

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 2014 г. отмечается 200-летний юбилей со дня рождения Михаила Юрьевича Лермонтова (1814–1841), замечательного поэта, прозаика, драматурга, сопоставимого по гениальности с А.С. Пушкиным и во многом повторяющего его судьбу. Пушкин и Лермонтов – современники. Оба родились в Москве и стали потом петербуржцами. Оба происходили из старинных дворянских родов, имеющих иностранные корни. Оба опубликовали свои первые стихи в юношеском возрасте. Многие люди из пушкинского окружения были близкими знакомыми Лермонтова. Он откликнулся на смерть Пушкина чеканным стихотворением «Смерть поэта» и сам погиб на дуэли.

В своих произведениях М.Ю. Лермонтов размышлял об окружающем мире и связи человека с природой, о русском народе, о назначении поэта и сущности искусства, о любви как самой большой жизненной ценности. Его перу принадлежат шедевры любовной лирики в русской поэзии: «Романс к И...» («Когда я унесу в чужбину...»), «Зови надежду – сновиденьем...», «К Л.» («У ног других не забывал я взор твоих очей...») и др. Этой теме посвящено более трети стихотворений поэта.

Его произведения «Бородино», «Парус», «Тамара», «Три пальмы», «Воздушный корабль», «И скучно, и грустно...», «Звезда», «Когда волнуется желтеющая нива...», и множество других стали хрестоматийной классикой. Например, стихотворение «Выхожу один я на дорогу»:

Выхожу один я на дорогу;
Сквозь туман кремнистый путь блестит.
Ночь тиха. Пустыня внемлет Богу,
И звезда с звездою говорит.

В небесах торжественно и чудно!
Спит земля в сиянье голубом...
Что же мне так больно и так трудно?
Жду ль чего? Жалею ли о чём?..

Читателей в разных странах до сих пор поражает глубокая философичность мысли, талант и гениальность поэта, который прожил всего неполных 27 лет.

Несомненно, творчество М.Ю. Лермонтова по праву занимает выдающееся место в русской и мировой культуре.

С уважением,

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

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

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

Главный редактор Ю.Е. Прохоров

Ответственный секретарь Т.К. Будовская

Выпускающий редактор А.А. Соломонова

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

Секретарь Е.А. Орежев

Корректор Н.В. Прилуцкая

Верстальщик А.Г. Гейн

Обложка А.Г. Гейн

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

Адрес сайта www.russianedu.ru

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

Подписка по каталогу «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 1000 экз.
Подписано в печать 20.10.2014

1-я с. обложки: Ф.О. Будкин. М.Ю. Лермонтов в вицмундире лейб-гвардии Гусарского полка (1834 г.)

2-я с. обложки: Мероприятия по продвижению российского образования (Киргизская Республика, Бишкек, сентябрь 2014 г.) (с. 126)

3-я с. обложки: III Международный студенческий фестиваль «Друзья, прекрасен наш союз!» (Сербия, Белград, 16–19 сентября 2014 г.) © Фото Н. Тарасьева, А. Матрусовой (с. 128)

4-я с. обложки: Русская «Гуманитарная экспедиция в Германию» (Берлин, Дрезден, Лейпциг, Магдебург, Бремен, Гамбург, 1–18 сентября 2014 г.) © Фото М. Лазаренко (с. 127)

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

УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

Язык для специальных целей

Н.В. Гончаренко (Россия)

РКИ для студентов-медиков:

активные и интерактивные формы обучения 4

МЕТОДИКА

Русский язык для студентов-билингвов

А.Ю. Романов (США)

Мотивация студентов из русскоговорящих семей

к изучению русского языка в штате Колорадо 29

Межкультурная коммуникация

Н.А. Ермакова (Германия)

К проблеме преподавания РКИ

немецкоговорящим студентам

с русским / русскоязычным фоном 39

Русская школа за рубежом

Е.А. Хамраева (Россия)

Детский модуль РКИ. Особенности организации русской

школы за рубежом и методики преподавания русского

языка 44

Лингводидактика

А.Н. Щукин (Россия)

Концепция дисциплины

«Методика обучения русскому языку как иностранному»

в контексте современной лингводидактики 55

ЛИНГВИСТИКА

Лексикология

В.В. Морковкин (Россия)

О деривационно-порождающей энергии слова 63

Проблемы перевода

Ву Тхыонг Линь (Россия)

Проблема перевода русских личных местоимений на

вьетнамский язык 70

М.В. Кутьева (Россия)

Русское поэтическое слово – носителям

испанского языка: семантика, символика, перевод 75

ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

Межкультурная коммуникация

Самира Эсмаили (Иран)

Влияние русского драматургического искусства

на развитие персидского театра 82

Марзие Яхьяпур, Тахере Сафари (Иран)

К вопросу о восприятии М.И. Цветаевой

в современном Иране 88

Крымский текст

И.С. Леонов, В.П. Машенькин (Россия)

Крым в творчестве А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого,

А.П. Чехова 92

ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ**М.К. Ферро (Италия)**

Полезна ли описательная грамматика

в обучении итальянских учащихся РКИ 99

Е.В. Орлова (Россия)

Актуальные речевые жанры в рамках профессионально

ориентированного обучения русскому языку студентов-

медиков 104

А.Н. Ременцов, М.Н. Кожевникова,**А.Л. Кузнецов (Россия)**

Национально ориентированный подход

к обучению граждан Вьетнама в российских вузах:

традиции и перспективы 110

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

..... 117

ХРОНИКА

..... 125

НОВОСТИ



Н.В. Гончаренко

nat_go@mail.ru

канд. филол. наук, ст. преподаватель
кафедры русского языка и социально-культурной адаптации
Волгоградского государственного медицинского университета
Волгоград, Россия

РКИ для студентов-медиков: активные и интерактивные формы обучения

Русский язык как иностранный, методика РКИ, интерактивные формы обучения, интерактивные учебные технологии, иностранные студенты.

Интерактивные формы обучения, широко используемые в преподавании различных предметов, сегодня адаптируются применительно к обучению РКИ, расширяя