слов ассоциативного потенциала, знание которого свидетельствует о высоком развитии языковой личности, особенно при изучении любого языка как иностранного.

Литература

1. Богданова Л.И. Стилистика русского языка и культура речи. Лексикология для речевых действий. М., 2011.
2. Долгова А.О. Грамматическая и лексико-семантическая структура устойчивых сравнений как класса фразеологических оборотов (на материале русского, английского и немецкого языков): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Минск, 2007.
3. Зимин В.И., Пак Сон Гу. О национально-культурных особенностях устойчивых сравнений. Культурные слои во фразеогизмах и в дискурсивных практиках. М., 2004.
4. Лебедева Л.А. Устойчивые сравнения русского языка: Тематический словарь. Краснодар, 1998.
5. Мизин К.И. Компаративные фразеологические единицы современного немецкого языка: пути образования и идеография. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Киев, 2004.
6. Огольцов В.М. Словарь устойчивых сравнений русского языка (синонимо-антонимический): ок. 1500 ед. М., 2001.
7. Телия В.Н. Коннотативный аспект семантики номинативных единиц. М., 1986.
8. Федосюк М.Ю. Добродушные, но безалаберные: Концепт русского обыденного сознания «русские» по данным Национального корпуса русского языка // *Slowo z perspektywy językoznawcy i tłumacza / Redakcja naukowa Alicja Pstyga. Gdańsk, 2012. Tom IV.*
9. Balzer B. Phraseologische Vergleiche, polyglott // Revista de Filología Alemana. Heft 9. 2001.
10. Duden. Redewendungen. Band 11: 2, neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Dudenverlag Mannheim – Leipzig – Wien – Zürich, 2002.
11. Deutsch-russische Idiome Online. http://wvonline.ids-mannheim.de/idiome_russ/index.htm
12. Wörterbuch für Redensarten, Redewendungen, idiomatische Ausdrücke und feste Wortverbindungen. <http://www.redensarten-index.de>
13. Толковый словарь русского языка: В 4 т. (репринтное издание). М., 1995; М., 2000: <http://enc-dic.com/ushakov>
14. Современный толковый словарь немецкого языка. <http://de.thefreedictionary.com>
15. Мангеймский корпус немецкого языка (Institut für Deutsche Sprache, Mannheim, Germany). <http://corpora.ids-mannheim.de/~cosmas>
16. Национальный корпус русского языка. <http://ruscorpora.ru>

V.V. Malkova

RUSSIAN AND GERMAN IDIOMATIC COMPARISONS AS THE SOURCE OF INFORMATION ABOUT THE WORD'S ASSOCIATIVE POTENTIAL

Idiomatic comparison, word's associative potential, standard image of the comparison.

The article is devoted to the comparative analysis of the potential meanings of the standard images of the Russian and German idiomatic comparisons and the determination of the types of the relations between the analyzed words.



Нгуен Тхи Кieu Ви

inhchieu@yahoo.com

аспирант

Государственного института русского языка
им. А.С. Пушкина

Хошимин, Вьетнам

Субъективное отрицание в современной разговорной речи (русская разговорная речь на фоне вьетнамской)

Отрицание как универсальная мыслительная категория; субъективное отрицание; отрицание в современной русской разговорной речи vs. отрицание в современной вьетнамской речи; характер выражения несогласия: бескомпромиссность, конфликтность, спор vs. сдержанность, завуалированное возражение, несогласие, компромисс.

Статья посвящена проблеме субъективного отрицания в современной русской разговорной речи. Анализируются средства выражения отрицания в разговорной речи, ее характеристики. Особое внимание уделяется русской разговорной речи на фоне вьетнамской.

Отрицание и утверждение – явления взаимосвязанные, поскольку всякое отрицание есть утверждение противоположного. Одна из сложнейших для понимания, категория отрицания изучается в логике, философии, лингвистике.

С точки зрения формальной логики отрицание представляет собой «логическую операцию, противопоставляющую истинному суждению неистинное, ложному суждению неложное суждение, указывающую на несоответствие предиката субъекту или образующую дополнение к данному классу» [9: 422]. При этом отмечается, что к отрицательному суждению ведет не просто необнаружение другого ожидаемого определенного объекта, так как небытие одного состоит в бытии другого. Иначе говоря, отрицание – это непрямое отражение действительности и ее связей. Отрицание, рассматриваемое как языковая форма, вместе с утверждением, суть две формы мысли – понятия и суждения.

В монографии «Отрицание как логико-грамматическая категория» В.Н. Бондаренко выделяет следующие шесть морфологических групп выражения отрицания: отрицательные аффиксы; отрицательные частицы; отрицательные местоимения и наречия; отрицательные союзы; отрицательные предлоги – в некоторых языках послелоги, а также имплицитный способ выражения отрицания [4].

Логическое отрицание, по мнению В.Н. Бондаренко, является одновременно и языковой универсалией, поскольку отрицание как компонент мысли отражено во всех языках, хотя и самым различным образом [4]: например, отрицательные слова в английском языке *no*, *not*, в русском – слова *нет*, *не*. Во вьетнамском языке отрицание чаще всего выражается при помощи частиц *không*, *đùng*, *chẳng*.

Л.В. Савельева противопоставляет логическое отрицание языковому, что находит

отражение в терминах *объективное* и *субъективное отрицание* [12]. Причем начало развития *субъективного отрицания*, или *отрицательной модальности*, Л.В. Савельева связывает с древнерусским периодом, так как в древнеславянский период «не обнаружено никаких следов оппозиции объективного и субъективного отрицания» [12: 16]. Маркером субъективного отрицания становится слово *не* и его генетические дериваты *ни*, *нет*, *нельзя*, *негде*, *некому* и др. [12: 11–12].

Субъективностью в языке, по мнению Э. Бенвениста, должна быть признана способность говорящего присваивать себе язык в процессе его применения: именно в языке и благодаря языку человек конституируется как субъект: «субъективность» – это способность говорящего представлять себя в качестве «субъекта» [3: 293]. По словам Ю.С. Степанова, интерпретирующего мысль Э. Бенвениста, «за субъективностью вскрывается, таким образом, еще более общее свойство языка: язык есть семиотическая система, основные референционные точки которой непосредственно соотнесены с говорящим индивидом... Бенвенист называет это свойство «человек в языке» и делает это название целого раздела своей книги» [15: 14]. Субъективность, модальность и экспрессивность В.В. Виноградов признавал основным свойством русских отрицательных частиц, отмечая в целом «модальные оттенки русского отрицания» [5: 549]. О частице *не* как маркере русского отрицания ученый писал: «в русском языке с отрицанием связаны оттенки модальности» [5: 550]; «экспрессивная окраска отрицания, его модальные оттенки»; «резко выраженные оттенки модальности» [5: 551] – «таким образом, отрицание *не* в русском языке может сочетаться с яркими красками субъективной экспрессии, выражая модально-оценочные суждения говорящего лица» [5: 553].

Однако семантика *субъективного отрицания* как значение экспрессивного несогласия, возражения, протеста в современном русском языке эксплицируется в первую очередь отрицательным словом *нет*, его разговорными вариантами (*нетушки*, *не-а* / *неа*) и его синонимами / аналогами (*ничуть*,

николько, *ни капельки*, *ни за что*, *ни-ни* / *ни-ни-ни* и т.д.) при *отрицательном ответе на вопрос*. (Ср. устаревшее употребление слова *нету* в значении субъективного отрицания (= *нет*)¹: «Представь меня. // – Ты шутишь. // – *Нету*» (А.С. Пушкин. Евгений Онегин). Именно в диалоге субъективное отношение говорящего реализуется через яркий субъективный компонент семантики слова *нет*, его разговорных вариантов и его синонимов: «И чего ему дома не сидится, с женой, что ли, поругался? – *Нет*, боится. Помнишь, в день приказа он вообще в казарме ночевал?» (Ю. Поляков. 100 дней до приказа); «А кто тачку повезет? Снова я? – заныл Дурошлеп. – *Нет уж, нет уж, нетушки!*» (Л. Сапожников. Митя Метелкин в Стране Синих роз); «Пойди помой посуду! – *Не-а*, я вчера уже мыл»; «Не знаю... – *Ну заяц...* Вот это хочешь? – *Неа*. – А что хочешь? – Не знаю» (Микродиалоги в магазине электроники, 11.2005); «Скажи, а тебе Нурико нравится? – *Ни капли!* Я ее вчера впервые увидел. К тому же, она не в моем вкусе» (Таинственная игра); «Образ... человека, которому я могла бы подарить свое сердце. Я никогда не встречала этого человека, но терпеливо ждала. Я ждала всю жизнь. Это Вы. Вы... удивлены? – *Ничуть!* Потому что так оно и бывает» (Е. Клюев. Книга теней).

Произнося междометие *Ни-ни-ни* (-ни-ни!!!), мы придаем высказыванию интенцию запрета, экспрессивный способ его подачи, эмоцию недовольства / неудоволь-

¹ Слово *нет* способно выражать два типа значений – *объективное* и *субъективное*. В значении бытийном, экзистенциальном (объективном по сути) слово *нет* играет роль сказуемого безличного предложения: «не имеется в наличии, отсутствует, не существует» [10: 376]: «Из Саратова есть кто-нибудь? – Жалко! В третьей партии ни одного земляка *нет*. Ладно, спите пока; Куда мог пойти Елин? Земляки у него в других батареях есть? – Кажется, *нет...*» (Ю. Поляков. Сто дней до приказа). Отличительной чертой «*нет*-предикатива» является способность быть главным членом безличного предложения и управлять родительным падежом существительного. Предикатив *нет* (разговорный вариант – *нету*) требует заполнения [8: 189], например: «Это я, Петр. Я к Станиславу Леопольдовичу. – *Нету* тут таких; – *Нету* никакой опасности, детонька, *нету* никакой, яхонтовой!» (Е. Клюев. Книга теней).

ствия, непримиримое отношение к желанию адресата что-л. сделать, отрицательную оценку такого желания... [17: 86], например: «Так ты, стало быть, любишь этого... молодого человека?.. — **Ни-ни-ни!** Терпеть не могу... вашего молодого человека, терпеть не могу!» (Ф. Достоевский. Идиот); «Издергжи — за мой счет. — **Ни-ни-ни...**» (Е. Клюев. Книга теней).

Для усиления субъективности (модальности) отрицания используются риторические вопросы, восклицательная интонация, усиливательные частицы и междометия [2: 36]. Кроме того, субъективное отрицание, выраженное словом *нет*, может быть усилено другими словами, в результате чего возрастаёт экспрессивность несогласия высказывания в целом: *да нет (же), вовсе / далеко / отнюдь / совсем / абсолютно / стопроцентно нет* и т.д. Например: «Что же мы, только в стрatosфере, что ли, будем драться? Да нет же, черт возьми!» (Г. Семенихин. Взлет против ветра); «*И вообще, почему я попала в эту историю? Я читала книгу, просто надеялась справиться со своими неприятностями, с этими экзаменами. Вы думаете, что я сумасшедшая? — Вовсе нет! Это так интересно!*» (Таинственная игра); «Ты записал кавер-версии для альбома «Машины времени», пел дуэтом с Иосифом Кобзоном... А сегодня тебе хотелось бы поработать с чими-то песнями? — *Стопроцентно нет*» (Известия. 21.09.2012); «Вы следите за творчеством других фотографов? — *Практически нет*» (Izvestia.ru. 13.03.2013); «Некоторые историки моды полагают, что Россия потеряла собственный стиль с тех пор, как отказалась от сарафанов и валенок. Вы можете с этим согласиться? — *Абсолютно нет*» (Известия. 26.03.2013); «Россияне думают, что раз в Чехии ездят такие же трамваи, как в Москве, то и все остальное такое же. *Совсем нет. И, к сожалению, многие этого не понимают*» (Литературная газета. 04.2013).

Модальные слова (конечно, бесспорно и др.), сопровождающие слово *нет*, также усиливают категоричность отрицания: «*Живых русалок вам доводилось встречать?* —

Конечно, нет (смеется)» (Известия. 09.10.2012); «*Вы сказали об этом Урсуляку? — Конечно же, нет!* Просто потому, что боялась услышать: «Это не твое» (Известия. 16.10. 2012).

В современной русской речи наблюдается активное функционирование предложений типа *Нет войне*, которые являются трансформацией фразеологизма *говорить / сказать «нет»* *чему-либо* (реже — *кому-либо*), имеющего значение «протестовать против чего-л. (реже — кого-л.)», обозначенного дательным падежом [7: 50, 52]: *Нет купонам!* (название сайта); *Нет курению* (Яндекс. Открытки); *Нет наркотикам* (информационно-публицистический интернет-ресурс); *Нет нет нет ворам* (название плаката в газете; пунктуация сохранена). Ср.: *Как бы мне хотелось оставить что-нибудь Ниине. Но камертон сказал «нет»* (И. Грекова. Кафедра); *Скажем «нет» наркотикам* (название плаката); *Скажем «нет» осенней хандре* (реклама).

По существу это также диалог, однако «сокрытие» реплики-стимула *сказать* актуализирует протестное содержание ответной реплики, семантическим и структурным центром которой становится слово *нет*. С точки зрения А.П. Сковородникова, в таких конструкциях «эллипсис придает соответствующему модальному оттенку экспрессию категоричности, непререкаемости...» [13: 59]. Таким образом, в отсутствие глагола речи слово *нет* становится центром конструкции и выражает значение экспрессивного несогласия, возражения, протesta, т.е. семантику *субъективного отрицания*.

В современной русской разговорной речи субъективное отрицание играет важную роль. Поведение русских отличается от поведения европейцев [14: 6]. Тем более значительны различия между русским менталитетом и ментальной ориентацией вьетнамца — представителя восточной культуры.

Для русского поведения характерна быстрая смена настроений, эмоций и чувств. Русский человек, который может действовать очень активно и эффективно, но кратковременно, не прячет истинную эмоцию за улыбкой и вежливо-сдержанной маской, как

принято в западном общении. Это просто не-посредственная эмоциональная реакция на содержание разговора [11: 183].

В русском общении традиционно большое место занимают споры. Русский человек любит спорить по самым различным вопросам, как частным, так и общим. Любовь к спорам по глобальным, философским вопросам – яркая черта русского коммуникативного поведения [11: 202].

Н.И. Формановская выделяет следующие разновидности диалога в русском коммуникативном общении: кооперативный диалог «согласия», приспособления друг к другу, соответствия (конгруэнции), иногда и уступок, или конфликтный диалог «несогласия», возражения, отпора (конфронтации) [16: 214]. В целом исследователи отмечают такие черты русского характера, как бескомпромиссность, конфликтность, что ярко проявляется в коммуникативном поведении [11: 203; 1: 19], т.е. диалог в формате несогласия / конфронтации выходит на первый план. По мнению В.Н. Базылева, диалог у русских носит агрессивный характер. Говорящий активно выражает свою точку зрения и в случае необходимости отстаивает ее, идя на конфликт с собеседником и даже нередко провоцируя его [1: 18].

Русского человека часто интересует спор не как средство нахождения истины, а как умственное упражнение, как форма эмоционального, искреннего общения друг с другом, именно поэтому в русской коммуникативной культуре спорящие столь часто теряют нить спора, легко отходят от первоначальной темы [11: 209]. Кроме того, возможна эмоциональная жестикуляция, допустимо повышение голоса, резкое выражение отрицания «Ни за что!», «Ни в коем случае!» [1: 19].

Для выражения несогласия часто используются такие слова, сочетания слов и устойчивые выражения: «Нет!», «Ни за что!», «Ни в коем случае!», «Никогда!», «Я против!», «Я не согласен!», «Я с Вами никогда не соглашусь!», например: «Ой, я, кажется, не то сказал... Вы пойте, конечно, я не против! – **Ни за что!**» (Е. Клюев. Книга теней); «В юности вы хотели кому-

то подражать? – Нет, никогда!» (Известия. 20.02.2013). Эмоционально-экспрессивный категорический отказ оформляется выражениями: «Категорически запрещаю!», «Нет, и еще раз нет!», «Нет, нет и нет!» и т.д. [18: 270].

«Думаете, Ад самое страшное? Или смерть? Гибель? Нет, нет и нет! Страшнее преисподней – УВОЛЬНЕНИЕ» (Литературная газета. 02.2013); *Вот повезло же некоторым словам! Особенno «да», «нет»: подумать только, тоже ведь совсем коротенькие, а не скверные... Они на каждом шагу произносятся без конца, только их и слышишь... Иногда даже дважды подряд: «да-да» – или «нет-нет». А то и трижды: «Нет, нет и еще раз нет!» – это обычно очень громко говорится* (Е. Клюев. Маленькое скверное слово); *«Лягушка, лягушка, выходи за меня замуж. – Я же тебе сказала: нет, нет и еще раз нет!!!»* (из Интернета).

Хотя сегодня многие черты национального характера вьетнамца меняются и уже не оказывают сильного влияния на повседневную жизнь, все же по традиции люди стремятся быть незаметными, «раствориться» в обществе², выходить из конфликтной ситуации так, чтобы никого не обидеть. При отказе или отрицании проявляется стеснительность, нерешительность. Наблюдается отличие от западной традиции, где люди с детства ориентированы на индивидуальное сознание: там в центре картины мира – поощрение индивида, а во Вьетнаме главная ценность – общественное мнение [20, 21, 22].

В беседе вьетнамцы тщательно выбирают способы выражения личного мнения и оценки и остаются сдержанными в проявлении своих эмоций. Начиная разговор не прямо, издалека, вьетнамцы нередко говорят намеками, тогда как в России чаще можно услышать прямые высказывания. По нашим наблюдениям, само слово *нет* чрезвычайно

² Сообщество и автономия – две основные характеристики деревень Вьетнама. Сообщество ориентирует на единство, из-за которого мышление индивида у вьетнамцев развито слабее, чем у европейцев.

важно для русских. Оно является средством выражения эмоционального отказа, открытым возражением, несогласием, что несвойственно вьетнамской традиции, следуя которой совсем непросто отказывать человеку или опровергать его точку зрения — возражение и несогласие должны быть завуалированы. Однако вьетнамский язык богат и разнообразен, следовательно, имеется много способов выражения отрицания — особенно в повседневной речи, в которой чаще употребляются более эмоциональные средства выражения отрицания при помощи вспомогательных слов, например: *Ban ngày dây, nhung lão Sung không ngủ.* (Хотя уже день, но дядя Шунг не спит) (Bé Thành Long. Hò); *Em không dùa dâu.* (Я вовсе не шутила) (Hoàng Ngọc Sơn. Sáng ra em đi hái chè); *Tao nhất quyết không chịu cuiői.* (Я отказываюсь вступать в брак) (Phạm Ngọc Tiễn. Họ dã tro thành đàn ông); *Bố cháu chả biết làm ăn gì cả.* (Твой папа совсем не умеет заниматься торговлей) (Nguyễn Hữu Nhàn. Hai đầu một con đuòng); *Em thật sự không muốn xa cái tớ ám nay.* (Я действительно не хотела прощаться со своей семьей) (Nguyễn Kim Trach. Ngòi đầu gắp gõ); *Ngoại kẽ chuyện tình đì!* (Давай-ка, бабушка, расскажи нам свою историю любви) *Có gì đâu mà kẽ.* (Ну, мне нечего рассказать) (Phan Triều Hải. Ánh trăng); *Bác Thảo đừng có nghe cái Thúy. Nó lười lám (...)* (Дядя Тхao, не верь Туй. Она такая ленивая) *Đâu mà.* (Ан нет!) (Ma Văn Kháng. Нео may gió lóng).

Для выражения отрицания (объективного и субъективного) во вьетнамском языке употребляются такие средства, как:

- частицы: *không* (слово нейтральное и самое популярное), *chẳng (chá)*, *chưa (chùa)*, *dùng*, *chó*, *không hè*, *chẳng hè (chá hè)*, *chưa hè (chùa hè)*, *chưa từng*. Слова *không / chẳng*

Литература

1. Базылев В.Н. Диалог в русской культуре: повседневное общение и структуры национального менталитета // Русский язык и литература во времени и пространстве. М., 2011.
2. Бахарев А.И. Отрицание в логике и грамматике. Саратов, 1980.
3. Бенвенист Э. О субъективности в языке // Общая лингвистика. М., 2008.
4. Бондаренко В.Н. Отрицание как логико-грамматическая категория. М., 1983.
5. Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове) / Под ред. Г.А. Золотовой. 4-е изд. М., 2001.
6. Глебова И.И., Соколов А.А. Вьетнамско-русский словарь. М., 1992.

/ *chưa hè* имеют экспрессивный оттенок: утверждают мысль о том, что приведенное суждение абсолютно неправильно.

- специальная интонация, например: *Ai mà biết được!* (Кто знает! = **Никто не знает**).

В числе приведенных выше средств первое средство — нейтральное и используется чаще всего, остальные имеют оттенок просторечия. Кроме того, отрицательные частицы можно разделить на две подгруппы по употреблению и в повествовательных, и в побудительных предложениях с разной функциональной нагрузкой [19]. Однако слово *không* может встречаться в императивных высказываниях, в роли которых выступают повествовательные предложения, обладающие специальной интонацией, например: *Không được làm àm!* (Не шуми!); *Không cho phép nói bậ!* (Не говори лишнего!)

В заключение отметим роль субъективного отрицания в современной разговорной речи у русских и вьетнамцев. В русском языке активно слово *нет* и его варианты, которые являются средствами выражения эмоционального, часто категорического отказа, открытого возражения, несогласия. Наоборот, вьетнамцы, стесняющиеся (в силу традиции) выразить свое мнение, свои эмоции, в частности несогласие, не любят говорить открытое *нет*, выраждающее *субъективное* отрицание. Многие же из приведенных выше примеров иллюстрируют семантику *объективного* отрицания.

Знание традиций ведения диалога в разных национальных сообществах, осуществление правильного выбора средств для выражения согласия или несогласия помогает взаимопониманию людей, установлению контактов между ними.

7. Грищенко А.И. Семантика и функционирование в современной русской речи предложений типа *Нет войне* // Активные процессы в современной грамматике / Материалы международной конференции. М. – Ярославль, 2008.
8. Добрушина Е.Р. Что значит НЕТ? // Дискурсивные слова русского языка: контекстное варьирование и семантическое единство / Под ред. К. Киселевой и Д. Пайара. М., 2003.
9. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М., 1975.
10. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М., 1978.
11. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: Коммуникативное поведение. М., 2006.
12. Савельева Л.В. Развитие синтаксических форм отрицания в русском языке донационального периода. Л., 1989.
13. Сквородников А.П. Экспрессивные синтаксические конструкции современного русского литературного языка. Томск, 1981.
14. Соловьев В.М. Тайны русской души. М., 2003.
15. Степанов Ю.С. Эмиль Бенвенист и лингвистика на пути преобразований // Э. Бенвенист. Общая лингвистика / Под ред. Ю.С. Степанова. М., 2008.
16. Формановская Н.И. Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения. М., 1998.
17. Формановская Н.И. Избранные статьи разных лет (юбилейный сборник). М., 2007.
18. Формановская Н.И. Речевой этикет в русском общении. Теория и практика. М., 2009.
19. Nguyễn Đức Dân. Phù định và bác bỏ // Tập chn ngôn ngữ số 1. 1983.
20. Nguyễn Đức Tòn. Tìm hiểu đặc trưng văn hóa – dân tộc của ngôn ngữ và tư duy ở người Việt (trong sự so sánh với những dân tộc khác). Hà Nội: Nxb Đại học Quốc gia Hà Nội, 2002.
21. Trần Ngọc Thêm. Cơ sở văn hóa Việt Nam. TPHCM: Nxb Giáo dục, 1999.
22. Trần Ngọc Thêm. Tìm về bản sắc văn hóa Việt Nam. TPHCM: Nxb Thành phố Hồ Chí Minh, 2001.

Nguyen Thi Kieu Vy

SUBJECTIVE NEGATION IN MODERN SPOKEN LANGUAGE (RUSSIAN SPEECH AGAINST VIETNAMESE BACKGROUND)

Negation as a universal cognitive category; subjective negation; negation in modern Russian speech vs. negation in modern Vietnamese spoken language, the characteristic of expressing disagreement: uncompromising, conflict, argument vs. restraint, veiled objection, disagreement, compromise.

The article deals with the problem of subjective negation in modern Russian speech. The means of expressing negation in spoken language and its characteristics are analyzed. Particular attention is paid to Russian spoken language against Vietnamese background.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Не менее 15 тыс. иностранных студентов в 2014 г. планируют поступать в российские вузы. Это почти в полтора раза больше по сравнению с предыдущим периодом. Решение по увеличению квоты на обучение граждан других государств было принято правительством РФ в конце 2013 г. Однако не стоит забывать, что студентам помимо русского языка надо будет сдавать и общеобразовательные предметы.

Сегодня подавляющее большинство иностранных студентов приезжают на обучение в Россию из Китая, Кореи и Турции. А вот европейцев немного, в основном это молодые люди, которые родственны или профессионально связаны с нашей страной. Самыми востребованными направлениями среди иностранных студентов, равно как и среди российских, по-прежнему остаются юриспруденция и экономика. На технические специальности и точные науки спрос небольшой – требования российских вузов очень высокие, здесь необходима серьезная подготовка и более глубокие знания.

О том, как подготовить иностранцев к сдаче вступительных экзаменов, речь шла на семинаре «Преподавание общеобразовательных предметов на русском языке в иноязычной аудитории», организованном Институтом русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова.

София Кривохина (Москва, Россия)



В.А. Нуриев

nurievy@yahoo.fr

канд. филол. наук, ст. научный сотрудник
Института языкоznания РАН
и Института проблем информатики РАН
Москва, Россия

Русский язык как матрица исторической памяти

(беседа с французским литературным переводчиком)

Русский язык, французский язык, художественный перевод, художественная литература, эмиграция.

В статье представлено интервью с известной французской переводчицей Любой Юргенсон. В ходе беседы были затронуты следующие вопросы: каким образом русский язык может помочь сохранению исторической памяти, какая русская литература переводится сейчас на французский язык, чем определяется переводческий выбор и какое место занимает русский язык на языковой карте современной Франции.

Люба Юргенсон – литературный переводчик, писатель, преподает русскую литературу в Сорbonne, отвечает за формирование «русской» серии в издательстве «Вердье» (Editions Verdier), переводит для ведущих издательств Франции.

Избранные переводы: Н. Берберова «Мыс бурь» (2002); Л. Гиршович «Прайс» (2004), «Обмененные головы» (2007), «Вий, или Вокальный цикл Шуберта на слова Гоголя» (2012); В. Гросман, И. Эренбург «Черная книга» (2000); В. Жаботинский «Самсон назорей» (2007); Г. Маркосян-Каспер «Пенелопа» (2002); А. Королев «Голова Гоголя» (2005); С. Кржижановский «Фантом» (2012); Н. Лесков «Островитяне» (1998); Ю. Марголин «Путешествие в страну зе-ка» (совместно с Ниной Берберовой и Миной Журно, 2010) и «Возвращение» (2012); Н. Пташкина «Дневник: 1918–1920 гг.» (2011); П. Романов «Право на жизнь, или



фическая проза» (совместно с Надин Дюбурье и Вероникой Лосской, 2009, 2011); М. Цветаева, Б. Пастернак «Души начинают видеть: переписка» (совместно с Эвелин Амурски, 2005); И. Чистяков «Дневник охранника ГУЛАГа» (2012).

Избранная библиография: «Спать хочется» / «Avoir sommeil» (1981); «Другая жизнь» / «Une autre vie» (1986); «Бумажный солдат» / «Le soldat de papier» (1989); «Воспитанные ночью» / «Education nocturne» (1994, на русском издан в

2009); «Лев Толстой» / «Léon Tolstoï» (1998); «Лавка жизни» / «Boutique de vie» (2002); «Является ли лагерный опыт невыразимым?» / «L'expérience concentrationnaire est-elle indicible?» (2003); «Три сказки о Германии» / «Trois contes allemands» (2012); «От свидетелей к наследникам, литература о Холокосте и европейская культура» / «Des témoins aux héritiers, l'écriture de la Shoah et la culture européenne» (в соавторстве с Александром Прстоевичем, 2012).

— Вы переехали в Париж из Москвы в 1975 г. в возрасте 17 лет. Как и когда вы решили связать свое профессиональное будущее с русским языком и русской литературой?

— Не сразу, конечно. Сначала я занималась французской литературой. А это решение было принято в 1981 г., когда у меня вышла первая книга на французском языке. Тогда стало ясно, что нужно выбрать еще какую-то профессию, что я буду писать и что это самое главное, — я пошла в Сорbonну на факультет русского языка.

— В 1981 г. у вас вышел сборник новелл, первый роман появился в 1986 г., верно?

— Не совсем, это автобиографическая книга об отъезде, которую, если бы я писала ее сейчас, то, наверное, написала бы по-другому. Но она создавалась, когда никакой возможности ездить в Советский Союз не было. В первый раз я вернулась в Москву в 1988 г. Так что над книгой я работала в полной изоляции по отношению к прошлому. А первый роман на самом деле вышел в 1989 г., второй спустя 5 лет, в 1994 г.

— Вы сразу начали писать на французском?

— Было два рассказа на русском, я их сама перевела и вот тут поняла, что нужно переходить на французский. Переводить себя — очень неблагодарное занятие.

— Роман «Воспитанные ночью», который продается у нас сейчас (на русском

языке опубликован в издательстве «НЛО» в 2009 г. — В.Н.), тоже написан по-французски?

— Это ремейк романа 1994 г. Он переписан заново. Получилось интересное приключение. На французском он называется «Education nocturne». Русское название, как и текст, тоже переделали.

— Вы участвовали в переводе?

— Не просто участвовала, переписала всю книгу на русском языке и отдала ее на редакцию Леониду Гиршовичу, которого перевожу на французский. Перевод занял два года, и сегодня я уже не знаю, что является оригиналом. Наверное, оригинала два — русский и французский. И русский вариант мне сейчас ближе.

Это книга о нацистской Германии. Писалась она в начале 1990-х гг., а замысел родился в 1988 г., когда я в первый раз с момента отъезда снова попала в Москву. Получился окольный путь, чтобы рассказать о личном опыте эмиграции и возвращения. У меня было странное ощущение, когда я писала книгу. Обычно после выхода произведения автор больше в него не заглядывает, а к этой книге я что-то дописывала и после публикации. Например, я написала большую новеллу для одного журнала. Она была опубликована отдельно, но подспудно я знала, что это дополнение к «Воспитанным ночью». Понятно, почему мне захотелось дописать книгу: то, что в ней рассказывалось, было не закончено. Здесь есть один очень личный биографический момент.

Приехав в 1988 г. в Москву, я наконец познакомилась со своим отцом. Об этом мне очень хотелось рассказать, но как-то не получалось. Во французской книге вырос не биографический сюжет, вымысел. А история этой встречи, этого знакомства, естественно, продолжалась. И когда я взялась за перевод, история эта подходила к своему завершению. Папа умер в 2007 г., а книга вышла в 2009 г.

— **Он продолжал жить в России?**

— Да, но потом стал приезжать во Францию, чего практически невозможно было представить, когда я с ним познакомилась. Тогда он был в очень тяжелом состоянии. Как ни странно, за эти годы он выздоровел. А потом умер. Это как-то совпало с сюжетом книги, потому я продолжала ее дописывать. И моя жизнь также дописывалась и переписывалась.

Да и я сама изменилась за 10 лет. Все эти годы я занималась именно проблемами тоталитаризма, лагерей, это стало предметом моих научных работ. И когда в 2004 г. я взялась за перевод, то на все уже смотрела иначе, не так, как в начале 1990-х гг. Картина уничтожения евреев и вообще нацизма была теперь совершенно иной, некоторые места во французском тексте стали меня шокировать — как я могла такое написать? Изменился ракурс, сам подход к реальности, книга стала гораздо более ироничной.

— **Наверняка тут большую роль сыграла детальная проработка текстов Варлама Шаламова?**

— Верно. Шаламов перевернул мое представление о литературе, для меня существует период до Шаламова и после знакомства с ним. Благодаря ему, думаю, я стала другим писателем.

— **Насколько активно читают Шаламова во Франции?**

— Ну, вот «Колымские рассказы» я издавала и могу говорить более уверенно...

— **Если не ошибаюсь, вы являетесь основным переводчиком Шаламова на французский?**

— Есть еще Софи Бенеш. «Колымские рассказы» были сделаны коллективно, я курировала издание и очень активно участ-

вовала в переводе. Но в одиночку с Шаламовым справиться трудно. Хотя вжилась я в него сильно. Когда Элен Шатлен в издательстве «Вердье» предложила мне эту работу, я уже несколько лет занималась его творчеством. Поэтому мне сложно отделить работу над переводом от работы комментатора и издателя. В то время я писала книгу о Шаламове, которая вышла одновременно с французским переводом «Колымских рассказов». Так и получилось, что я практически несколько лет своей жизни отдала ему. Я ездила на Колыму — по шаламовским местам. «Колымские рассказы» разошлось тиражом в 20 тыс. экземпляров, что для Франции очень много.

— **Это и для России сейчас немало.**

— Думаю, как и для любой европейской страны. Был большой отклик в прессе. У меня набралась огромная папка со статьями, которые выходили буквально всюду. Было много серьезных разборов текста... Так что Шаламова во Франции читают.

— **Если говорить о структуре читательской аудитории, кто сейчас читает Шаламова? Насколько аудитория изменилась за последние 20 лет? Издавать его на французском начали довольно-таки давно.**

— Его начали издавать в конце 1960-х гг. Тогда это была очень узкая аудитория. Думаю, сейчас она изменилась, хотя я специально не изучала этот вопрос. Сегодня Шаламова читают люди, которые интересуются проблемой государства и насилия во всех ее аспектах. Вообще наблюдается большой интерес к свидетельскому документу, вызванный, может быть, даже не столь знаниями и интересом к текстам о ГУЛАГе. Скорее, это связано с проблемой исторической памяти, которая сейчас во Франции разрабатывается буквально на всех уровнях. Отчасти это связано с тем, что новая аудитория, что читает Шаламова, вероятно, читает и тексты о Холокосте. Иными словами, это люди, воспитанные на памяти Холокоста. У меня такое впечатление, что они пришли к Шаламову в результате общего интереса к проблеме свидетеля и свидетельского документа как такового. Наверное, это связано еще и с тем, что свидетелей Холокоста в ближайшие

годы не останется. Исчезновение последнего поколения свидетелей вызвало особый всплеск внимания к этой теме. Хотя она, конечно, страшно популяризована. Тема Холокоста поставляет сейчас очень много текстов, фильмов и т.д.

— Вспомнить хотя бы недавний блокбастер «Люди Х», который начинается как раз с нее.

— Да, это повсюду, и таким образом был воспитан некий новый читатель, желающий понять ХХ в.

— Можем ли мы с уверенностью сказать, что «Колымские рассказы» также интересны и молодому читателю?

— Думаю, да. Они вообще интересны читающим людям. У меня было много встреч с читателями после выхода этой книги, да и сейчас я часто говорю о писателе. Эти встречи проходили в культурных центрах и в книжных магазинах, люди были разных возрастов, совершенно разного социального круга и уровня. Если раньше этой темой интересовались те, кого она непосредственно затрагивала, хотя бы по той причине, что они сами были коммунистами когда-то, потом перестали ими быть, то сейчас она вышла за пределы политики. Исчез существовавший когда-то политический водораздел — Шаламова читают левые, а Солженицына читают правые, или же Солженицына читают бывшие коммунисты, которые перековались, а Шаламова читают бывшие или настоящие троцкисты. Сегодня, мне кажется, границы размыты и это чтение не связано с политическим самоопределением. Люди читают его не для того, чтобы сказать: вот мы его прочли, значит, мы левые, а читают, чтобы понять историю, понять, чем был ХХ в., и попытаться разобраться в проблеме отношений человека с государством, в проблеме государственного насилия.

— У меня в связи с Шаламовым возникла литературная ассоциация с Антуаном Водолиным, чей роман «Дондог» недавно был издан на русском. Его перевод, кстати, был признан лучшим переводом на русский язык в 2010 г. Так вот, «Дондог» сильно пересекается с этим миром, и сам,

по сути дела, является выдуманным свидетельским документом.

— Совершенно верно. Вы затрагиваете еще одну важную тему. Сегодня не только во Франции, но и по всей Европе молодые писатели (хотя Водолин чуть постарше) чувствуют себя затронутыми этими историческими темами и как-то эти темы пересматривают, перерабатывают. Они чувствуют себя наследниками свидетелей. Опять-таки это связано с тем, что свидетелей скоро не будет, а должен быть кто-то, кто эту преемственность, эту память сохранит. Это отразилось именно в литературе и привело к некоторому усложнению отношений между писательской средой и средой академической. Например, во Франции некоторые книги за последние годы вызвали невероятную полемику о том, на что имеет право писатель. Дело в том, что сегодня тема Холокоста в некотором смысле сакральна. И как эту сакральную тему вводить в литературу? Я могу привести два ярких примера.

Первый — книга Джонатана Литтелла «Les Bienveillantes» («Благоволительницы», вышла на русском в 2012 г. — В.Н.). Это произведение об уничтожении евреев написано от лица эсэсовца. Причем он эсэсовец-эстет, воплощенное клишированное представление о палацах. Роман часто уходит в некрофилию, офицер насиливает мертвую Зою Космодемьянскую, совершенный постмодерн. Два года назад я организовала конференцию о литературе Холокоста, на которую пригласила людей, совершенно полярно воспринимающих «Благоволительниц». Это вылилось в невероятную дискуссию. Некоторые готовы выдать Литтеллу диплом историка, и, как ни странно, вполне серьезные люди. Меня поразило, что Клод Ланцман, которого даже прозвали жандармом (он очень следит за тем, что происходит именно в этой области, и чувствует себя за нее ответственным) признал, что там нет исторических ошибок и что, следовательно, герой книги как будто является свидетелем. Получается, мы выходим за грань вымысла и литературный герой наделяется ответственностью и компетенцией свидетеля, емудается статус свидетеля, что в принципе очень странно.

Второй пример – полемика по поводу книги Янника Энеля, посвященной Карскуому. Книга состоит из трех частей. В одной он просто использовал кадры, которые в фильме Ланцмана «Шоа» посвящены Карскуому, затем он рассказывает о жизни Карскуого, и уже третья часть – чистый вымысел. Но там есть некий тезис: дескать, Карский пытался объяснить Рузельту, что происходит в лагерях, и Рузельт его не понял, т.е. не захотел понять. И на этом построена вся книга, где речь идет об ответственности союзников за Холокост. Таким образом, он как бы снимает с поляков обвинения в антисемитизме. Роман вызвал бурный протест Ланцмана, была громкая переписка в газетах. Они обменивались письмами, доходили чуть ли не до оскорблений. Так что эта проблема сегодня стоит в центре, во всяком случае, в литературоведческих и исторических исследованиях. Кстати, за неделю до того, как я приехала в Москву, мы с одним коллегой организовали небольшой семинар на тему исторической преемственности в современной литературе.

– Французской?

– Да, во французской современной литературе. Так что это очень актуальная тема.

– По поводу современной литературы, в частности русской, и ее переводе во французскую языковую среду. Я просматривал список ваших переводов. Там наряду с Гончаровым, Лесковым, Романовым есть авторы, которые так же далеко отстоят от литературной русской современности, но по совершенно другим причинам. Такие, например, как Владимир Жаботинский, Нина Берберова, Юрий Чирков, Юлий Марголин, совершенно незнакомый современному российскому читателю, Гоар Маркосян-Каспер...

– Могу рассказать про Марголина. Между прочим, это совершенно замечательная книга («Путешествие в страну зе-ка». – В.Н.), которая вышла на русском языке в 1951 г. в американском издательстве им. Чехова. Из книги при публикации была изъята примерно третья. По сути, это свидетельство человека извне, человека несоветского, притом, что Марголин принадлежал

одновременно к нескольким культурам: родился в Пинске, жил в Лодзи, был поляком, эмигрировал в Палестину в конце 1930-х гг. и случайно оказался в 1939 г. в момент подписания пакта в неудачном месте в неудачное время. Он пытался снова выбраться в Палестину через румынскую границу, но ему не удалось, и он попал в оккупированную советскими войсками Польшу, т.е. человек стал очевидцем последствий пакта, присутствовал при вторжении в Польшу советских войск 17 сентября. Он застрял в Пинске, где жили его родители, и воочию видел, как насиждаются советская власть в этой зоне, что замечательно описано в книге. Это документ невероятной ценности. Но, насколько я понимаю, в 1951 г. русскую эмиграцию мало волновали проблемы Польши, потому книга начинается с ГУЛАГа (Марголин провел 5 лет в сталинских лагерях. – В.Н.). Интересно, что на французский «Путешествие в страну зе-ка» переводила Нина Берберова (совместно с Миной Журно). Перевод очень хороший, оставилось лишь подправить некоторые термины. Меня поразило, насколько они разбирались в быте ГУЛАГа. Во французском варианте тоже был выброшен кусок, так я оказалась редактором и издателем этой книги.

– Книга вышла в издательстве «Вердье»?

– Нет, ее выпустило небольшое издательство, которое называется «Шум времени». Пока на русском языке полного варианта нет, и мне бы очень хотелось, чтобы он был, потому что теперь текст собран. Единственное полное издание сегодня существует только на французском.

– Скажите, какими принципами руководствуются французские переводчики и издатели при отборе русских авторов?

– Надо сказать, что список переведенных мною книг не отражает общей тенденции. В жизни каждого переводчика бывает такое: он берется за что-то, просто чтобы поддержать издателя, с которым работает. Или ему элементарно нужны деньги, и такое тоже бывает. Но, в принципе, конечно, стараешься тщательно выбирать. У меня этот выбор осуществляется по трем направле-

лениям. Во-первых, Серебряный век. Была классика, я с этого начинала, чтобы набить руку. Перевод – это же встречи с текстами, которые происходят в силу разных обстоятельств. Хотя в 1970-х гг. меня очень занимали политические темы и я хотела в основном переводить современную литературу, но так получилось, что путь к переводческой деятельности проходил через классику.

– Кажется, руководитель вашего переводческого семинара Жак Като настаивал на переводе классики?

– Именно. Жак Като и был моим мэтром в переводе, он ввел меня в перевод, с его подачи я перевела «Обломова» (в 1986 г. – В.Н.) – мой первый перевод.

– Хороший старт!

– Я очень благодарна Жаку. Он мне, человеку, пришедшему практически с улицы, доверил такой перевод. И помогал, вывел на переводческую стезю. Я, правда, перевела еще Горенштейна (1988 г.), это был второй перевод. А потом, когда уже стала самостоятельно выбирать тексты, те авторы, которых хотелось переводить, например, Домбровский, все уже были переведены. Да и я изменилась.

– Повторных переводов не практиковалось?

– Нет, тут нужно, чтобы перевод был плохим, надо требовать, чтобы его переделали. И это всегда непростая история – убедить издателя, что необходим новый перевод. Но вот с Шаламовым получилось. А так приходится ждать, пока не пройдет 50 лет. Правда, существует множество переводов Цветаевой. И сейчас выходит издание, в котором яучаствую (в издательстве «Сёй»), опять целая команда переводит прозу. Все эти тексты уже переводились и опубликованы другими издательствами.

– Может быть, на Серебряный век это правило не распространяется.

– Да, думаю, так. И как раз замечательно, что есть несколько переводов Цветаевой, потому что каждый раз это новая интерпретация. Ну, а современные авторы, понятно, переводятся один раз. Хотя и тут бывают исключения. Так вот, мои три направления перевода на сегодняшний день: Серебряный

век, литература свидетельства и современная литература.

– Современная литература. Кто? Акунин я видел, а еще?

– Акунин («Перед концом света». – В.Н.), это так. Случайно. Но должна сказать, что получила большое удовольствие, это были каникулы. И признаюсь, текст хороший. Но это, конечно, нетипично для меня, такая эскапада.

– Советовались с ним? Или в отрыве от автора переводили?

– Нет, не советовалась. Там, собственно, не было особых трудностей.

– Хотя у него по-разному бывает. Например, «Кладбищенские истории».

– Да уж, иногда очень сложный язык, сложная лексика.

– А вообще советуетесь с автором?

– Советуюсь. Например, Гиршович – очень сложный автор. Мы с ним вместе работаем над всеми текстами. Но тут особый случай, он хорошо понимает, что если его просто так взять и перевести, то текст не получится, он будет нечитабельным. И Гиршович дал мне право менять в тексте все, что я хочу. Нет, я все-таки обращаюсь с текстом бережно, но тем не менее у него очень много аллюзий, и эти понятные русскому читателю аллюзии, если их сохранять, требуют буквально построчного комментария. Какой-то комментарий пишется, но у Гиршовича комментарий – часть самого текста, потому над комментарием – особая работа, нужно, чтобы он был интересен. Если это будет такая энциклопедия и если читателю, чтобы прочесть текст, нужно продираться сквозь лес цитат, книга не состоится. Поэтому я обычно нахожу более прозрачные аллюзии к французской литературе. Задача в том, чтобы они работали сразу или чтобы у читателя по крайней мере была иллюзия, что они работают. Я привлекаю что-то, что лежит на поверхности сознания у французов. Это огромная работа. Мы прочитываем текст вместе, мне тоже не всегда все понятно, Гиршович бывает очень лаконичным в своей аллюзивности. Аллюзия очень плотная, а иногда еще и ступенчатая. И мы прочитываем текст вместе не один раз. Когда вроде

бы разобрались с одним уровнем, всплывает что-то еще. Сейчас, например, я заканчиваю перевод романа «Вий». По-французски мы его назвали «Шуберт в Киеве». Это роман о киевской опере времен оккупации.

— **Гиршович говорит по-французски?**

— Нет. Я перевожу обратно на русский то, что уже перевела с русского на французский. Например, у него была фраза: «На то и нежить, чтобы нежить». Я с этим долго мучилась, потом предложила ему такой вариант: превращение фурии в гурию. Он одобрил. Далековато-то от русского текста, но тем не менее смысл сохраняется. Или вот в «Прайсе» — это первый его роман, вышедший на французском, — в какой-то момент главный герой, художник, задумал вырваться, уехать из места коллективной ссылки еврейского народа. И отец, с которым он навсегда расстается, делает ему тачку, чтобы тащить картины. Сцена абсолютно гротескная. Он тащит тачку, она прихрамывает на колдобинах, издавая определенный звук. Нужно было воспроизвести нечто, ассоциирующееся одновременно с чем-то далеким и драматичным, и чтобы на уровне звучания это скребло. Попутно в звуке слышалась чья-то фамилия. Мы думали. Я предлагала: «Деррида-деррида-деррида». Потом подумали, ну за что же так бедного Деррида. И мне вдруг пришло в голову — Елабуга. Получилось, мальчик тащит тачку, а она выдает — «Елабуга-елабуга-елабуга».

— **Вы продолжаете в «Вердье» делать русскую линию?**

— Да, и сейчас нашла писателя, молодого, который мне очень понравился. Совершенно неожиданно. Я редко так загораюсь. Такое было, когда я открыла Гиршовича, потому что ничего подобного я до того не читала. Сейчас у нас еще издается Сорокин.

— **Все-таки рискнули?**

— У нас уже вышли «Роман», «Метель». Планка завышена. Понятно, что не так просто еще кого-то взять в эту компанию, а очень хотелось найти именно молодого писателя, на которого можно сделать ставку. И мы сейчас уже подписали договор с Сергеем Лебедевым. Не знаю, говорит ли вам что-то его фамилия. По-моему, его еще

никто не читал. Книга называется «Предел забвения». И его как раз можно отнести к тому поколению писателей, о котором мы с вами говорили. Мне представляется, что это первая книга, на русской почве, на русском языке переосмысливающая историю сталинских репрессий, причем, как мне кажется, совершенно потрясающее. Да, были Быков и «Оправдание», но это немного другое. Тут очень глубокое обращение к истории, и он замечательно пишет, у него живая фактура.

— **А кто еще входит в русскую линию?**

— Были Топоров и «Апология Плюшкина».

— **Вы за нее премию получили как за лучший перевод с русского?**

— Да, «Русофонию». Вышло еще одно произведение Топорова о Сигизмунде Кржижановском одновременно с книгой самого Кржижановского «Сказки для вундеркиндлов» (но не у нас, а в серии «Слово» у Элен Шатлен).

— **Про интерес к русскому языку и русскоязычной культуре. Насколько я знаю, вы преподаете в Сорбонне русскую литературу и художественный перевод с русского на французский. Интересно было бы узнать, кто сейчас в Париже приходит учить русский язык — французы или все-таки выходцы из русских семей? И насколько жив интерес к русскоязычной культуре как таковой?**

— Если судить по Сорбонне, несколько лет было трудно с набором. И мы приняли решение, в общем нелегкое, но, по-моему, правильное. Мы теперь принимаем начинающих, т.е. людей, раньше никогда не учивших русский язык. Это пока находится в экспериментальной стадии — люди за два года должны выучить язык, что, естественно, не просто. С другой стороны, это практикуется в других университетах в других странах, где русский язык никогда не преподавался в школе. Университет страдает от того, что в школах преподавание русского сошло практически на нет. Всего лишь несколько лицеев во Франции предоставляют возможность учить русский язык. И этот процесс будет продолжаться. Нельзя рассчитывать, что к нам будут приходить французские сту-

денты, хотя бы немного знающие русский. И это сложно, это заставляет как-то перестраиваться. Например, я веду курс литературы на I–II курсах и вынуждена разрешать студентам читать тексты не в оригинале, а в переводе. Но ничего не поделаешь, лучше пусть они их читают, чем не читают. А приходят студенты, которые вообще еще ничего не читали, и их нужно как-то заставить прочитать классику. На II курсе мы разбираем текст по-русски на уроке, но, скажем, все то, что они читают дома, они читают на своем языке. Мне еще трудно понять, как это будет дальше, но главное, что студенты есть, аудитория наполнилась. И в этом году на I курсе чуть ли не 40 человек, что совершенно меняет картину.

– **Каково соотношение?**

– Примерно половина французов, половина русских. Причем, как правило, это не русские из русских эмигрантских семей. Это русские студенты из России, которые приезжают учиться во Францию. Как ни странно, сработал такой механизм. Казалось, что с исчезновением Советского Союза, барьеров и запретов на выезд все кинутся учить русский язык. У нас этого не произошло. Это произошло на прикладном факультете, а вот литература никого особенно не привлекает. И эмигрантские семьи никуда не исчезли. Но стало понятно, что отделение славистики у нас пополнялось не столько за счет эмигрантских семей в доперестроеочное время, сколько за счет детей, чьи родители были коммунистами. С исчезновением СССР русский язык и русская культура для многих потеряли свою привлекательность. Это было связано скорее с какими-то политическими установками, и нужно приспосабливаться к этому. Так вот, как я уже сказала, половина французов, а половина русских, точнее, русскоязычных. Там есть украинцы, белорусы, люди с Кавказа, из Средней Азии.

– **По поводу ваших переводов и вашего участия в различных переводных проектах. Интересно перекликается ситуация с Россией. Во Франции в 2005 г. была опубликована переписка между Пастернаком и Цветаевой, где вы выступаете одним из переводчиков. В 2008 г. под вашим руко-**

водством были опубликованы дневники Цветаевой.

– Вернее, записные книжки.
– **А в России аналогичное издание выпустили в начале 2000-х гг.**

– Дело в том, что архив Цветаевой был закрыт до 2000 г. Поэтому сразу появилось очень много публикаций. Архив открыл доступ не только к неизвестным еще текстам, но и дал возможность проверить тексты, которые уже существовали, что-то поправить. Мы получили доступ к черновикам. Это совершенно обновило восприятие Цветаевой во всех странах.

– **У Цветаевой выраженная индивидуальная постановка пунктуации. Я смотрел французский текст, он тоже изобилует тире, точками с запятой. Но во французском же с пунктуацией дела обстоят несколько иначе? Вы сохранили?**

– Думаю, не все сохранено. Но по крайней мере это аспект, над которым мы много размышляли. Я взялась за это издание, когда переводы были уже готовы, и занималась выверкой. Над текстами работали две переводчицы, каждая сама по себе. А потом нужно было сводить воедино, унифицировать. И мы целый год вместе читали. Вы же видели книгу, там очень много материала.

– **Да, это внушительный том.**

– И мы решили откомментировать его для французского читателя, иначе говоря, дать выход в контекст.

– **С одной стороны, очень логичное решение, с другой – очень рискованное.**

– У нас была возможность сотрудничать с архивом, который поставлял нам документы. Хотя многое мы нашли сами. А главное, книга была принята хорошо. Нам хотелось избежать слишком академической формы, чтобы не отпугнуть читателя. Но хотелось и сохранить некоторый уровень комментария. И год ушел на то, чтобы разобраться, как каждая из нас понимает эти цветаевские тире. Мы об этом много говорили, у каждой было свое ощущение тире. Об этом вообще можно диссертацию писать – «Тире у Цветаевой». Например, одна из переводчиц, Эвелин Амурски, связывала тире с признаками задыхающейся эстетики. Там есть странич-

ка обо всех персонажах из жизни Цветаевой, которые болели туберкулезом. И она воспринимала тире как метафору туберкулезного, прерывистого дыхания. Мне же кажется, что через тире Цветаева отображает ускоренность литературного процесса. Модернизм, ускорение, смена литературных формаций. И Цветаева, которая себя мыслит вне всех существующих *-измов*, воспринимает свою прозу и поэзию как некий апогей этой гонки, этой ускоренности. Цветаевская скорость, на которой держится ее текст, – метаморфоза того литературного процесса. И тире – механизм, позволяющий достичь этой скорости, способ изобразить сам литературный процесс, в котором она участвует и квинтэссенцией которого являются ее тексты. В результате нашего обсуждения мы пришли к выводу, что тире нужно сохранить везде, где только можно. А потом встал вопрос, где их сохранять, а где нет. И где их ставить, в каком месте французской фразы, потому что там для него как бы нет места. Значит, надо было это место найти, создать его.

– В предисловии написано, насколько я понимаю, применительно к литературе Серебряного века и тогдашнему литературному процессу, что манера фиктивного реализма несостоятельна. Сегодня эту манеру любят называть «докуфикация». Как вы думаете, насколько она несостоятельна сейчас? В частности в русской литературе?

– Это сложный вопрос. Я не берусь сейчас судить обо всей русской литературе. Что касается реализма, он, наверное, сильно трансформируется. Реализм сегодня требует некого инструментария и не может быть просто голой заявкой. Современный читатель и писатель искушены и вообще ставят под вопрос реальность как таковую. Думаю, мы в некотором смысле вернемся к реализму как утверждению понятия экзистенции, но в каком виде, мне не вполне ясно. Гиршович – тоже реализм, хотя его трактуют как необарокко. Если его спросить о том, как пишется в эмиграции на русском языке, он вам скажет: поскольку в распоряжении нет никакого реального

мира, приходится этот мир выдумывать. А это установка на муки реализма. Мне кажется, что текст Лебедева, готовящийся к изданию во Франции, – тоже определенная форма реализма. Я ловлю себя на том, что со временем реализм, с которым я долгие годы боролась, и мне не так уж чужд. Все пересматривается. Новаторство заключается в смене литературных течений и в комбинации их, а не в какой-то раз и навсегда определенной форме. А читатель, может быть, в какой-то момент вообще устанет от бесконечного комментария. Иными словами, некоторая форма реализма возникнет из постмодернизма.

– Скажите, в 2008 г. у вас вышла книга «*A la recherche de l'argent perdu*» («В поисках потерянных денег». – В.Н.). Детская книга. Вы захотели себя попробовать в романе для детей и подростков?

– Это тоже был отрыв от серьезного. Одна моя близкая подруга, которая работает в детском издательстве, предложила мне написать такую книжку. Название говорит о том, что я пыталась расколдовать судьбу, но денег, к сожалению, не получилось. А тема забавная: время – деньги. Главная героиня, девочка, мечтает об обществе без денег. Такая своеобразная пародия на коммунизм. В результате она попадает в мир без денег, но так как там нет денег, то выясняется, что там нет и времени. И все как-то сплющено, единовременно. Из-за того что нет времени, там из всех слов исчезают гласные, потому что на гласные нужно время. Гласный звук как стук времени. Слова тоже сплющиваются, люди говорят одними согласными.

– Очень похоже на «Альфавиль» Годара.

– Я об этом даже не думала. У меня другие ассоциации. Один раз в поезде я подслушала разговор между двумя пассажирами, один из которых рассказывал другому о человеке, который боялся гласных, он боялся, что «выпадет» из слова. Мне очень понравилась эта история. У меня написано несколько текстов о проблемах пустоты у Кржижановского, в литературе модернизма. Сразу вспомнился Хармс с его старухами, выбрасывающими из окна. И это как-то

еще увязывалось с последующими лагерными свидетельствами и т.д. Проще говоря, выстроилось в цепочку, и мне захотелось что-то из этого сделать.

— Для детей писать легче, чем для взрослых?

— Даже не знаю. Интересно, что потом сюжет выпадения гласных имел совершенно неожиданное продолжение. Мне как-то пришлось комментировать польского писателя Александра Вата. У него есть текст «Дневник без гласных». Действительно, человек записал свой дневник без гласных. Этот писатель был в ГУЛАГе.

— Манера шифровать?

— Когда его вдова расшифровала дневник, выяснилось, что шифровать особенно было нечего. Она задумалась, почему он выкинул гласные, и пришла, как мне кажется, кциальному объяснению. Гласный звук — это дыхание, свобода. Поскольку он повествовал, собственно, о своем опыте лишения свободы, то выбрал такую форму. Но мне пришло сразу в голову, что в древнееврейском алфавите и иврите гласные не записываются. Мне показалось, что это еще и специальная форма, чтобы негласно ввести в этот текст своих отцов, своих предков. Диалог с иудейством, с прошлым. И как-то задним числом мне стало ясно, что у меня та же ситуация.

— Несколько коротких вопросов. Накладывает ли свой отпечаток на деятельность французского литературного переводчика русский язык?

— Боюсь, что не могу ответить быстро и коротко. Русский же для меня родной, хотя с этим тоже сложно.

— Второй или первый родной?

— Вот-вот, как с этим разобраться? По этому поводу у меня написано уже много страниц. Я, конечно, переводчик совершенно нетипичный. Думаю, я работаю с текстом не так, как другие. Не знаю, хорошо это или плохо. Просто думаю, что это по-другому. По идее, переводчик должен переводить на свой родной язык. Недавно мне задали вопрос, является ли для вас французский выученным языком? Нет, не является. Как же так — у вас дома говорили по-французски?

Нет, не говорили. Иными словами, вы его учили? Да, учила. А как же он может быть невыученным? А вот так. Практика языка имеет силу обращать время вспять. Можно переписать свою жизнь. Язык, который когда-то не был родным, может им стать, может срастись с человеком. И со вторым языком, который был первым. Первый язык в разных обстоятельствах может функционировать как некий прайзык. Язык до языка. Мне кажется, можно заново родиться в другом и на другом языке. Французский мне родной, в другом рождении он оказался мне родным. В конце концов, свой родной язык мы тоже учим, он не дается нам как некое приложение к рождению. Потому практика перевода для меня — это не просто работа, это еще и экзистенциальный опыт. И подход к тексту, конечно, другой. Думаю, мне гораздо важнее, чем другим переводчикам, чтобы текст звучал, как написанный изначально по-французски, чтобы он не выглядел как иностранный. Я бы сказала, это для меня первая задача.

— Получается, вы подходите с позиций нашей старой русской школы перевода.

— Получается, что так. Может быть, я и ощущаю какую-то преемственность, но это на подсознательном уровне. Я никогда в России не занималась переводом. Возможно, сейчас дело обстоит иначе.

— Не думаю. Безусловно, есть определенные переводческие споры и разные прецеденты, но, по-моему, лучшие наши переводчики — Наталья Мавлевич, Ирина Страф, Ирина Волевич, Виктор Гольшев и др. — придерживаются этой точки зрения. Перевод должен выглядеть как русский текст, будто бы его изначально создали в русскоязычной среде.

— А я вижу, что моих коллег это не смущает, они, наоборот, хотят иногда, например, в переводах с немецкого, сохранить порядок слов, насколько возможно. Я же совершенно не сражаюсь за порядок слов, чтобы он был таким, как в русском. Чем ближе к французскому это звучит, тем лучше. Я готова ради этого, может быть, чем-то иногда поступиться. И я скорее поступлюсь чем-то другим, но не французской

исконностью текста, который, действитель-
но, призван существовать во французской
культуре. И я думаю, это связано с тем, что
французский у меня, с одной стороны, тоже
родной, а с другой – он приобретенный и
за него пришлось побороться, он мне этим
очень дорог. Я не готова в него специально
вводить неровности и шероховатости.

– Кто ваш любимый современный рус-
ский писатель?

– Однозначно Гиршович.

– И привязанный ко времени вопрос.
В 1993 г. вы переводили роман Эдуарда
Шульмана «Красноармейская улица».
Почему не стали переводить, допустим,
роман 2008 г.? Он был номинантом «Рус-
ского Букера» в шорт-листе, но на фран-
цузском так и не вышел.

– Просто пока не дошла до него. Это не
исключено. Я держу его на вооружении, это
добротный роман, и к Шульману я отношусь
очень хорошо.

V.A. Nuriev

**RUSSIAN LANGUAGE AS A HISTORICAL MEMORY MATRIX
(A TALK WITH A FRENCH LITERARY TRANSLATOR)**

Russian language, French language, literary translation, fiction, emigration.

Through the interview with Luba Jurgenson, an eminent French literary translator, the paper shows how the Russian language becomes a specific tool for maintaining historical memory. It also speaks about Russian literature that gets published in France, about different factors influencing the translator's choice, about the place which the Russian language occupies on the French linguistic map nowadays.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В мае 2014 г. в Мюнхене (Германия) состоялся юбилейный концерт «Майская ночь», организованный Центром русской культуры «МИР» по случаю юбилеев великих русских композиторов Н.А. Римского-Корсакова (1844–1908) и М.П. Мусоргского (1839–1881), сценарий и режиссура Т. Лукиной. В мероприятии принял участие скрипач А. Медведев, виртуозно исполнивший «Гопак» М.П. Мусоргского из оперы «Сорочинская ярмарка», серенаду из «Маленькой сюиты» А. Бородина и знаменитый «Полет шмеля» из оперы Н.А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане», после которого обычно сдержанная немецкая публика устроила музыканту настоящие овации. Немецкий актер К. Мюнстер с большим пониманием, эмоционально, подчас с легким, добрым юмором рассказывал о жизни и творчестве этих величайших композиторов. Виолончелистка Н. Юсупова поразила всех своей редчайшей музыкальностью и тонкостью исполнения «Половецких танцев» из оперы «Князь Игорь» Бородина. Ее исполнение «Колыбельной» из оперы «Майская ночь» Римского-Корсакова и «Русской песни» Мусоргского отличалось нежно-лирической окраской. Особенно хочется выделить пианистку Е. Медведеву, которая на протяжении всего вечера сопровождала музыкантов с тонкостью и блеском большого знатока своего дела. Ее мастерством как концертной пианистки публика имела возможность насладиться, услышав в ее исполнении «Променаду» Мусоргского из его фортепианного цикла «Картинки с выставки». Певица С. Прандецкая представила на суд зрителей довольно трудные, редко исполняемые романсы («Не ветер, вея с высоты» Римского-Корсакова, «Что вам слова любви» Мусоргского, «Слыши ли голос твой», «Обойми, поцелуй» и «Я любила его» М. Балакирева). Публика долго не хотела отпускать исполнителей, награждая их горячими аплодисментами и криками «браво». Да и артистам не хотелось покидать сцену, ведь так хорошо, когда тебя понимают, когда и зрителей и исполнителей объединяет бесконечная любовь и почитание великой русской культуры, русской классической музыки.

Раиса Коновалова (Мюнхен, Германия)

Э.М. Гиниятова

elviga@list.ru

канд. филол. наук, доцент

филиала Московского государственного
университета им. М.В. Ломоносова в Ташкенте

Ташкент, Узбекистан



Художественные элементы в публицистике Л.Н. Толстого

Журналистика, статья, трактат, обращение, язык изобразительного искусства, художественная картина мира, традиции, инновации, стиль, журналистика, обличие.

В статье рассматриваются проблемы публицистики, принадлежащие к числу наименее изученных вопросов в нашем литературоведении. Автор рассматривает публицистические произведения Л.Н. Толстого, отражающие основные идеи его мировоззрения, представляющие собой синтез журналистского и художественного жанров.

Публицистика Л.Н. Толстого, возможно, в не меньшей мере, чем его художественное творчество, отразила широту интересов писателя, глубину его связи с народной жизнью, остроту его восприятия окружающего. В период с 1861 по 1905 г. среди русских писателей было не много публицистов, которые столь же длительно и неустанно, столь же широко и разносторонне, с такой же силой и страстью откликались на самые насущные потребности дня, как Л.Н. Толстой. Для его публицистики характерна смелая, бесстрашная постановка актуальных проблем, беспощадное раскрытие социальных противоречий, заострение внимания читателя на коренных пороках общественной жизни. Публицистику Л.Н. Толстого озаряют высокие идеи человеколюбия, равенства, гуманизма; в ней живет «мечта об уничтожении эксплуатации человека человеком», о вечном мире между народами, о ничем не омраченном человеческом счастье. Вместе с тем ей в гораздо большей мере, чем художественному творчеству, присущи и те кричащие противоречия и слабости, которые проистекали из

мировоззрения писателя, отражавшего, как в зеркале, слабости и противоречия идеологии патриархального крестьянства.

В сочетании, взаимопроникновении и противоборстве этих двух тенденций заключается своеобразие стиля толстовской публицистики.

При чтении публицистических произведений Л.Н. Толстого наряду со страстностью тона и остротой в постановке общественных вопросов бросается в глаза их насыщенность образными, изобразительными элементами. Художественная выразительность статей Л.Н. Толстого достигается множеством средств, прежде всего насыщенностью сценами, взятыми из самой жизни. Способы и приемы их включения в ход публицистических рассуждений разнообразны. Порою сцена или картина служит в статье зацином для последующей развернутой публицистической разработки. Так, например, построена статья «Где выход?» (1900), начинаящаяся с рассказа о деревенском мальчике, который вместе с отцом и матерью в поте лица «пахал, скородил и сеял», а потом,

во время уборки, с недоумением увидел, что собранный хлеб везут в помещичью ригу.

Образная картина занимает всю первую главу статьи. Л.Н. Толстой мастерски воссоздает в ней обстановку деревенской страды. Ярко очерчены все действующие лица – мальчик, шлепающий за возом «растрапанными бахилками по пыльной дороге»; отец его, устало шагающий за измученной лошадью; «суетливый приказчик в пропотевшем вспине парусинном пиджаке с прутом в руке» и др. Проезжая на скрипучей телеге мимо барского дома, мальчик видит, как «на балконе сидит нарядная барыня за блестящим самоваром и уставленным посудой, пирогами и сладостями столом и как по другой стороне дороги, на расчищенной площадке, играют в расшитых рубашках и блестящих сапогах два помещикова мальчика в мяч». Крестьянский мальчик потрясен несправедливостью происходящего. Живая картина, художественное изображение крестьянского и барского быта, многочисленные жизненные детали, яркие эпитеты и определения, живой диалог – все это служит здесь исходной точкой для последующих рассуждений. Нарисованная картина ведет публициста к выводам большого обобщающего значения.

У Л.Н. Толстого имеется множество статей, в которых элементы образности и логического построения не только чередуются, но и взаимно проникают друг в друга, создавая своеобразный тип публицистической речи, полной эмоций и живых красок. Необходимо отметить, что повести, романы, рассказы писателя также представляют собою синтез художественности и публицистичности, разумеется, с преобладанием в них образа, картины над доводом и аргументом. Чтобы убедиться в том, какие важные и разнообразные функции выполняют художественные сцены в публицистике Л.Н. Толстого, проанализируем две его статьи – раннюю и позднюю. И та и другая – по своей насыщенности изобразительными средствами, по органическому сочетанию образного и логического – характерны для своеобразного публицистического стиля писателя.

Статья «Кому у кого учиться писать, крестьянским ребятам у нас или нам у

крестьянских ребят?» (1862) принадлежит к серии ранних педагогических статей Л.Н. Толстого периода его увлечения школой. Рассказывая о том, как малограмотные крестьянские мальчики Семка и Федька сочиняли при его участии рассказ «на пословицу», писатель желает подчеркнуть, что «чувства правды, красоты и добра независимы от степени развития» и, стало быть, от социального положения, что крестьянским детям они присущи в большей мере, чем так называемым культурным людям, у которых они искажены рутинными и пошлыми приемами «господского» искусства. Главный вывод статьи – утверждение, что ложное воспитание «портит, а не исправляет людей» и что, следовательно, надо предоставлять крестьянскому ребенку простор для развития его естественных черт и качеств.

Есть в статье сцена, когда Федька и Семка, увлеченные своей работой, заперлись вечером в кабинете учителя, чтобы дописать начатый днем рассказ на пословицу «Ложкой кормит, а стеблем глаз колет» [6: 310]. Вся она – исключительно яркая, мастерски выполненная художественная зарисовка, поражающая силой и правдой множества чудесно схваченных черт и деталей. Превосходно показаны лица обоих ребят, особенно их глаза, которые убедительно передают внутреннее душевное состояние «сочинителей». Характерны детали их одежды – белая шубка с черной опушкой у Феди и белая заплатка овчины на спине у Семки. Правдивы и естественны все поступки, движения ребят. А как заразителен смех ребят, охарактеризованный сразу четырьмя эпитетами: детский, мужицкий, здоровый, прелестный!

Эта небольшая сцена, которая светится любовью и юмором, где все озарено уважением к крестьянскому быту, не единственная в статье. Столы же зряко нарисованы почти все эпизоды из жизни школы, причем всюду это не вставные картины, отделенные от остального текста, а художественные описания, нужные автору для доказательства его основной публицистической мысли.

Обратимся к другому, более позднему публицистическому произведению Л.Н. Тол-

стого – к известной статье «Великий грех» (1905), отделенной от первой почти половиной века. В ней мы увидим все тот же нерасторжимый сплав образного и логического, те же незаметные переходы от изображения к обобщению. Различия между этими статьями, разумеется, существуют, они обусловлены временем, эпохой и заключаются в большей резкости авторских выводов, более высоком накале критики и обличения. Однако в составе и характере используемых автором стилистических средств между ними существенной разницы нет.

Как и в ранней статье, в позднейшей работе мы находим зримые картины народной жизни, образные зарисовки и сцены, тонко подмеченные детали, и здесь чувствуется, что статью писал не только публицист, но и великий художник.

Основная идея статьи «Великий грех» – обличение жестокости и преступности земельной собственности, помещичьей кабалы. В ней, изображая свои встречи с крестьянами, автор выводит ряд таких живописных картин, которые, дополняя одна другую, создают своего рода художественную панораму крестьянской жизни, естественно вошедшую в ткань публицистической статьи. Каждая из приведенных картин в статье – это художественная миниатюра, исполненная силы и жизненной правды. Перед нами маленькие беллетристические шедевры. Связующим звеном между ними и собственно публицистическими рассуждениями служит то, что и те и другие выдержаны в одном эмоциональном ключе – в тоне доверительной авторской (от первого лица) беседы с читателем. Автор то рассказывает, то доказывает, то рисует сцену, то комментирует ее, естественно переходя от одной формы речи к другой. Но в этих переходах, почти незаметных для читателя, есть своя закономерность. Все элементы статьи, ее композиция подчинены одному – могучей логике авторской мысли, которая развивается, движется вперед, увлекая за собою читателя. Как правило, за каждой живой сценой следует авторский комментарий, помогающий осмыслить и обобщить разрозненные впечатления.

Отдельного рассмотрения заслуживает вопрос о языке Толстого-публициста, который до сих пор никогда не подвергался специальному изучению.

В.Г. Белинский утверждал, что «каждый вновь появляющийся великий писатель открывает в своем родном языке новые средства для выражения новой сферы созерцания», что, разумеется, в равной мере относится и к художественному, и к публицистическому творчеству. Каждый талантливый публицист неутомимо ищет и находит в общенародном языке нужные ему речевые средства, стремится выработать свои приемы общения с читателем.

Толстой-публицист тоже немало размышлял о свойствах языка. И его не удовлетворял господствовавший гладкий, т.е. стертый, язык журнальных статей, и он неутомимо искал новых путей и возможностей в этой области. Его стиль складывался в период, когда русский литературный язык вследствие общей демократизации культуры вобрал в себя множество речевых потоков. Л.Н. Толстой, разумеется, унаследовал язык своей среды, своей эпохи. В основных своих признаках язык его статей – это тот же превосходный и богатейший общенародный литературный язык, которым пользовались его современники – крупнейшие русские писатели – и который существует доныне в лучших произведениях современной публицистики.

Первыми требованиями Л.Н. Толстого к публицистическому слову были ясность, точность и доступность широкому читателю. Они, разумеется, выдвигались не только Л.Н. Толстым, а были общими требованиями всей передовой русской литературы и публицистики. У Л.Н. Толстого демократизация языка его публицистики, приближение его к языку народных, точнее, крестьянских масс диктовались всей социально-политической концепцией писателя, считавшего народ единственным творцом истории, а его взрения – единственными верными.

Требование ясности вытекало у Л.Н. Толстого из его глубокого убеждения в том, что неясность слова есть неизменный признак неясности мысли. А неясностью мысли, по его мнению, злоупотребляли те, кто бо-

ялся говорить народу правду, кто стремился завуалировать «господскую» ложь витиевато-туманной или псевдоученой терминологией. Сам Л.Н. Толстой без крайней надобности никогда не употреблял в своих статьях малопонятных терминов, иноязычных слов и выражений, как это делали многие публицисты его времени. Но, требуя от художественной и публицистической речи простоты, ясности, доступности – и притом, в первую очередь, доступности для крестьянского читателя, – писатель вовсе не ратовал за крестьянский язык отсталых слоев русской деревни. Словарь Толстого-публициста многообразен, как многообразна живая действительность, голос которой звучит в его статьях. Здесь и патриархально-крестьянская лексика, и книжно-журнальная терминология, и яркий, образный язык беллетристики и поэзии, и специфический язык философа-моралиста, и многие другие речевые элементы.

Другим важнейшим стилистическим требованием Л.Н. Толстого была характерность, т.е. своеобразие, присущее именно данному автору. Это требование вытекало у него из общего высокого представления о публицистическом слове и его роли в обществе. Статья, трактат, возвзвание – это, с точки зрения Л.Н. Толстого, прямой разговор писателя с народом, разговор открытый, душевный, с глазу на глаз, без «отвлекающих» словесных «выкрутас». Поэтому писатель должен в этом разговоре «быть самим собой», т.е. уметь по-своему – ярко и убедительно – передать мысль читателю.

Сказанное ранее позволяет нам сделать некоторые выводы.

Художественность – органическое качество толстовской публицистики. Образное неотделимо в ней от логического, мысль и образ составляют нерасторжимое единство. Истоком художественности, т.е. жизненной правдивости и образности толстовской публицистики, как и всего его наследия, была ее насыщенность актуальным содержанием. Истоком живости, образности в статьях Л.Н. Толстого была страсть, с которой он отстаивал свои убеждения! Писатель никогда не брался за перо без крайней душевой потребности!

Художественность толстовской публицистики идет от высокого гражданского пафоса, в свою очередь порожденного жизнью потребностями эпохи. Поразительная рельефность, громадная сила, уверенность, искренность, страсть – вот качества, которые присущи толстовскому творчеству, в том числе его публицистике.

Мастерство Толстого-публициста заключается в умении органически сочетать рассуждения об общественном явлении с его образным раскрытием, рассказ с показом, живую сцену с авторским обобщением. Связи между беллетристическими и чисто публицистическими местами найдены так искусно, переходы между ними столь естественны, что статьи воспринимаются как стилистически однородные, без какого-либо ощущения перебоя или разноголосицы.

Язык Толстого-публициста развивался в русле общенародного литературного языка, обогащенного публицистическим творчеством А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, В.Г. Белинского, А.И. Герцена и последующей плеяды великих русских художников и публицистов. Установка на демократизацию языка, на приближение его к языку широких народных масс диктовала писателю строгий отбор речевых средств по признаку их максимальной ясности и доступности.

Характерным свойством языка Л.Н. Толстого в его публицистике было умение говорить просто о самых сложных предметах и явлениях, умение в одной фразе выразить многообразную мысль, охватывающую различные стороны явления в их взаимосвязи и взаимопроникновении. Целям доступности и убедительности служат в статьях Л.Н. Толстого и все используемые им средства изобразительности, в частности эпитеты и сравнения. Однако в пользовании ими Л.Н. Толстой строг и сдержан. Он использует эпитеты не для «украшения» слога и мысли, а для выделения наиболее существенных признаков вещей и явлений. Эпитеты его носят в своем большинстве оценочный характер. Таков же подход писателя к сравнению. Сила воздействия языка Л.Н. Толстого заключается в его необычайно богатой смысловой емкости и эмоциональности.

Литература

- Барлас Л.Г. Особенности стиля позднего Толстого // Проблемы языка и стиля Л.Н. Толстого. Тула, 1975.
- Евнин Ф.И. Последний шедевр Толстого // Толстой-художник. М., 1961.
- Ковалев В.А. Поэтика Льва Толстого. Истоки. Традиции. М., 1983.
- Маймин Е.А. Лев Толстой. М., 1980.
- Палиевский П. Реалистический метод позднего Толстого // Л.Н. Толстой. М., 1979.
- Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений: В 90 т. М., 1928–1958.

Е.М. Giniyatova

ARTISTIC ELEMENTS IN L.N. TOLSTOY'S JOURNALISM

Journalism, article, treatise, treatment, language of fine art, artistic picture of the world, tradition, innovation, journalism style, reproof.

The article is dedicated to the problems of journalism, that is among the least studied issues in our literary. The author considers the journalistic works by L.N. Tolstoy, that reflect the main ideas of his ideology, representing a synthesis of journalistic and artistic genres.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

22 апреля 2014 г. в Москве состоялась **IX церемония награждения лауреатов международного литературного конкурса «Русская премия»** по итогам 2013 г. Официальный партнер конкурса – Президентский центр Б.Н. Ельцина. Дипломы и призы были вручены 9 русскоязычным писателям и поэтам из 6 стран мира: Азербайджана, Белоруссии, Казахстана, США, Узбекистана и Украины. В работе жюри «Русской премии» 2013 г. принимали участие: Александр Кабанов, поэт и главный редактор журнала «ШО» (Украина), писатели Андрей Курков (Украина), Елена Скульская (Эстония) и Герман Садулаев (Россия), поэт и писатель Евгений Абдуллаев (Узбекистан), писатель и литературный критик Александр Архангельский (Россия), литературный критик Борис Кузьминский (Россия). Возглавляет жюри Сергей Чупринин, историк литературы, главный редактор журнала «Знамя».

Открыла девятую торжественную церемонию награждения лучших русскоязычных писателей автор и руководитель конкурса Т. Восковская. Приветствие в адрес участников и гостей церемонии направил министр иностранных дел России С. Лавров.

Победителем в номинации «поэзия» стал поэт из Симферополя Андрей Поляков за книгу стихов «Письмо». Второе место занял Шамшад Абдуллаев из Ферганы за книгу «Приближение окраин». Третье место жюри присудило поэту из Баку Ниджату Мамедову за сборник стихотворений «Место встречи повсюду». Лучшим в номинации «малая проза» был признан сборник рассказов «Тимур и его лето» молодого писателя из Алма-Аты Ильи Одегова. Александр Стесин из Нью-Йорка получил диплом второй степени за книгу повестей «Вернись и возьми». Третье место заняла автор повестей из цикла «Один талант» Елена Стяжкина из Донецка. В номинации «крупная проза» первая премия была вручена молодому писателю из Минска Саше Филипенко за его дебютный роман «Бывший сын». Роман уже известного российскому читателю Алексея Никитина из Киева «Victory park» занял второе место. Диплом третьей степени получил писатель из Вашингтона Валерий Бочков. Жюри отметило его роман «К югу от Вирджинии».

Историк литературы, славист, почетный профессор многих европейских университетов, переводчик прозы Андрея Белого и Александра Солженицына на французский язык Жорж Нива получил специальный приз и диплом оргкомитета и жюри конкурса «За вклад в развитие и сбережение традиций русской культуры за пределами РФ» из рук Наины Иосифовны Ельциной.

Оргкомитет



Луцие Третнарова

trejtnarova.lucie@gmail.com

студентка

Университета им. Палацкого

Оломоуц, Чешская Республика

Из дневника студентки-путешественницы

Русский как иностранный, студентка, иностранка, путешествие, впечатления.

В статье чешская студентка делится своими впечатлениями о пребывании в России на стажировке: рассказывает о причинах выбора русского языка для изучения, о том, как она попала в Москву, где побывала и что увидела.

Меня зовут Луцие Третнарова. Мне 20 лет. Я студентка из Чешской Республики. Я учуясь в городе Оломоуц на философском факультете Университета им. Палацкого. Моя специальность называется «Русская филология и прикладная экономика». Сейчас я нахожусь в Москве и учусь здесь в Московском государственном университете тонких химических технологий им. М.В. Ломоносова (МИТХТ им. М.В. Ломоносова).

Мое первое знакомство с Россией произошло, когда мне было 15 лет. В Чехии я поступила в Коммерческий колледж им. Масарика (г. Костелец над Орлицей). Мне надо было выбрать, какой второй иностранный язык я буду изучать. Я вспомнила, что моя мама, учась в школе, учила русский язык, и решила выбрать его. О России и русском языке я до тех пор почти ничего не знала.

Моей первой учительницей русского языка стала Ева Шреиброва. Ее стиль и методика обучения мне сразу понравились, она разбудила во мне интерес и любовь к русскому языку. Если бы не она, меня бы в Москве не было! Когда я учились на II курсе в колледже, она предложила нам поехать на экскурсию в Россию! Эта идея мне очень по-



нравилась, и я решилась в сентябре 2011 г. поехать в Москву в составе группы из нашего колледжа. Этот шаг стал существенным переломом в моей жизни!

Во время поездки у нас было много встреч с преподавателями и сотрудниками МИТХТ им. М.В. Ломоносова. Преподаватели кафедры РКИ проводили для нас занятия по русскому языку, ходили с нами на экскурсии, организовали встречу в общежитии с русскими студентами. И предложили нам приехать на учебу в университет.

Этого я не ожидала! Это было очень интересное предложение! Я очень много думала, но 5 лет – это очень долгое время... В конце концов я решила не уезжать и попробовать поступить в вуз в Чехии. Однако потом я узнала, что две девушки из моего колледжа уехали учиться в Москву, как раньше хотела и я. Мы начали переписываться с одной из них. Я хотела узнать, как им живется в Москве, нравится или нет, какие у них возникают проблемы.

Я узнала, что им там очень понравилось. Тогда я решила написать преподавателю МИТХТ им. М.В. Ломоносова Е.Н. Тарасовой и спросить, могу ли я приехать к ним учиться. Она мне ответила, что есть возможность приехать в качестве стажера на курс «Русский язык как иностранный». В Университете им. Палацкого мне одобрили стажировку. Итак, это случилось! 20 сентября 2013 г. я приехала учиться в Москву!

Сейчас я учусь в МИТХТ им. М.В. Ломоносова, у меня индивидуальная программа. Мне предоставлена возможность изучать такие предметы, как «Научный стиль речи», «Русская литература XIX в.», «Морфология», «Экономика», «Маркетинг», «Стратегический менеджмент», «Страноведение».

Я уже посетила много интересных мест, встретила много милых и интересных людей и получила впечатления, которые я никогда не забуду! Например, мне очень понравилось знакомство с частной школой «Наследник». Руководит этим замечательным учебным заведением не менее замечательная, я бы сказала даже очаровательная, Л.Н. Духанина,



которая кроме того является заместителем председателя Комиссии по науке и образованию Общественной палаты РФ. Коллектив школы организовал экскурсию во Владимир и Сузdal, и у меня появилась возможность присоединиться к их группе. После экскурсии я дала интервью для радио школы «Наследник». Дети хотели узнать мое мнение и мои впечатления об их школе и о нашей совместной экскурсии. До этого я никогда не была на радио, я очень нервничала. Результаты нашей беседы можно прослушать на сайте школы.

Конечно, я много путешествовала и по Москве. Я побывала в Коломенском, в Государственном историческом музее, в Кусково, Музее космонавтики, в Доме Пушкина, измайловском Кремле, Чешском доме. Очень интересной была поездка в Шереметьевский приют, куда меня пригласила моя преподавательница.

Меня приятно удивило, что все люди, которых я здесь встретила, очень милые, хорошие, любезные: преподаватели, студенты, учитель, ученики и люди на улице. Я люблю узнавать о жизни граждан России, сравнивать их жизнь с жизнью в Чехии, сравнивать наши культуры. Москва такая большая, интересная, и каждый день меня удивляет что-то новое...

Итак, почему же я выбрала русский язык? Почему я приехала в Москву? Здесь мне уже несколько раз задавали вопрос: «Как получилось, что ты, такая молодая девушка, иностранка, говоришь по-рус-

НАМ ПИШУТ

ски?» Я действительно знаю не очень много молодых людей в Чехии, которые говорили бы по-русски. В настоящее время весь мир говорит на английском языке, а среди молодых людей в Европе появилась тенденция изучать такие иностранные языки, как испанский, французский, немецкий, китайский. Лишь некоторые из них мечтают изучать русский язык. Но я думаю, что знание русского языка будет очень полезно в будущем. Сегодня ситуация в Чехии меняется. Там появляется много русских людей. В начале сентября я была в Праге и каждый день я слышала, что кто-то говорит по-рус-

ски. В будущем я хотела бы найти работу, где я могла бы использовать русский язык (например, я хотела бы стать экскурсоводом или работать в какой-то компании, имеющей связи с Россией). Мне и самой нравится изучать русский язык больше, чем английский. Русский язык – славянский, он похож на чешский.

Тем, кто собирается поехать в Москву, я бы хотела пожелать, чтобы они встретили таких же хороших людей, какие встретились мне, и получили прекрасные впечатления. Приезжайте в Москву, это будет интересный жизненный опыт!

Lucie Trejtnarova

FROM THE DIARY OF A STUDENT-TRAVELLER...

Russian as a foreign language, student, foreigner, journey, experience.

In the article the Czech student shares her impressions of the visit to Russia: she talks about the reasons of choosing Russian language to learn, about how she came to Moscow, which places she visited and what she saw.

ЖУРНАЛ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛОВ!

**РУССКИЙ ЯЗЫК
ЗА РУБЕЖОМ**

ЧЕРВНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ

ПОДПИСАТЬСЯ НА ЖУРНАЛ ВЫ МОЖЕТЕ:

В РЕДАКЦИИ
8-800-200-11-12 (бесплатный звонок из любого региона России)
8 (499) 277-11-12, факс: (499) 267-40-10, доб. 196
Сайт: www.russianedu.ru E-mail: podpiska@vedomostru

Периодичность выхода журнала – 6 номеров в год.
Стоимость редакционной подписки – 3300 руб. (с НДС)

НАШИ ПРЕИМУЩЕСТВА – ВАШИ ВЫГОДЫ!

Стоимость подписки в редакции на 20 % дешевле, чем на почте
Удобный документооборот Оформление с любого номера и на любой период В стоимость включена доставка

ЧЕРЕЗ ДИСТРИБЬЮТОРОВ
(для читателей из стран СНГ и дальнего зарубежья):

ООО «Информнаука»
тел.: +7 (495) 787-38-73
<http://www.informnauka.ru>
e-mail: Alimov@infl.ru

ЗАО «МК-Периодика»
тел.: +7 (495) 672-70-89,
ф. 306-37-57
<http://www.periodicals.ru>
e-mail: guseva@periodicals.ru

Читатели, проживающие в странах Европы и других странах зарубежья, могут подписаться в режиме online на сайте: www.nasha-pressa.de

ЖУРНАЛ РАСПРОСТРАНЯЕТСЯ ТОЛЬКО ПО ПОДПИСКЕ

ПОДПИСКА НА 2014 ГОД



Дао Нгуен Тгуя

thamlang19802005@gmail.com

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Ханой, Вьетнам

Русский язык во Вьетнаме: прошлое и современность

*Вьетнам, обучение русскому языку как иностранному, исторический контекст, двуязычные
словари, вьетнамские преподаватели-руссисты.*

В статье дан анализ учебных ситуаций, которые сложились на сегодняшний день в различных
вьетнамских вузах, где преподают РКИ.

На сегодняшний день обучение русскому языку во Вьетнаме может осуществляться в четырех формах: специализированное, неспециализированное, заочное и краткосрочное. Оно проходит в университетах и колледжах, имеющих специализацию по русскому языку, в неспециализированных университетах и колледжах, где есть кафедры русского языка, в школах с профильным, либо с факультативным изучением русского языка, а также в языковых центрах или на языковых курсах.

Количество русистов во Вьетнаме за последние годы значительно снизилось: сейчас их насчитывается около 10 тыс., хотя в период до 1992 г. их число составляло 580 тыс. чел. Преподавателей-руссистов во Вьетнаме на сегодняшний день около 500 чел. Большинство из них получили образование в университетах, имеющих специализацию по русскому языку, во Вьетнаме. Некоторые обучались в бывшем Советском Союзе и в России.

Рассмотрим профили обучения РКИ во Вьетнаме.

1. Специализированное обучение русскому языку.

Обучение русскому языку производится в университетах и колледжах, имеющих специализацию по иностранному языку, а также в некоторых университетах и колледжах, где есть факультет или класс русского языка.

А. Университеты и колледжи, имеющие специализацию по иностранному языку.

Сейчас обучение русскому языку производится только в крупных университетах:

- на севере Вьетнама: Тхайнгуенский университет, Ханойский университет, Ханойский государственный институт иностранных языков, Военная академия;
- в центре Вьетнама: Гуэский институт иностранных языков, Данангский институт иностранных языков;
- на юге Вьетнама: Хошиминский государственный университет социальных и гуманитарных наук, Хошиминский педагогический университет.

Преподаватели этих университетов обладают степенью магистра и выше. Срок обучения составляет 4 года. Специальности – учитель, переводчик. Однако, по мнению СМИ, качество знаний выпускников этих заведений оценивается как неудовлетворительное.

Б. Спецшколы: существует несколько школ на севере Вьетнама, специализирующихся на преподавании иностранных языков. Самые стабильные показатели успеваемости наблюдаются в спецшколе при Ханойском государственном институте иностранных языков.

2. Неспециализированное обучение русскому языку.

Русский язык как факультативный (по выбору) преподается в некоторых технических и экономических университетах и колледжах. Раньше обучение русскому производилось во всех университетах и колледжах севера и в большинстве университетов и колледжей на юге Вьетнама (93 университета и колледжа), а сейчас только в 22. В настоящее время в них насчитывается около 9665 русистов-филологов и всего 132 преподавателя-русиста.

Проанализируем учебную ситуацию, сложившуюся в различных вьетнамских вузах, где преподают РКИ. Практическая цель обучения, стоящая перед вьетнамскими преподавателями, реализуется при решении следующей главной задачи: обучение учащихся чтению и переводу текстов по их специальности. Объектом обучения являются: студенты, магистранты, курсанты, которые готовятся к экзамену в магистратуре и аспирантуре, а также студенты-заочники.

Время обучения составляет:

- для студентов: 300 уч. пар;
- для магистрантов: 150 уч. пар;
- для курсантов, которые готовятся к экзамену в магистратуре и аспирантуре: 60 уч. пар;
- для заочных студентов: 120 уч. пар.

Виды пособий и процент университетов и колледжей, в которых они используются, соотносятся следующим образом:

- авторские учебные пособия (внутривузовские издания) – 18% университетов и колледжей;
- учебники по РКИ, которые были созданы в России и во Вьетнаме, – 36% университетов и колледжей;
- авторские учебные пособия (внутривузовские издания) и учебники – 46% университетов и колледжей, которые используют и то и другое.

В вузах применяются различные средства обучения: картины, магнитофоны, многофункциональные проекторы, «языковые кабинки». В Военно-морской академии Нячанг есть языковая программа «Витязь». В последнее время в Академии военных наук появилась программа VIOLET с функцией создания многих видов тестов и проектирования электронных лекций с многофункциональной поддержкой.

Аспекты языка и виды речевой деятельности, которые преподаются в университетах и колледжах:

- чтение (основной вид речевой деятельности): 18%;
- грамматика и перевод: 18%;
- только грамматика: 13,6%;
- практика: 45,9%.

Качество обучения русскому языку студентов признано, как было сказано выше, неудовлетворительным. Основные причины, приводящие к этой ситуации, заключаются в несоответствующих учебниках, малом количестве часов, отводимых на русский язык, отсутствии у студентов привычки к самообучению.

3. Заочное и краткосрочное обучение русскому языку.

После 1992 г. заочные курсы во Вьетнаме не работали, потому что было мало людей, которых бы направляли на стажировку в Россию. В последние годы в высших учебных заведениях реализовывались программы заочного и краткосрочного обучения русскому языку совместно с университетами России. Это осуществлялось на базе таких учебных заведений, как международный факультет Ханойского государственного университета, Ханойский универсальный университет, Вьетнамско-русский тропический центр, Военно-техническая академия.

Но в данных языковых центрах в конечном итоге не набиралось достаточное количество групп для изучения русского языка. Эти люди должны были изучать его самостоятельно или в небольших группах. В настоящее время только филиал Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в Ханое отвечает необходимым требованиям. Здесь, а также на под-

готовительном факультете Государственного университета Хошимина в летнее время организуются учебные краткосрочные курсы русского языка (1–2 месяца) или подготовительные курсы для студентов, которые поедут учиться в Россию [5: 6].

Что касается исследований по теории преподавания РКИ, то самые продуктивные из них были сделаны в конце 80-х и в начале 90-х гг. XX в.

Достаточно остро во Вьетнаме стоит вопрос и составления словарей, в частности двуязычных словарей специальной терминологии, являющихся важным средством обучения для изучающих иностранный язык. Опыт пребывания студентов в России и других странах показывает, что традиционный бумажный двуязычный словарь использует-ся во всех случаях.

Многие словари специальной терминологии составлялись, чтобы помочь ученым и техническим кадрам, преподавателям, студентам во Вьетнаме учиться и читать научные материалы на русском языке. С 60-х гг. XX в. были составлены терминологические словари (например, «Математический русско-вьетнамский словарь», «Психолого-образовательный терминологический русско-вьетнамский словарь», «Филологический терминологический русско-вьетнамский словарь», «Технический русско-вьетнамский словарь»). В 1970-е гг. были разработаны качественные терминологические русско-вьетнамские словари, такие как словарь по электричеству, механике, металлургии, промышленности, строительству, архитектуре, ирригации, химии, математике, физике, философии, политике, истории, этнографии, археологии и т.д.

С 90-х гг. XX в. произошла фактическая интеграция мировой рыночной экономики с экономикой Вьетнама, повысился спрос на владение лексикой русского языка в области рыночной экономики, на владение деловым русским языком. Были составлены такие большие комплексы, как «Русско-вьетнамский экономический словарь терминов» (2002, авторами являются преподаватели русского языка Университета внешней

торговли Дам Куанг Чеу, Хоанг Тхи Куи, Нгуен Тхи Бик Лан), «Русско-вьетнамский финансово-экономической словарь терминов» (2004, автором является преподаватель русского языка Ханойского института Нгуен Ван Чен), «Русско-вьетнамский военный словарь» (2002, авторами являются доктор Нгуен Ван Ты, доктор Фам Си Там), «Русско-вьетнамский бухгалтерско-финансовый учебный словарь терминов» (2008, автором является преподаватель Института русского языка в Ханое Нгуен Дык Чыонг). В целом было составлено около 40 русско-вьетнамских словарей.

По форме представленные в данных изданиях термины обычно являются существительными, сочетаниями прилагательного и существительного, двух существительных разных падежей с предлогом или без предлогов, непосредственно прилагательными и некоторыми глаголами. Глагол и прилагательное, использованные в качестве терминов, встречались только в нескольких словарях («Русско-вьетнамский технический словарь», «Русско-вьетнамский математический словарь», «Русско-вьетнамский физический словарь», которые были выпущены издательствами «Русский язык» или «Советская энциклопедия»).

К сожалению, в большинстве терминологических русско-вьетнамских словарей нет необходимых сведений для вьетнамцев, которые хотят использовать имеющиеся там термины в различных ситуациях (о роде, числе и падеже существительных, спряжении и виде глаголов).

С точки зрения многих вьетнамских русистов и авторов словарей, лексикографические издания, которые были опубликованы до 1990 г., полезны для современных специалистов в области экономических, социальных, научно-технических дисциплин, но они должны быть дополнены и отредактированы, так как человеческое знание и жизненная практика изменяются и развиваются. Необходимо также составление новых словарей, связанных с новыми областями науки и техники, формирующимися в условиях рыночной экономики, интеграции: рыночная экономика, финансы, бухгалтерский

учет, аудит, информационные технологии и т.д. Следует превратить терминологический русско-вьетнамский словарь в словарь с ориентацией на обучение. Это самое важное условие для повышения эффективности преподавания и изучения РКИ. Для этого необходим грамматический комментарий по каждому термину, особенно важны примечания на вьетнамском языке. Сравнение русского и вьетнамского языков тоже необходимо. В качестве терминов в словари помимо существительных хорошо было бы включить слова и других частей речи (глагол, прилагательное, и т.д.).

В свете сказанного считаем необходимым:

- исследовать самые важные проблемы современной методики в области преподавания РКИ: соотношение российских и вьетнамских методов обучения, национально ориентированное обучение, вопросы создания учебников нового поколения, проблемы коммуникации в мультикультурной среде, применение новых технологий в преподавании русского языка, вопросы тестиирования;
- корректировать старые и составлять новые русско-вьетнамские словари;
- создавать курсы повышения квалификации по методике преподавания РКИ;
- обучать вьетнамцев РКИ в соответствии с потребностями общества;
- увеличить количество учебных часов в группах изучающих русский язык;

- уменьшить в них количество обучающихся;
- помогать вузам в создании комфортных условий для учащихся с целью снятия трудностей (улучшение условий жизни в студенческих общежитиях, психологическая поддержка и т.п.), в организации учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, накопления знаний, привития навыков самостоятельной работы;
- увеличить количество учебных часов по общетеоретическим дисциплинам, так как изучение этих предметов на русском языке поможет сформировать у учащихся соответствующие навыки и умения, а именно: умение читать учебники и литературу по специальности, выделять нужную информацию, вырабатывать и формулировать идеи, а также умение быстро обрабатывать информацию, чтобы не отставать от потока приходящих сообщений и успевать их записывать;
- увеличить срок обучения на подготовительном отделении с одного учебного года (2 семестра) до полугода (3 семестра);
- продлить срок обучения на подготовительном факультете студентам, собирающимся учиться в РФ; в помошь студентам-бюджетникам по постановлению Министерства образования и подготовки кадров СРВ организовать интенсивный курс русского языка в дополнение к их обучению на подготовительных факультетах вузов.

Литература

1. Лэ Хань Минь. Tiếng Nga và văn học Nga trở lại Việt Nam // Sai Gòn giải phóng. 2012.
2. Нгуен Дук Чыонг. Dạy và học tiếng Nga ở Việt Nam trong giai đoạn hiện nay: Thực trạng và giải pháp // Вьетнамская русистика. Ханой, 2012.
3. Нгуен Фыонг Лен. Những cựu lưu học sinh Việt Nam của Học viện Pushkin // Tiếng nói nước Nga. 2013.
4. Русский язык в мире. М., 2003.
5. Скляева Е.В., Фунг Чонг Тоан. Русский язык в современном Вьетнаме // Вьетнамская русистика. Ханой, 2012.

Dao Nguyen Thuy

RUSSIAN LANGUAGE IN VIETNAM: PAST AND PRESENT

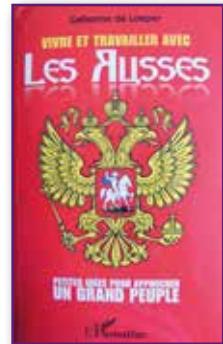
Vietnam, teaching Russian as a foreign language, historical context, bilingual dictionaries, Vietnamese teachers-experts in the Russian language and literature.

The article analyzes the education situations that have developed nowadays in various Vietnamese universities that teach Russian as a foreign language.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ПОНЯТЬ ВЕЛИКИЙ НАРОД

de Looper C.
Vivre et travailler avec les russes.
Petites idées pour approcher un grand people.
Paris: L'Harmattan, 2013. – 309 p.



Россия, Франция, диалог культур, лингвокультурная адаптация.

В рецензии дается общая характеристика книги Катрин дэ Лопер «Жить и работать с русскими. Некоторые соображения о том, как понять великий народ» и определяется ее значение для практической лингвокультурной адаптации французских экспатов.

Умом Россию не понять...
Ф.И. Тютчев

Французы, литераторы и путешественники, всегда писали о России с симпатией, за исключением маркиза А. де Кюстина, хотя и он не был русофобом, что убедительно доказала Вера Мильчина. В последнее время Россия привлекает не только красотой древних городов, но и красотой природы: Николя Ванье и Сильвен Тэссон в буквальном смысле открыли французскому читателю и зрителю Байкал и Сибирь.

В русской же культуре ситуация печальная: после книг советских писателей о Франции пишут немного, за исключением живущего во Франции и монополизированного французскую тему Бориса Носика, хотя это взгляд изнутри и взгляд весьма своеобразный, смесь путеводителя и авантюрного романа.

В сегодняшней открытой Европе возникают не только привычные туристические, но и лингвокультурные проблемы. Как для русских, приехавших работать во Францию, так и для французских экспатов (таково, как известно, самоназвание иностранцев из Западной Европы, живущих и работающих в России) проблемы лингвокультурной адаптации разработаны пока еще недостаточно. Об этих вопросах, о роли стереотипов, о том, как снять этот первый лингвокультурный шок, как французу жить и работать в Москве, пи-

шет Катрин де Лопер в своей книге «Жить и работать в России. Некоторые соображения о том, как понять великий народ». Автор – человек двух культур: русской и французской, причем русский язык, как она сама пишет об этом, – «отцовский». Эта ситуация типична для Франции, где популяризация русской культуры всегда основывалась на личных причинах: Проспер Мериме дружил с И.С. Тургеневым, Поль Буйе, один из создателей французской русистики, был последователем Л.Н. Толстого, Рене Гэрра – литературным секретарем Б.К. Зайцева и т.д.

И сама книга, по словам К. де Лопер, возникла из сугубо личного желания автора рассказать о языке и культуре своего отца – русском языке, который она впитала с детства. Кроме личных мотивов у автора есть и мотив культурологический: чем быстрее мы поймем, что у наших народов разные способы выражения радости и печали, что также различаются не только продукты и кулинарные приемы, но и само видение мира, тем быстрее мы найдем общий язык и тем богаче будет наш личный опыт. И тем лучше мы узнаем и самих себя, потому что открывать другой язык и другую культуру – это значит одновременно открывать свою собственную культуру и свой родной язык.

В книге Катрин де Лопер – психолого-клинициста, профессионального коуча – вопросы лингвокультурной адаптации впервые представлены в таком объеме. Теоретические выводы удачно сочетаются с практическими, основанными на проведенных автором в Москве опросах французских экспатов. Современный коучинг в Москве пока еще находится не на должном уровне, проводится очень разными по профессии людьми, которые лишь укрепляют существующие стереотипы и штампы. При этом, как правило, весь тренинг осуществляется с точки зрения русского, носителя русской культуры, которому многие непонятные иностранцу традиции, обычай и пр. кажутся естественными, объяснения не требующими. Хотя кухня, например, вообще не требует вопросов «почему?»: *Почему русские едят гречневую кашу? Почему французы запивают сыр красным вином?* Хотя интереснее подчеркнуть то, что нас сближает, например, общее восточное кулинарное влияние, саракинский «след»: рис в России называли саракинским (сорочинским) пшеницом, а во Франции саракинской пшеницей или крупой (*le sarrasin*) называли гречку, из которой бретонцы пекут свои крепы (блины ведь только в России) и делают галеты.

Однако несмотря на общее прошлое, взаимное притяжение и отталкивание, на 300-летние культурные связи, сохраняются различные лингвокультурные барьера, мешающие французам узнать Россию лучше и больше. Это в буквальном смысле архаичные представления, идущие в том числе (хотя автор об этом и не пишет) от своеобразного галлоцентризма нации: русский язык считается трудным языком в первую очередь из-за кириллического алфавита. Неслучайно во французских книжных магазинах учебники русского языка стоят в отделе «Восточные языки» вместе с арабским и китайским. «Образ России по-прежнему формируется из штампов: мужики, водка, таинственная славянская душа, круглощекие белокурые красавицы и печально-страстный русский темперамент, выраженный в неизменных цыганских песнях», – пишет К. де Лопер во введении к своей книге.

Автор использует в своем исследовании описание и представление реалий русской культуры через язык, с помощью языка. Естественно, что она ссылается либо на французских авторов (К. Леви-Стросс), либо на авторов, чьи классические книги переведены на французский (З. Фрейд или один из основоположников межкультурной коммуникации Э.Т. Холл). Естественно, потому что эти книги, повторим, переведены и давно уже доступны французскому читателю. Возможно, именно поэтому автор не употребляет уже общепринятый термин «лингвокультурология» и ничего не пишет о существующих российских исследованиях в области межкультурной коммуникации: русско-английской в книгах Т. Лариной и С. Тер-Минасовой, русско-французской – М. Голованинской; о книгах Ю.Е. Прохорова, посвященных национальным социокультурным стереотипам и т.д. Именно поэтому автор цитирует Ф. де Соссюра, но ничего не говорит о вкладе в учение о внутренней форме слова А. Потебни, потому что среднему европейскому читателю более привычны и удобны и Ф. де Соссюр, и В. фон Гумбольдт.

Книга состоит из четырех частей: «Введение в русский язык и русскую культуру»; «Немного антропологии: манера говорить и манера действовать»; «О коммуникации вообще и об особенностях коммуникации с русскими»; «Практика работы в Москве».

В главе, посвященной особенностям русского языка, автор не дает нам системы произношения и транскрибирования русского алфавита, хотя существуют общепринятый стандарт ISO-9 и российский стандарт транслитерации ГОСТ 7.79-2000, а также классические учебники для франкофонов В.Н. Ванеевой, Т.А. Вишняковой, В.И. Остапенко (особенно 2-ое издание), а также учебник «Русский язык в индивидуальном темпе» С.А. Хаврониной, А.И. Широченской, Л. Брон-Чичаговой, где прекрасно разработана фонетическая часть.

С этим связаны и неудачные примеры: автор семантизирует слово «брать» через глагол «брать»; объясняя произношение традиционно трудного звука «х», автор не проводит явную аналогию с произношением испанского звука, обозначаемого буквой «j»,

учитывая, что многие французы хорошо знают испанский и чисто произносят «j» в испанских словах (в отличие от английского, правильному произношению звуков которого мешает чувство исторической вражды и неприятия всего английского вообще).

Интересны основные, по мнению автора, идеи русской языковой картины мира: «доля» и «весь», а также имперсональные конструкции русского языка, споры о значении которых до сих пор не утихают. Многие зарубежные ученые, в первую очередь А. Вежбицкая, в этой особенности русской грамматики видят фатализм, иррациональность, алогичность русского народа. К. де Лопер разделяет эту точку зрения, давно оспоренную российскими учеными, в частности В.В. Колесовым.

Говоря об основных концептах русской культуры, К. де Лопер называет «избу», «баню», «чай», «самовар» и «хлеб». Это, безусловно, значимые для русской культуры понятия, но для культуры крестьянской, а ведь экспаты живут и работают в городах, в мире глобализированной культуры мегаполиса. Интересно пишет автор и о восприятии русскими временем и пространством, что, в частности, выражается, в отношении к работе и планированию рабочего времени. Ссылается она при этом опять же на французских авторов, хотя основные концепты русской языковой картины мира давно разработаны, например, А.Д. Шмелевым, А.А. Зализняком, И.Б. Левонтиной и др. Главное в русской кухне, по ее мнению, – это огурец и селедка, а также капуста и чай из самовара. Естественно, что водка также на одном из первых мест. Призываая французов бороться с культурными стереотипами, не поддерживает ли автор их существование? Вкусовые приоритеты россиян, и не только в крупных городах, за последние 20 лет значительно изменились, да и сама

русская кухня в «экспортно-выставочном» варианте создана усилиями всех народов нашей страны: мы с равным удовольствием едим кавказский шашлык и украинский борщ, русскую кашу и пельмени, европейские рубленые котлеты и азиатский рис и т.д. Хотелось бы, чтобы символом России перестали, наконец, быть только блины, щи, водка, цыгане и самовар.

Наиболее полезная с практической точки зрения глава «Практика работы в Москве» дает много важных практических сведений о повседневной жизни в столице России, о работе в одном коллективе с русскими, об особенностях этики и практики современного российского бизнеса.

Следует учесть, что книга адресована не-филологам, среднему французскому бизнесмену, который часто и о своем родном языке и культурных реалиях рефлексировать не способен.

Несомненно, легче и проще всего отвергать, говорить о том, как все плохо, как неверно пишут о нас, русских, нежели принять иную точку зрения и установить диалог. Книга К. де Лопер будет полезна не только французским экспатам, но и русскому читателю как иной взгляд, как взгляд со стороны на привычные с детства вещи. Будущее Европы именно в межкультурном диалоге поверх политических границ, если она, по давней мысли генерала де Голля, хочет действительно стать Европой «от Атлантики до Урала».

А.Ю. Овчаренко

ovtcharenko-1959@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры русского языка
юридического факультета
Российского университета
дружбы народов
Москва, Россия

A.Yu. Ovtcharenko

TO UNDERSTAND A GREAT NATION

Russia, France, the dialogue of cultures, linguistic-cultural adaptation.

The article gives the general characteristics of the Catherine de Looper's book "Living and working with the Russian. Some ideas to understand the great people" and determines its value for practical linguistic-cultural adaptation of the French expats.



«ОТКРЫВАЕМ КАЛЕНДАРЬ...» ОПЫТ СОЗДАНИЯ РУССКОЯЗЫЧНОГО КАЛЕНДАРЯ ДЛЯ ГОВОРЯЩИХ ПО-НЕМЕЦКИ

**Herrmann B., Kolovska E.G., Kulgavchuk M.V.
Sprachkalender Russisch 2014.**

Hamburg: Helmut Buske Verlag GmbH, 2013.

Русский как иностранный, учебное пособие, отрывной календарь, немецкий язык, перевод.

В статье описывается изданный в Германии календарь на 2014 г., адресованный тем, кто интересуется русским языком. Перечисляются составляющие календарь рубрики, представлены принципы отбора материала для них. Помимо совершенствования знания языка календарь дает своим читателям возможность получить различные сведения об истории, культуре, географии, населении и традициях страны изучаемого языка. Календарь рассчитан на уровень A2–B1, однако может быть полезен и интересен и другим категориям учащихся.

Одной из основных задач, стоящих перед преподавателем РКИ, как, впрочем, и любого иностранного языка, можно считать формирование социокультурной компетенции обучаемых. В системе взаимодействия «преподаватель – студент – учебник» весьма существенную роль в формировании этой компетенции играют учебники, учебные пособия, к числу которых относятся и различные «нетрадиционные» виды пособий, использование которых, прежде всего, происходит в рамках самостоятельной работы обучаемых, причем она может и не восприниматься ими как часть образовательного процесса. Одно из таких изданий нам хотелось бы представить в данной статье.

В немецком издательстве «Buske» вышел календарь на 2014 г. для интересующихся русским языком – «Sprachkalender Russisch». Идея создания подобных языковых календарей реализуется гамбургским издательством уже второй год. В 2012 г. вышел польский календарь на 2013 г., а в 2013 г. – русский, польский, новогреческий и китайский календари на 2014 г. Следует отметить, что формат, стиль оформления, количество страниц в данных изданиях практически не различаются: календарь

представляет собой книгу, напоминающую традиционный отрывной календарь, каждая дата размещена на отдельном листе, суббота и воскресенье – на одном листе. Страница, на которой напечатаны число и день недели, является собственно обучающей: здесь приводится информация на иностранном для жителей Германии языке, на обороте даются необходимые комментарии на немецком, перевод слов и выражений, ответы к заданиям. Авторы разных календарей выбирают важную с их точки зрения лингвистическую и культурологическую информацию, не стремясь следовать каким-либо образцам. Каждый календарь строится по самостоятельной концепции, обусловленной теми целями и задачами, которые авторы-методисты считают основными.

В Германии трудно представить себе жизнь без календаря. Карманные календари есть почти у каждого. В последние годы они часто заменяются электронными календарями. Во многих домах висят календари на разные темы: литература, искусство, связанные с погодой народные приметы, календари с рецептами, детские предрождественские календари и т.п. Хорошую традицию имеют и отрывные календари

для тех, кто изучает иностранные языки. Уже довольно давно большие издательства выпускают календари на английском, французском, испанском, т.е. на самых распространенных в мире языках, которые немецкие дети начинают изучать в школе, а взрослые учат ради интереса. Можно с уверенностью сказать, что отрывные календари, помогающие немцам самостоятельно усовершенствовать знание иностранных языков, пользуются в стране большой популярностью и спросом.

Для авторов русскоязычного календаря, вышедшего в Германии впервые, важно было создать пособие, которое могло бы в определенной степени способствовать увеличению количества желающих изучать русский язык, помочь сохранить язык тем, кто давно выехал из России и других стран СНГ и Балтии, был вывезен родителями в раннем возрасте, когда-то начал изучать русский язык, но оставил это занятие, испугавшись трудностей или по иным причинам. Разумеется, календарь может быть полезен и тем, кто изучает русский язык регулярно — на курсах, в различных учебных заведениях (отметим, что он ориентирован на взрослую аудиторию, хотя может быть воспринят с интересом и школьниками старших классов).

Авторы не стремились к системной подаче грамматического материала — для этого существуют тщательно продуманные учебники разных уровней и специальные пособия к ним. В календаре представлены такие грамматические темы, как «Склонение существительных и прилагательных», «Изменение прилагательных по родам и числам», «Суффиксы прилагательных», «Степени сравнения прилагательных», «Глаголы движения», «Управление глаголов», «Выражение времени или места с помощью предложно-падежных конструкций» и другие трудные темы русской грамматики, которые немцам, изучающим русский язык, нужно осознать, чтобы самостоятельно исправить ошибки, вызванные, в частности, интерференцией родного языка. При этом авторы старались избежать «грамматического уклона», главным в календаре является комму-

никативный принцип, грамматические сведения подчинены требованиям «сюжета». В основе же сюжета — история знакомства двух молодых людей, Олега и Анны, заканчивающегося свадьбой. Рассказ об этой паре представлен в виде диалогов (которые приводятся часто, но все же не на каждой странице). В начале мы узнаем, что герои вместе встречали Новый год, а в конце — о планах молодой семьи; упоминаются и «встраиваются» в сюжет друзья и родственники Олега и Анны. Можно сказать, что история семьи расширяет социальную компетенцию читателей календаря, представляя им в чем-то новые, хотя и вполне узнаваемые картины жизни молодых людей в России. Интересно, что именно тема «Молодая семья в России» была определена студентами, изучающими русский язык в берлинском университете им. Гумбольдта, как одна из особо интересующих их на практических занятиях по русскому языку.



Разумеется, нацеленность пособия на формирование разных видов компетенции заставила авторов максимально расширить темы рубрик, которые встречаются в издании. Каждая страница снабжена указанием на ту или иную рубрику: «Грамматика», «Словарь», «Правильное произношение». Отбор материала в последнюю из них также производился в соответствии с наиболее частыми затруднениями, которые испытывают немцы при изучении русского языка. Важную роль здесь играют комментарии на немецком языке, позволяющие читателям календаря самостоятельно решить отдельные фонетические проблемы. Например, в международных словах место ударения в русском и немецком языках часто не совпадает, поэтому авторы задают вопрос: «Где ударение в этих международных словах?» и приводят ряд примеров: *Интернет, монитор, контекст, коньк, символ, диагноз, атом, парламент*. Это также касается ударения в названиях таких автомобильных марок, как *Мерседес, Порше, Фольксваген*, или названий новых видов зимнего спорта: *биатлон, сноуборд, бобслей, скелетон, фристайл*.

На каждой странице расставлены ударения во всех русских словах за исключением тех случаев, когда место ударения должны определить сами читатели.

При создании рубрики «Словарь» авторы стремились соблюдать определенную логику: появление этой рубрики и ее содержание могло быть обусловлено либо актуальными календарными событиями (упоминаются все государственные, а также народные и религиозные праздники России, как, например, Рождество, Пасха, Масленица, День знаний, День матери и т.п.), либо эпизодом истории героев – подготовкой к летнему отпуску, празднованию дня рождения и т.д., а могло и «привязываться» к следующей рубрике. Так, материал из рубрики, знакомящий с названиями предметов одежды, находит свое продолжение на следующей странице в рубрике «Народная мудрость», где приведена пословица *По одежке встречают, по уму провожают*. Летом и осенью в словаре можно найти слова, обозначающие фрукты, яго-

ды, грибы, а на одной из следующих страниц в рубрике «Страна и люди» – рецепты типичных для русской кухни блюд из них (например, варенье).

Отдельные рубрики способствуют развитию страноведческой и культурологической компетенции. Упомянутая уже «Народная мудрость» дает возможность не только познакомиться с миром русского фольклора, но и ощутить межкультурные связи, которые становятся особенно очевидны при сравнении немецкого и русского вариантов пословиц. Рубрика «Страна и люди» также призвана содействовать расширению представлений о стране изучаемого языка, причем материал, дающийся в ней, иногда ориентирован именно на немцев: *Чтобы найти место, где в XVI–XVIII вв. в Москве была Немецкая слобода, нужно выйти на станции метро...* Далее приводятся варианты названий, правильный ответ дается на обороте. Есть в этой рубрике и вопрос о том, в каком немецком городе учился Михаил Ломоносов. Именно в такой форме (вопрос – ответ) данная рубрика знакомит читателей с различной информацией, касающейся современной России и ее истории: население страны, реки, горные массивы, республики, входящие в ее состав. Иногда информация такого рода представлена в диалогах все тех же героев, которые говорят о наступающих праздниках, делятся своими заботами и т.д.

Важной с точки зрения расширения культурологической компетенции является рубрика «Стихи и песни». Авторы пособия старались подобрать такой материал, который удовлетворял бы запросы самых разных по возрасту читателей. В календаре представлены строки из песен, которые не только были популярны в определенный период истории России – Советского Союза, но и вошли в сознание людей разных поколений, став прецедентными текстами. «Пусть бегут неуклюже пешеходы по лужам» и «День Победы» при всех различиях между ними живут в сознании представителей разных поколений. Для одних читателей календаря эти песни – часть детства или юности, они дают возможность ощу-

тить связь с прошлым; другие же смогут впервые услышать их, используя интернет-ссылку, размещенную на соответствующей странице.

Выбор стихотворений, включенных в данную рубрику, определялся разными причинами. «Горные вершины» Гете, переведенные Лермонтовым, дают возможность немецкой аудитории познакомиться с этим не слишком известным в Европе поэтом, юбилей которого отмечается в 2014 г. Даже строки мало известных за рубежом поэтов (содержание рубрики не исчерпывается фрагментами произведений Пушкина и Лермонтова), безусловно, помогают процессу изучения русского языка, так как могут быть использованы, например, как фонетическое упражнение и при этом расширяют лексический запас читателей. Иногда поэтический (песенный) материал «привязывается» к определенной дате, как, например, уже упоминавшийся «День Победы», «Старый Новый год» А. Вознесенского, стихотворение И. Бродского «Спаситель родился...». Отметим, что каждое упоминание о русском поэте сопровождается комментарием на немецком языке. Важную роль играет немецкий комментарий и в рубрике «Цитата»: далеко не всегда имена людей, высказывания которых приводятся, могут быть известны немецким читателям, не жившим ранее в России: Суворов, Грибоедов и др., – но есть среди них Тургенев, Толстой, Чехов, узнаваемость имен которых должна вызывать положительные эмоции.

Есть в календаре и рубрики «Шутка», «Загадка», которые, с одной стороны, служат своеобразной «разрядкой», а с другой – дают возможность повторить отдельные грамматические конструкции, пополнить лексический запас или вспомнить те слова, которые, в силу естественных причин, «ушли в пассив». Так, в феврале, во время Олимпийских игр в Сочи, на одной из страниц приводятся слова, обозначающие спортивное снаряжение для зимних видов спорта: *клюшка, шайба, лыжи, коньки* и т.п., – а через несколько дней предлагается детская загадка, отгадкой для которой служит слово *коньки*: *Два коня у меня, два*

коня. По воде они возят меня. А вода тверь-да, словно каменная! А шутка на эту же тему гласит: *Футболист говорит фигуристу: «Твой путь к славе очень скользкий...»* Авторы календаря довольно часто представляют своим читателям возможность проверить уровень знания русского языка, предлагая выполнить несложные, но требующие определенных усилий и некоторой сосредоточенности задания. Кстати, именно эта составляющая пособия не отпугнула читателей из числа немецких студентов, изучающих русский язык, а, пожалуй, привлекла их.

Разумеется, «Sprachkalender Russisch» отнюдь не претендует на роль учебника или даже пособия, направленного на формирование одного или нескольких видов речевой деятельности. Относясь к разряду «необязательной составляющей учебного процесса», это издание тем не менее обладает особенностями, которые стоит принять во внимание тем, кто интересуется проблемами преподавания РКИ.

1. Календарь, являясь датированным изданием, в какой-то мере обеспечивает регулярность занятий.

2. Темы, представленные в календаре, отсутствие какой-либо узкой направленности расширяют историко-культурную составляющую процесса обучения.

3. Материал дается в облегченной форме, что обеспечивает более быстрое его усвоение, этому способствуют шутки, загадки, кроссворды и т.д.

4. Наличие перевода (на отдельной странице) помогает активизировать имеющиеся у читателей пассивные знания в области лексики и грамматики, культуры России и при необходимости найти нужный ответ, не обращаясь к дополнительной литературе.

5. Календарь еще раз дает подтверждение тому, насколько тесными являются межкультурные связи народов двух стран.

6. В принципе ориентированный на взрослую аудиторию, календарь может быть востребован людьми разного возраста и в разной степени владеющими русским языком. Хотя предполагается, что издание рассчитано на уровень A2–B1, но и те, кто владеет

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

русским языком на более высоком уровне, могут найти в нем для себя что-либо полезное и интересное.

7. И, наконец, авторы стремились к тому, чтобы желание продолжать изучение русского языка осталось у читателей после того, как будет оторван в конце года последний листок календаря.

Е.Г. Кольовска
egkol@rambler.ru
ст. преподаватель
Института русского языка и культуры
Московского государственного
университета им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

М.В. Кульгавчук
kulgavchukmv@mail.ru
канд. филол. наук, доцент,
заведующая кафедрой
общеобразовательных предметов
Института русского языка и культуры
Московского государственного
университета им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

Б. Херрманн
bettina.herrmann@rz.hu-berlin.de
преподаватель
Института славистики
Берлинского университета им. Гумбольдта
Берлин, Германия

E.G. Kolovska, M.V. Kulgavchuk, B. Herrmann

**«LET US OPEN THE CALENDAR, SHALL WE?» THE EXPERIENCE OF CREATING
THE RUSSIAN-LANGUAGE CALENDAR FOR THE GERMAN SPEAKING STUDENTS**

Russian as a foreign language, textbook, block calendar, German language, translation.

The article describes the block calendar for the year 2014, compelled by Russian and German linguists. The article deals with the content of the calendar and the principles that were used when choosing the materials for it. The calendar gives its users the opportunity to widen their knowledge of the Russian language, it also presents some interesting information about the culture, history, geography, population and traditions of Russia. The calendar is meant for the students of level A2–B1, but also could be added value to other categories of students.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

С 29 по 31 мая 2014 г. программа «Читай Россию / Read Russia», крупнейшая инициатива в истории российского книгоиздания, цель которой – знакомство международной читательской аудитории с современной русской литературой, была представлена на главном профессиональном событии книжной индустрии США – международной книжной ярмарке BookExpo America–2014. Ярмарка была организована при поддержке Ассоциации американских издателей и Ассоциации американских книготорговцев. Выставка проходит ежегодно в Нью-Йорке, на Манхэттене, в расположеннном на берегу Гудзона выставочном центре имени Джейкоба Джавитса. В этом году основу книжной экспозиции российского стенда составили новинки 50 российских издательств – от альбомов по искусству до учебных пособий. Особое внимание посетителей стенда было привлечено к книгам русских писателей, изданным на английском языке при поддержке АНО «Институт перевода», и произведениям современных российских писателей, лауреатов крупнейших литературных премий. Центральным событием программы мероприятий стала первая торжественная церемония награждения лучших переводчиков русской литературы на английский язык – Read Russia English Translation Prize. Состоились также презентации других российских инициатив в области продвижения переводов русской литературы на зарубежные языки и поддержки переводчиков и издателей: конгресса переводчиков, премии «Читай Россию / Read Russia», серии «Русская библиотека» и др.

Оргкомитет

ВЕНГЕРСКИЙ ДАР ПОЭТУ РОССИИ

Вицаи П.
Вокруг Высоцкого.
Будапешт: Хунгарвортс, 2013.



Рецензия, публицистика, интервью, очерк, бардовская песня, адресат, адресант.

В рецензии представлен юбилейный сборник очерков, интервью и статей, посвященный 75-летнему юбилею В.С. Высоцкого и творчеству поэта.

75-летие Владимира Семеновича Высоцкого стало заметным памятным событием 2013 г. не только в России. Благодаря авторской инициативе и организационным усилиям в Венгрии вышла книга «Вокруг Высоцкого», автором которой стал хорошо известный в Венгрии и в России литератор, русист, педагог Петер Тамаш Вицаи. И как счастливое совпадение в юбилейном году В.С. Высоцкого на 26-й московской Международной книжной выставке-ярмарке, которая проходила в книжном павильоне ВВЦ в сентябре 2013 г., Венгрия была почетным гостем среди зарубежных стран-участниц, первой встречая посетителей и демонстрируя свою экспозицию. Так что еще и поэту организованная презентация книги Петера Вицаи прошла особенно празднично и успешно. Вместе с автором в представлении издания читателям участвовал известный современный поэт Леонид Володарский.

Свои книги автор пишет одинаково хорошо и по-венгерски, и по-русски. Поэтому, как нередко случается, российский читатель (и тем более венгерский) не чувствует стилистического дискомфорта во время прочтения текста сборника.

Еще во время обучения в магистратуре Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, в процессе осуществления профессионального выбора автором был уже стратегически намечен и дальнейший путь: по роду занятий – предсказуемый

(жизнь и творчество Высоцкого), по направлению филологических поисков – моноцентричный (Высоцкий и его окружение) и в самом широком смысле – творческий.

Поэтому так много официальных и творческих встреч, поездок, поисков, устремлений, неожиданных знакомств с единомышленниками, о которых так подробно написано и которые заслуженно нашли свое место на страницах юбилейного сборника статей «Вокруг Высоцкого». Вот лишь некоторые из уважаемых имен венгерских деятелей, с которыми читатель встретится в представленной книге: доктор Иштван Надь – директор Венгерского культурного центра в Москве, Карой Чех – венгерский поэт, Юдит Хидаши – профессор, декан Будапештского экономического института, Дюла Грацка – профессор, советник по науке при Посольстве Венгрии в Москве, Геза Гече – журналист, один из основателей магазина русской книги в Будапеште, Янош Олах – венгерский поэт, главный редактор журнала «Мальяр Напло», Хобо Фельдеш Ласло – рок-музыкант...

Но еще больше единомышленников и людей, причастных к жизни и творчеству поэта, автор книги находит, конечно же, в России. Это и Никита Высоцкий – сын В.С. Высоцкого, директор музея В.С. Высоцкого на Таганке в Москве, Леонид Володарский и Ольга Володарская – российские

поэты, Сергей Бороздин — директор РКЦ в Будапеште и многие другие.

Петер Вицаи обращает внимание читателей на появление новых фактов, уточнений уже известных событий, воспоминаний. Ведь все эти «мелочи» можно собрать только при непосредственном общении, профессиональных контактах и совместных творческих интересах. Тут все, пусть даже совсем небольшие, находки как и сам процесс поиска, по большому счету, являются столь необходимыми для воссоздания живых черт творческой личности одного из самых заметных поэтов XX в.

Данная книга строгим языком публицистики, интервью, воспоминаний, статей, очерков поведала нам о самом главном, что остается в мире после ухода большого поэта: о стихах, песнях, напряженном труде, творчестве и просто жизни. Сборник включает в себя 6 разделов: «Фрагменты истории русско-венгерских отношений», «Образование и русский язык», «Высоцкий», «Портрет», «Книги» и «Воспоминания».

В первых двух разделах речь идет о возрастающем интересе в Венгрии к русскому языку. И этот интерес на протяжении последних лет устойчиво растет и постепенно набирает обороты.

Раздел «Высоцкий» посвящен собственному самому В.С. Высоцкому, а также Булгакову и Высоцкому как двум культовым фигурам XX в.

Четвертый раздел — «Портрет» — посвящен воспоминаниям автора о встречах с такими поэтами и писателями, как Ирина Ковалева и Иван Белокрылов, Сергей Белорусец и Александр Тимофеевский. Тут же читатель знакомится с издателем книг, связанных с венгерской историей и венгерской культурой, Александром Акчуриным, журналистом и книгоиздателем Сергеем Зайцевым, т.е. с теми людьми, чья деятельность

или творчество так или иначе связаны и с именем Владимира Высоцкого.

В пятом разделе автор возвращается к упомянутой выше теме, обобщенной в ранее выпущенной книге «Булгаков и Высоцкий», составленной по материалам работ венгерских учащихся, которым было предложено написать сочинение, посвященное творчеству указанных писателей. Также в этом разделе можно познакомиться с некоторыми трудами разных культурных деятелей, посвященными русско-венгерским отношениям: Эрне Кешкене, Леонида Володарского, Арсения Замостянова.

И, наконец, последний, шестой, раздел «Воспоминания» посвящен памятным встречам с интересными людьми, с которыми автору посчастливилось когда-то увидеться и пообщаться. Это и один из руководителей фонда «Наследие нашего прошлого» Йожеф Еленич, и поэт Римма Федоровна Казакова, бывшая первым секретарем Союза писателей Москвы, и многие другие реальные персонажи, введенные автором в орбиту своих поисков.

В завершение хочется отметить, что культурная аудитория в Венгрии, проявляющая интерес к русской поэзии, неизменно увеличивается с каждым годом. И в этом тоже есть определенная заслуга Петера Вицаи, увлеченного ценителя творчества В.С. Высоцкого. Так что вслед за автором, глядя на обложку его юбилейного сборника, так и хочется сказать: адресант — Высоцкий, адресат — весь мир.

Д.Э. Иванова

ассистент

кафедры практики русского языка
студентов филологического профиля

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

D.E. Ivanova

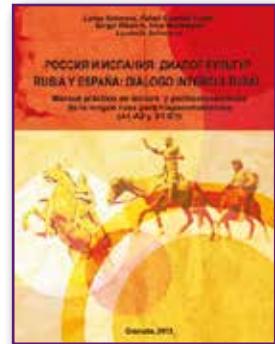
HUNGARIAN DONARA TO RUSSIAN POET

Review, publicism, interview, sketch, bards songs, addressee, addresser.

In the article the review of the multifarious collection of sketches, interview and articles, devoted to Vysotsky's anniversary and his creative work is submitted to the reader.

Соколова Л., Гусман Тирадо Р.,
Кибальник С., Моклецова И., Сафонова Л.
Россия и Испания: диалог культур.

Гранада, 2013. – 369 с.



Диалог культур, русский язык как иностранный, Россия, Испания.

В статье предлагаются анализ и оценка учебного пособия по чтению и развитию речи «Россия и Испания: диалог культур», подготовленного совместным российско-испанским коллективом для испанских студентов-филологов.

Россию и Европу связывают многовековые культурные контакты. История Европы – во многом история ее отношений с Русью, Россией, а русская культура – во многом часть европейской культуры, впитавшая в себя и интерпретировавшая огромные пласти европейских текстов. Великие европейцы и персонажи знаменитых произведений европейских писателей осознаются современными русскими как часть культуры России. Подчеркнем, не собственно с русской национальной культурой, но с культурой страны. Для нас поэтому понятны такие выражения, как «русский Леонардо да Винчи» (так называют Михаила Васильевича Ломоносова), «Северная Венеция» (Санкт-Петербург) и «русский Версаль» (Петергоф), «русская Троя» (Херсонес); мы понимаем, почему один из своих знаменитых рассказов И.С. Тургенев назвал «Гамлет Щигровского уезда», почему Павла I называли «русским Гамлетом» и «коронованным Дон Кихотом». Более того, нам понятно, почему кого-то мы называем современным Дон Кихотом, а кого-то – Дон Жуаном и даже изобрели глагол «донкихотствовать», прилагательное «донжуанский» и существительные «донкихотство» и «донжуанство».

Представляется, что именно испанские прецедентные антропонимы, лежащие в основе этих именований, не случайны, ведь трудно найти еще примеры русских слов, образо-

ванных от имен других западноевропейских литературных героев, и прав известный исследователь русско-испанских культурных взаимодействий В. Багно, который пишет, что «по-видимому, не последнюю роль сыграло и то обстоятельство, что суть русской культуры... составили те же четыре мифа, которые лежат в основе мифа о Дон Кихоте. Мифы о бунтаре, самозванце, страннике и лишенном человеке так, как они проявились в русской истории и отразились в русской культуре, способны сказать если не все, то многое о русском национальном характере и о судьбах России» [3: 135–146.].

Видимо, поэтому на обложке новой книги – учебного пособия «Россия и Испания: диалог культур» (Гранада, 2013), созданного международным авторским коллективом (Л. Соколова, Р. Гусман Тирадо, С. Кибальник, И. Моклецова, Л. Сафонова), изображены Дон Кихот и Санчо Панса, а также и русский «Медный всадник» – памятник, который не без оснований дизайнеру обложки представляется одним из символов России.

Пособие предназначено для обучения чтению и развития речи испаноязычных студентов, изучающих русский язык, причем на первый план выдвинуты задачи, связанные с расширением словарного запаса учащихся и развитием умений чтения.

Особенностью данного издания, по заявлению авторов и по сути, является то, что оно

представляет «диалог культур на текстовом материале, отражающем разнообразные русско-испанские контакты». Этот принципиальный подход авторов близок к концепции других аналогичных пособий, созданных ранее международными авторскими коллективами преподавателей Сомбатхейского педагогического института (Венгрия) [1], университетов Италии [2] и сотрудников Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Отличие состоит лишь в том, что «испанская» книга включает в качестве основных тексты преимущественно литературоведческие и биографические, рассказывающие о творчестве знаменитых писателей, художников или музыкантов, в чьих произведениях воплотились, например, испанские мотивы, а другие, в частности невербальные, тексты – участники межкультурного диалога представлены в книге значительно меньше.

Интересно заметить, что все три названных пособия предлагают учащимся работу над текстами, которые возникли как интерпретации известных текстов одной культуры представителями другой культуры. Причем степень известности большинства этих текстов, их культурной значимости, частоты воспроизведимости и интерпретации в других видах искусства позволяет характеризовать их как прецедентные. Иначе говоря, практика создания пособий на материале диалога культур позволяет утверждать, что предметом диалога культур чаще всего становятся прецедентные тексты и имена. Для русско-венгерского диалога это, например, иллюстрации М. Зичи к «Слову о полку Игореве», повесть Ю. Нагибина «Прекрасная и горестная жизнь Имре Кальмана», стихотворение Д. Самойлова «Фантазия о Радноти»; для русско-итальянского – итальянские киноинтерпретации русской классики («Анна Каренина», «Братья Карамазовы» и др.) или картины русских художников на итальянские темы («Гибель Помпеи» К. Брюллова и «Озеро Комо» И. Левитана), «Золотой ключик, или Приключения Буратино» А.Н. Толстого, написанный по мотивом знаменитой сказки К. Коллоди и др. Этот список можно продолжить, обращаясь к культурному диалогу России и других стран. Приведем еще несколько примеров. Безусловно прецедент-

ные для английской культуры произведения воплотились в российских киноверсиях «Гамлета» У. Шекспира и «Приключениях Шерлока Холмса и доктора Ватсона А. Конан Дойля. Прецедентные для французов пьесы Мольера постоянно входят в репертуар российских театров, а имена их героев даже стали нарицательными в русской культуре наравне с отечественными чичиковыми, хлестаковыми, маниловыми... Немецкий барон Мюнхгаузен и его беспрецедентные прецедентные записки также являются объектом многих интерпретаций и непреходящего интереса русских.

Подробнее остановимся на текстовом материале и методическом аппарате пособия «Россия и Испания: диалог культур». Оно делится на три части. Первая часть, названная, как и вся книга, «Россия и Испания: диалог культур» (тексты для чтения), предназначена авторами для работы на уровне А1–А2 и состоит из 23 уроков (тем), большая часть которых сделана на литературоведческом или биографическом материале: «Августин Бетанкур и Россия», «Пушкин и Испания», «Образ Дон Кихота в творчестве Ивана Тургенева», «Образ Кармен в поэзии Александра Блока». Справедливости ради надо отметить, что сюда входят не только литературоведческие тексты и темы. Так, начинает книгу урок «Россия и Испания: культурно-исторический диалог», где предлагается широкий обзор материалов и по темам, и по времени создания. Не литературоведческими, но, безусловно, культуроведческими, являются уроки: «Олег Комов. Памятник Пушкину в Мадриде», «Испанские мотивы в русской музыке», «Самая «испанская» советская песня», «Анхель Гутьеррес – основатель камерного театра имени Антона Чехова в Мадриде», «Начо Дуато: «Россия и Испания имеют много общего». Очень жаль, что в пособии не много внимания уделено российским театральным и киноинтерпретациям классики испанской драматургии. Ведь российскому зрителю прекрасно знакомы, например, фильм «Собака на сене» или спектакль «Учитель танцев» по комедиям Лопе де Веги. Рассказ об этом, возможно, вызвал бы интерес и у испанских студентов.

Вторая часть, названная «Испанские мотивы в русской литературе» (читаем стихи и прозу русских писателей), адресованная учащимся, достигшим уровня В1–С1, включает, как следует из названия, собственно тексты литературных произведений. Интересным представляется авторское решение подбора этих текстов. Сюда включены те тексты, о которых как фактах и результатах диалога культур рассказывается в первой части пособия.

Таким образом, получив сначала знание о существовании и истории появления текстов, учащиеся, перейдя ко второй части пособия, получают возможность знакомства с оригинальными литературными текстами, в данном случае с русскими художественными текстами на испанскую тему или упоминающими Испанию по тому или иному поводу. Сопровождают художественные тексты небольшие биографические справки и справки о связях жизни и творчества данного автора с Испанией. В 13 уроках этой части присутствуют тексты Н.М. Карамзина, А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, Козьмы Пруткова, Ф.М. Достоевского, И.С. Тургенева, В.П. Боткина, А.А. Блока, Н.С. Гумилева, В.Я. Брюсова, К.Д. Бальмонта, М.А. Булгакова, М.А. Светлова.

По-разному разработаны структура занятия и методический аппарат разных частей пособия, что вполне логично и объясняется, прежде всего, уровнем знания языка адресата. Урок (тема) первой части включает 10 компонентов, каждый из которых имеет название и на русском, и на испанском языках. На обоих языках также сформулированы и задания, что обычно практикуется в пособиях для учащихся с уровнем владения иностранным языком А1–А2. Но соответствие самих заданий названному уровню вызывает некоторые сомнения. Приведем примеры.

Первое задание в каждой теме выглядит следующим образом:

Готовимся читать! Вспомните значения слов (см. лексический глоссарий) // Recuerde el significado de las siguientes palabras (*vea el glosario*).

Далее следует довольно значительный список ключевых слов заявленной темы, вспомнить которые вряд ли сможет студент, владеющий языком на уровне А1. И дело даже не в употребленном авторами глаголе «вспомнить», а в том, что освоить довольно много непростых глаголов, причастий, существительных с абстрактной семантикой или историзмов, представленных списком с переводом на следующих страницах, действительно весьма трудно, но возможно, если предложить это задание студентам с подготовкой не менее уровня В1. В качестве примера приведем такой список из урока 6 «Пушкин и Испания»:

занимать / занять особое место (в чем?), основоположник, деятель, располагаться / расположиться (где?), поместье, вольнолюбивые стихи, находиться в ссылке, издавать / издать (что?), вызывать / вызвать на дуэль, быть раненным, умирать / умереть, уметь, воображение, действие, происходит / произойти, восторгаться (кем? чем?), восстание, посвящать / посвятить (что? кому?), упоминать / упомянуть (что?), средневековый, рыцарский, источник, загадочный, необъяснимый.

Оставив решение этой проблемы на волю будущих пользователей пособия, отметим, что в следующих заданиях предлагается прочитать словосочетания и предложения, включающие ключевые слова будущего текста. Таким образом, наш ученик продвигается от слов к микротекстам, которые в совокупности вполне соотносимы с содержанием основного текста урока, т.е. готовят его понимание. Последним предтекстовым заданием становится задание рубрики «Знаете ли вы...». По сути, это краткое изложение на испанском языке содержания последующего русского текста, что отличает пособие от многих других, где соответствующие по названию разделы дают дополнительную занимательную информацию. Таким образом, даже не прочи-

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

тав русского текста, ученик получает достаточноную информацию для того, чтобы на родном языке сообщить что-то на заданную тему. Вопрос в том, сможет ли он это сделать по-русски?

Следующим этапом становится чтение текста, как правило, не превышающего двух страниц, снабженного шрифтовыми выделениями и знаками *, отсылающими читателя либо к глоссарию, либо к следующему за текстом культурно-историческому комментарию имен собственных и названий художественных произведений. Информация культурно-исторического комментария представляется вполне достаточной для понимания прочитанного текста, хотя в некоторых случаях по размерам комментарий становится почти равен основному тексту, что оправдано сложностью последнего, но «образовывает» ученика в этом случае преимущественно на родном языке (см., например, тема 9 «Герой Гоголя – испанский король»).

Понимание прочитанного предлагается проверить с помощью теста, а закрепить полученные знания, выполнив задания «дополнить предложения прилагательными из скобок в нужной форме» и «составить предложения с ключевыми глаголами прочитанного текста». Первое, по сути, грамматическое задание выполняет также и функцию повторения и закрепления материала, так как входящие в него предложения тематически связаны между собой и очень схожи с предложениями недавно прочитанного текста. (Не совсем понятно только одно, почему исключительно это задание присутствует в каждом уроке, хотя, конечно, нет сомнения в том, что склонение прилагательных – важная, серьезная грамматическая тема). Второе задание также предполагает изменение грамматической формы глагола (от инфинитива к личной форме) и самой семантикой глаголов подталкивает ученика вновь обратиться к прочитанному тексту. Таким образом, авторам пособия на этом этапе удается сочетать цели грамматические и культуро-восточные, а это, как представляется, одна из главных задач пособий на материале диалога культур.

Следующие задания методического блока уже направлены на развитие другого вида речевой деятельности – говорения. Здесь предлагаются ответы на вопросы, начиная с простых (кто? когда? где? как называется?) и заканчивая довольно сложными, требующими развернутых высказываний. Например, «Как интерпретирует Михаил Булгаков образ Дон Кихота в своей драме?» Вторым заданием на развитие навыков говорения становится задание на пересказ текста с использованием ключевых слов и выражений.

Заключает методический блок каждой темы рубрика «Пишем / Учимся писать».

Например, в теме 13.

1. Прочтите философский трактат Мигеля де Унамуно о Дон Кихоте (Miguel de Unamuno, *Vida de Don Quijote y Sancho*). Сравните интерпретацию образа Дон Кихота у Ивана Тургенева и Мигеля де Унамуно и напишите резюме на тему «Образ Дон Кихота в интерпретации Тургенева и Унамуно».

2. Напишите резюме-размышление на тему: «Что я думаю о Дон Кихоте?» Подумайте над тем, почему образ Дон Кихота получает широкую философскую интерпретацию в работах русского писателя Ивана Тургенева и испанского философа и писателя Мигеля де Унамуно.

Последний раздел каждой темы под названием «Для тех, кто хочет знать больше» предлагает учащимся библиографию наиболее известных литературоведческих и культуро-восточных работ по теме, а также перечень интернет-сайтов, в том числе русских, тематически связанных с данной темой.

Вторая часть пособия, ориентированная на учащихся с уровнем владения русским языком B1–C1, посвящена исключительно испанским мотивам в русской литературе, стихам и прозе русских писателей. Ее методический аппарат – литературоведческий, включает краткую справку о писателе, его связях с Испанией, об испанской теме в

творчестве, а также глоссарий, вопросы и задания, направленные на проверку понимания содержания художественного текста, его сюжета и авторской концепции. Таким образом, осуществляется связь между первой и второй частями книги.

Есть в пособии «Россия и Испания: диалог культур» и приложение «Испанские мотивы в литературе русского постмодерна», включающее тексты повышенной сложности, например И. Бродского и В. Пелевина. Методический аппарат здесь во многом схож с заданиями второй части, но языковая сложность предлагаемых текстов действительно требует их выделения и особого к ним внимания.

Много труда вложили авторы пособия и в содержание компакт-диска, дополняющего печатное издание книги. На диске есть и само пособие, и большое количество иллюстраций, совершенно необходимых для работы преподавателя над материалом межкультурного диалога, и аудиофайлы с записями произведений классической русской музыки на испанскую тему и светловской «Гренады», и дополнительные материалы – научные статьи, посвященные теме культурного диалога России и Испании.

Испанские русисты и русские преподаватели, работающие в испанской аудитории, получили учебное пособие, которое было совершенно необходимо, для того чтобы обучение русскому языку можно было сочетать с изучением русской культуры и литературы,

тесно связанной с европейскими культурными традициями и ценностями.

Книга, созданная международным авторским коллективом, внесла вклад в научное освещение русско-испанского диалога культур, продемонстрировав его как диалог текстов, многие из которых являются прецедентными для одной или обеих культур. Авторский коллектив пособия прекрасно показал возможность использовать в прикладных целях классические литературоведческие и культуроведческие труды, в первую очередь работы академика М.П. Алексеева, в частности, его знаменитую работу «Очерки истории испано-русских литературных отношений XVI–XIX вв.».

Выход пособия «Россия и Испания: диалог культур» подтвердил еще раз необходимость и возможность создания аналогичных работ в других странах, где изучается русский язык и где продолжается диалог с культурой России.

Мы поздравляем авторский коллектив пособия с выходом такой современной книги и желаем ему успехов и признания в среде коллег и единомышленников!

Е.Г. Ростова

rostova_evgenija@mail.ru

канд. пед. наук, доцент,
ведущий научный сотрудник
Государственного института
русского языка им А.С.Пушкина

Москва, Россия

Литература

1. Блюм Т., Нири М., Ростова Е. «Эхо». Россия – Венгрия: диалог культур: Пособие по развитию речи на материале межкультурного диалога. Сомбатхей, 2004.
2. Бончани Д., Романьоли Р., Николаева Ю., Нистратова С., Ростова Е. «Россия – Италия: диалог культур»: Пособие по чтению и развитию речи для итальянских студентов-гуманитариев / Под общ. ред. С.К. Милославской. М., 2011.
3. Bagno V. Los grandes mitos de la civilización rusa: (El rebelde, el impostor, el vagabundo, el hombre supcrnuo) // II Revista de Occidente. 1994. № 158.

E.G. Rostova

RUSSIA AND SPAIN: DIALOGUE OF CULTURES

Dialogue of cultures, Russian as a foreign language, Russia, Spain.

In this article there is presented the analysis and assessment of the textbook for reading and training of speech “Russia and Spain: dialogue of cultures”, prepared by joint Russian-Spain collective for the Spain students-philologists.

Мероприятия по повышению квалификации учителей в Душанбе

25 апреля 2014 г. в Душанбе завершил свою работу **Ежегодный семинар по повышению квалификации учителей русских школ за рубежом**, который провели специалисты Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ, г. Москва) Х. Хамракулова, М. Гурьянова, С. Елизарова, А. Сомин и К. Митько. Семинар является проектом Россотрудничества и проводится в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. на базе представительства Россотрудничества в Республике Таджикистан. В мероприятии приняли участие более 100 учителей русского языка и литературы, работающих в классах с русским языком обучения средних школ, а также преподаватели-русисты вузов Таджикистана.

В течение 5 дней были проведены не только мастер-классы, методические мастерские, открытые уроки, но и тестирование участников семинара с целью предоставления им возможностей по обучению в России, а также скайп-конференция с участием ведущих сотрудников факультета филологии НИУ ВШЭ (профессор Г.Ч. Гусейнов, доцент Е.С. Абелюк).

Программа семинара была очень насыщенной: помимо официально запланированных мероприятий на базе РЦНК в Душанбе специалисты

НИУ ВШЭ проводили семинары и мастер-классы в Дангаре и Турсунзаде.

30 учителей русского языка средних общеобразовательных школ г. Дангары и преподавателей кафедры русского языка Дангаринского госуниверситета стали участниками мастер-класса, который организовали для них представитель НИУ ВШЭ, научный сотрудник Школы актуальных гуманитарных исследований Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ А. Сомин и менеджер по развитию и проектной деятельности факультета филологии НИУ ВШЭ М. Гурьянова. Они познакомили слушателей с популярной международной игрой-конкурсом «Русский медвежонок – языкознание для всех» и арсеналом эффективных лингвистических и литературных игр, способствующих развитию мыслительной деятельности и расширению филологического кругозора учащихся: «Литературный маскарад», «Шарады», «Шляпа», «Картинки в Интернете», «Графики пословиц», «Банальности», «Чепуха», «Прилагательные», «Наукообразие» и др.

Специалисты НИУ ВШЭ также провели 6 открытых уроков по русскому языку и русской литературе в русскоязычных средних общеобразовательных школах г. Душанбе: СОШ № 20 им. А.С. Пушкина и СОШ № 21 им. Ю.А. Гагарина.





гарина, на которых присутствовали слушатели семинара. Помимо сотрудников НИУ ВШЭ в СОШ № 20 также прибыли советник-посланник посольства России в Республике Таджикистан В. Дергачев, руководитель представительства Россотрудничества в Таджикистане В. Курнушко и др.

На закрытии семинара участники дали высокую оценку мероприятию, на котором они получили новые лингводидактические знания, ознакомились с инновационными методиками преподавания русской словесности в школе и вузе и ее самостоятельного изучения с помощью мультимедийных средств, игровых технологий, игр-конкурсов, через музыку выдающихся русских композиторов и т.п.

Президент Академии образования Таджикистана академик И. Каримова и руководитель представительства Россотрудничества В. Курнушко выразили удовлетворение научно-методическим уровнем проведенных в рамках семи-

нара мероприятий, а также тем, что школьники не подвели своих учителей и продемонстрировали хорошие знания по русскому языку и литературе. Высокий профессиональный уровень специалистов, прибывших в Таджикистан для проведения семинара, отметили русисты республики.

Всем участникам семинара и слушателям, принявшим участие в тестировании, были выданы сертификаты НИУ ВШЭ. Троє учителей по итогам тестирования получили возможность обучения в магистратуре ВШЭ.

Факультет филологии НИУ ВШЭ выражает глубокую признательность руководителю представительства Россотрудничества в Таджикистане В.О. Курнушко, руководителю учебно-методического центра русского языка РЦНК в Душанбе Л.Н. Дудко и координатору проектов П. Муниевой.

Оргкомитет

28 мая 2014 г. в столице Румынии Бухаресте прошло международное мероприятие «Русский язык и культура как части мультикультурности молодежи», организованное в рамках акции «Год культуры Русского мира» РЦНК при Бухарестской экономической академии (БЭА) и приурочено ко Дню русского языка и 215-летию со дня рождения А.С. Пушкина. Торжество завершило цикл конкурсов, инициатором которых выступил центр при БЭА, проведенных в нескольких городах Румынии и посвященных России, профессиональной важности изучения русского языка и культуре общения. Проект стал первой общей акцией для всех центров и кабинетов фонда «Русский мир» в Румынии.

По материалам сайта russkiymir.ru

«Русский сезон» в Германии

Более 50 преподавателей русского языка из Германии и других стран Европы приняли участие в международном семинаре «Мир России на уроке: русский язык, литература, культура», организованном 9–11 мая 2014 г. Институтом русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова (ИРЯиК МГУ им. М.В. Ломоносова) и Институтом иностранных языков Рурского университета г. Бохума (LSI in der RUB) при поддержке фонда «Русский мир». В состав российской делегации, которую возглавила директор ИРЯиК, профессор В.А. Степаненко, вошли специалисты в области преподавания РКИ, а также известный писатель, лауреат Солженицынской премии, профессор МГУ им. М.В. Ломоносова А.Н. Варламов, один из лучших учителей России, педагог, общественный деятель, главный редактор журнала «Литература» С.В. Волков и шеф-редактор телевизионного канала «Вести» И.В. Курбатова.

В отличие от традиционных методических семинаров семинар «Мир России на уроке» решал и другую задачу – создать постоянно действующие инициативные группы с участием немецких преподавателей и российских специалистов, которые должны разрабатывать совместные учебные материалы, обсуждать вопросы методики, готовить и проводить стажировки немецких учащихся в России. В рамках семинара российская сторона анонсировала создание на сайте ИРЯиК специализированной информационной платформы для объединения усилий русистов России, Германии и других стран.

Символично, что мероприятие прошло в преддверии перекрестного года русского языка в Германии и немецкого языка в России, который официально стартовал 6 июня 2014 г.

По словам Л. Вейшмана, директора школы русского языка «Russicum», входящей в состав LSI, впервые в Бохуме прошел семинар такого масштаба и такого тематического разнообразия, хотя сотрудничество LSI и ИРЯиК насчитывает почти 10 лет.

Проведение подобных мероприятий особенно необходимо в современных непростых условиях, когда западная пресса переполнена антироссийскими заголовками и на преподавателей русского языка возложена важная миссия – не просто дать своим ученикам языковые знания, но и обогатить представление иностранных студентов о русской культуре, истории, образе жизниносителей языка. Именно сегодня «живое русское слово» может сыграть важную роль в поддержании и укреплении межкультурного диалога двух стран.

Школа «Russicum» является одним из самых известных в Европе центров преподавания русского языка. Русский язык здесь изучают не только граждане Германии, но и представители других стран. Ежегодно здесь получают образование около 400 студентов. Всего же, по статистическим данным, русским языком в Германии в той или иной степени владеют около 6 млн чел., в том числе более 3 млн говорят на нем как на родном (в ФРГ проживает самая крупная русско-говорящая диаспора в Европе). Общее число изучающих русский язык в настоящее время оценивается в 160 тыс. чел.

Эксперты констатируют, что тенденция к уменьшению количества изучающих русский язык в Германии сохраняется, но в последнее время наметились очевидные положительные изменения. По словам директора LSI К. Вашека, если раньше аудиторию студентов представляли в основном молодые люди, решившие учить русский «по зову сердца или партии», то сейчас это, в большинстве своем, представители бизнеса, которые хотят развивать свое дело в России, жить и работать в нашей стране.

Члены российской делегации рассказали немецким коллегам об актуальных процессах в современном русском языке, познакомили их с новыми направлениями и тенденциями в методике преподавания РКИ, с организацией учебного процесса и программами ИРЯиК МГУ им. М.В. Ломоносова, представили новые учебники и учебные пособия, а самое главное – показали образцы практических занятий.

В помощь иностранным студентам и педагогам создан новый учебник для начинающих «Русский сезон», который презентовала российская делегация. Его с нетерпением ждали не только коллеги из Германии, но и партнеры в других странах. И это не случайно, ведь у коллектива авторов из ИРЯиК огромный практический опыт.

Также во время семинара преподаватели-русисты лучше познакомились с Российской государственной системой тестирования по РКИ. Популярность этого теста с целью получения сертификата государственного образца об уровне владения русским языком не снижается в Германии на протяжении многих лет. Теоретическая основа и материалы для экзамена были разработаны при непосредственном участии специалистов ИРЯиК. Надо отметить, что Центр тестирования МГУ им. М.В. Ломоносова, который

существует на базе института, является одним из самых известных и посещаемых в России.

По итогам мероприятия участники договорились о совместной работе по нескольким направлениям: развитие русского языка в «школах выходного дня», разработка специализированных учебных пособий для людей различных профессий, подготовка специализированных текстов, диалогов и других материалов для будущих уроков с учетом демографического состава учеников. Для интеграции знаний, накопленных за много лет, и профессионального общения преподавателей-русистов России, Германии и других стран в ближайшее время будет создана единая интернет-платформа на базе сайта ИРЯиК МГУ им. М.В. Ломоносова.

София Кривохина

Как воспитывать билингва

10 мая в Цюрихе и 11 мая 2014 г. в Лозанне состоялись семинары д-ра пед. наук, зав. кафедрой РКИ Московского педагогического государственного университета, автора учебников для детей-билингвов Елизаветы Александровны Хамраевой. Они были организованы Центром образования и развития «Сказка» и ассоциацией «Русский Леман».



– Верно ли, что все билингвы – творческие личности?

– Мозг человека все еще мало изучен. Исследования в этой области идут постоянно. Недавно группа ученых под руководством британского психиатра А. Мекелли изучала аналитические возможности мозга. При равных условиях билингвы показали более высокие результаты, чем монолингвы. Билингвизм, или способность объясняться на двух языках, бывает разный. Ранний или поздний, врожденный или приобретенный – зависит от того, как, когда и почему мозг получил подобные качества. Истинный билингв не только бегло говорит на двух языках, но и пользуется ими легко, органично, не прибегая к переводу. Его мозг без видимых усилий, «автоматически» выбирает необходимый для коммуникации языковой код.

– Значит ли это, что оба языка для билингва родные?

– Билингвы обычно растут в семьях, где мама и папа владеют разными языками. Мама, например, русским, а папа – немецким. Или



семья переезжает в другую страну, и говорящие по-русски дети вынуждены изучать новый язык. Приблизительно через год ребенок начинает чувствовать себя достаточно уверенно в новой языковой среде. А в 10–12 лет подростки практически всегда переходят на язык страны основного проживания. В этом возрасте рекомендуется поддерживать русский в кружках по интересам с русскоговорящими сверстниками, летних лагерях, во время поездок в Россию. В 15–17 лет молодежь задумывается о карьере и понимает, что знание языков открывает большие возможности. И тогда интерес к русскому может вернуться осознанно. Повзрослевший билингв сам решит, какую речь ему считать родной. Потому что это его личное дело.

— **Откуда берутся недоучки? Люди, которые не умеют общаться внятно?**

— Не очень простой вопрос. И, думаю, ответ на него находится за пределами лингвистики. Может быть, недоучки вырастают в семьях, где недостаточно заботливого общения? Дети овладевают речью постепенно. У каждого индивидуальные, личные достижения. А общие нормы следующие: годовалый ребенок лепечет, трехлетка связывает слова в предложения, к 5–7 годам маленький человек охотно щебечет на бытовые, «детские» темы, использует все части речи, правильно произносит звуки, различает прошлое, настоящее, будущее и понимает такие обобщающие и отвлеченные понятия, как, например, «одежда», «мебель», «радость», «дружба». Однако в силу тех или иных жизненных обстоятельств (мы здесь

не говорим о соматических заболеваниях), повторюсь, как правило, при дефиците родительского внимания, может возникнуть ситуация, когда первый язык — мамин — не сформирован и заброшен. Новый тоже не освоен до конца. И может произойти «сбой кода». Такой индивид вроде бы знает несколько языков, но все они бедны. Он часто ошибается, говорит «с кашей во рту», с трудом концентрируется. Мы живем в атмосфере стущенного времени, в условиях «смешения народов» и набирающей темпы глобализации. И возникающие языковые ситуации — объект пристального внимания мировой лингвистики.

— **Когда нужно начинать учить билингва читать?**

— Внимательные родители могут сами определить готовность малыша к чтению. В большинстве случаев это происходит к 5 годам. В этом возрасте дети уже умеют говорить предложениями и могут составить связный рассказчик, на слух распознают звуки в начале, середине, конце слова и могут их четко повторить. Следует также убедиться, что малыш способен легко ориентироваться в пространстве и знает, где право, лево, верх и низ.

Учитесь читать правильно. Начните со звуков (слоги азбуки имеют разные цвета, и в начале обучения происходит как бы наложение звука на буквенное полотно). Учиться нужно сначала слоговому чтению, пойте слоги, ставьте пальчик на строку, отрабатывая «челночное» движение глаза, только освоив слоговое чтение, выходите на уровень чтения полными словами, а затем —



на уровень осмысленного чтения фразами. Будьте доброжелательны, настойчивы и терпеливы. Прислушивайтесь не к новомодным непроверенным тенденциям, а к особенностям вашего малыша. От этого зависит, получится ли из него грамотный и вдумчивый человек.

— В Швейцарии 4 государственных языка, а еще и в каждом кантоне свой диалект. Можно ли научиться говорить без акцента?

— Практика подсказывает, чтобы говорить по нормам орфоэпии, важно научиться слышать. Развивайте слух, приучайте ребенка прислушиваться к «тишине», например, к звукам природы. Пойте, играйте на музыкальных инструментах, совершенствуйте чувство ритма. Регулярные фонетические упражнения помогут создать речевой аппарат, способный корректно воспроизводить различные звуки и созвучия. При логопедических проблемах, к сожалению, они сейчас не редкость, советуйтесь с педагогом. Подчеркну, чрезвычайно важно разговаривать с детьми на русском с первого мгновения их жизни. Первая улыбка, первое слово, с которым родители обращаются к малышу, «запускают» речевой механизм новорожденного всегда на родном языке. Колыбельные, которые нам пела мама, мы поем нашим детям. А они их будут петь нашим внукам. Слушайте свое сердце — оно подскажет, где правда.

— Каково ваше мнение о русской школе в Швейцарии?

— Задача школы в любой стране — обучать ребенка так, чтобы он состоялся в жизни, был

успешным. Меняются времена, дети, методики. Сегодня школа обогащена навыками интенсивного обучения, в ее распоряжении находятся новейшие достижения технологий. Швейцария в этом смысле среди лидеров. Страна с уважением относится к культурам других народов. Отсюда — и хорошие возможности для русских школ.

Парадокс в том, что в какой бы стране семья ни жила, трудности схожи. За два десятка лет перед глазами прошло множество людей и судеб. Когда в доме звучит одна речь, а в стране — другая, велика вероятность речевых казусов, ошибок чтения, письма, проблем общения и становления личности. Люди и страны разные, а сложности одинаковые. Этого не надо бояться, но знать об этом полезно. И по возможности действовать правильно. Влияние страны проживания и языка социализации присутствует всегда. Например, в Швейцарии для развития памяти используется устный счет. А в России — заучивание наизусть небольших стихотворений и письмо по памяти. Это разные модели. И в данном случае они не компенсируют друг друга, а находятся в некотором противовесе. Так что же? Результат проверит жизнь.

Учите русский. Он будет надежным другом в жизни ваших детей. Это невероятно сильный язык, потенциал его огромен. У русского — уверенное будущее. Язык, который «носят» почти 300 млн, имеет возможность динамичных преобразований внутри себя.

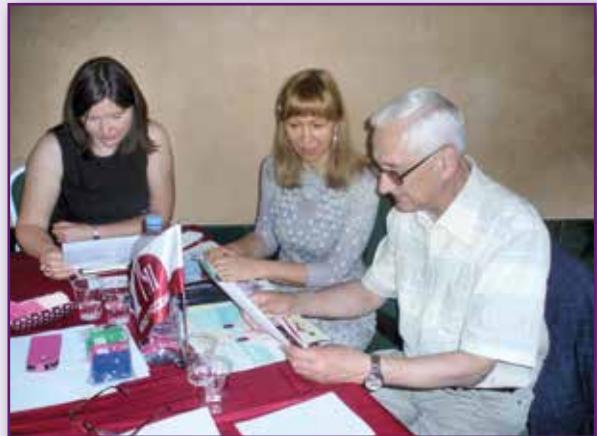
Мария Охримовская

V Всеиспанская научно-методическая конференция по русскому языку

С 30 мая по 1 июня 2014 г. в пригороде Барселоны Санта-Сусанне прошла V Всеиспанская научно-методическая конференция по русскому языку, посвященная 215-й годовщине со дня рождения А.С. Пушкина, на тему «Состояние и перспективы методики преподавания РКИ в третьем тысячелетии».

Конференция была организована Центром русского языка и культуры им. А.С. Пушкина в Барселоне, а также фондом «Русский мир» и проведена при участии МГУ им. М.В. Ломоносова, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Института русского языка и культуры им. М.В. Ломоносова, Российского гуманитарного научного фонда, Дома русского зарубежья им. А.И. Солженицына при поддержке Посольства РФ в Испании, Генерального Консульства России в Барселоне, представительства Россотрудничества в Мадриде и Координационного совета российских соотечественников Испании.

Подобные важные для русистов мероприятия Центр русского языка и культуры им. А.С. Пушкина в Барселоне проводит уже не в первый раз, но в отличие от прошлых лет нынешняя конфе-



ренция затмила предыдущие прежде всего своей масштабностью и широким географическим охватом. В мероприятии приняли участие более 50 представителей университетов и языковых школ Испании и стран Евросоюза – Венгрии, Италии, Кипра, Нидерландов, Польши, Финляндии, Франции и Швеции. Особенно широко на форуме были представлены испанские учебные центры Мадрида, Барселоны, Сарагосы, Гранады, Кадиса, Аликанте, Наварры, Хероны, Логроньо, Страны Басков, Виго, Саламанки и даже Канарских островов.

Открыл мероприятие генеральный директор Центра русского языка и культуры им. А.С. Пушкина в Барселоне, председатель Координационного совета российских соотечественников Испании В.А. Гусев. На торжественной церемонии среди почетных гостей присутствовали: заместитель руководителя управления грантов фонда «Русский мир» О.В. Винтайкина, заместитель председателя правления Российского гуманитарного научного фонда, д-р филол. наук, член-корреспондент



РАН Ю.Л. Воротников, заместитель директора Дома русского зарубежья В.С. Угаров и др.

За время работы форума были прочитаны лекции по актуальным проблемам РКИ, прошли семинары, мастер-классы и круглые столы. Большой интерес вызвали выступления известных ученых и методистов из России. Главный научный сотрудник Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Ю.Е. Прохоров рассказал собравшимся о состоянии русского языка в аспекте его преподавания иностранцам в современных условиях. Доцент кафедры русского языка Института русского языка и культуры им. М.В. Ломоносова И.В. Курлова провела семинар-презентацию нового учебника «Русский сезон», а также познакомила присутствующих со своими авторскими пособиями по чтению «Шкатулка» и «Шкатулочка» и методикой работы с ними. Главный редактор издательства «Златоуст» А.В. Голубева подробно рассказала о лингвокультурологических комментариях к пособиям знаменитой серии «Библиотека Златоуста», работа над которой ведется уже более 15 лет и вызывает огромный интерес у студентов-иностранцев, изучающих русский язык.

Неподдельный интерес у аудитории вызвал виртуозный мастер-класс методиста Центра русского языка и культуры им. А.С. Пушкина по интерактивным методам работы Надежды Соосаар. В течение 3 ч. делегаты конференции, разбившись на 7 учебных групп, пытались доказать друг другу, что они лучше знают русский язык.

Всем участникам конференции запомнилась лекция доцента кафедры РКИ филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова О.Н. Копрковой о правилах проведения тестирования студентов по международной системе ТРКИ, в которой она на конкретных примерах показала, насколько важно готовить студентов разного уровня к прохождению тестов по всем видам речевой деятельности, особенно по говорению.

В завершение форума был проведен круглый стол, ведущими которого стали известные испанские русисты: д-р славянской филологии Гранадского университета, профессор Энрике Кьеро, д-р славянской филологии Барселонского университета Марк Руис Соррилья Крусанте и заведую-



щий Российской информационно-учебным центром университета Кадиса Andres Santana. Они очень подробно рассказали о состоянии преподавания русского языка в ведущих университетах Испании, очертили круг проблем в области преподавания иностранных языков, связанных с болонским процессом, подняли вопросы сертификации студентов, задав тем самым высокий уровень дискуссии, в которой приняли участие все желающие.

Подводя итоги, все участники конференции отметили высокий уровень подготовки специалистов, принявших в ней участие, и пришли к единогласному мнению о необходимости проводить подобные методические семинары в Испании ежегодно.

Оргкомитет

XV Кирилло-Мефодиевские чтения

13 мая 2014 г. в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина состоялась Международная научно-практическая конференция «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. XV Кирилло-Мефодиевские чтения». Участниками конференции стали представители отечественной филологической науки, а также гости из Белоруссии, Болгарии, Казахстана, Латвии, Польши, Туниса, Турции, Украины, Эстонии и других стран. Широко были представлены и регионы России: Москва, Санкт-Петербург, Балашов, Брянск, Волгоград, Елец, Новосибирск, Пермь, Ростов-на-Дону, Саранск, Чита, Челябинск, Ярославль и т.д.

С приветственным словом к собравшимся обратилась и.о. ректора Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина М.Н. Русецкая, прочитавшая приветственный адрес к участникам конференции от имени заместителя министра образования и науки РФ В.Ш. Каганова. Также гостей тепло приветствовала декан филологического факультета Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина Л.В. Фарисенкова.

В научном блоке пленарного заседания прозвучали доклады д-ра филол. наук, профессора Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина В.Н. Базылева «Обращаясь к Библии...», канд. филол. наук, профессора Литературного института им. А.М. Горького М.Ю. Сояновского «Историзм и метафизика Л.Н. Толстого: правда образов романа «Война и мир» и канд. ист. наук, доцента Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина И.Б. Томан «Образы XVIII столетия в европейской и русской культуре» (конец XVIII – начало XX в.)».

После этого работа конференции продолжилась в 20 секциях, посвященных различным аспектам русского языка, литературы, диалога культур, методики преподавания филологических дисциплин в вузе и школе, актуальным проблемам РКИ.

Лингвистические секции возглавляли ведущие отечественные исследователи-филологи: д-р филол. наук, профессор И.Г. Добродомов, д-р филол. наук, профессор В.Н. Базылев, канд. филол. наук, профессор Т.В. Нестерова и др. Большой интерес у собравшихся вызвал доклад И.Г. До-



бродомова «Лексика русского семинарского жаргона», в котором была исследована специфика жаргонного слова «взъефантульть», а также глагола «ефатульть». После выступления докладчика возникла дискуссия.

Проблематика литературоведческих секций была очень широкой, в ней отразилась современная интерпретация как произведений древнерусской литературы, так и художественного мира отечественных и зарубежных писателей XIX, XX, XXI вв.: Н.В. Гоголя, М.А. Булгакова, В.Г. Короленко, Л. Тика, У. Эко и т.д. Особый интерес вызвали доклады канд. архитектуры, профессора Южного федерального университета Е.В. Пьявченко (Ростов-на-Дону) об отражении градостроительных теорий в русской литературе, д-ра филол. наук, профессора Государственной академии славянской культуры Т.И. Радомской (Москва) о «крымском тексте» в творчестве отечественных писателей, а также доклад канд. филол. наук, профессора Глазовского государственного педагогического университета Н.Н. Закировой (Глазов), посвященный оценке В.Г. Короленко творчества Н.А. Добролюбова.

Завершилась конференция итоговым пленарным заседанием и награждением победителей «Форума молодых ученых», а также небольшой концертной программой, которую подготовили студенты Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

Оргкомитет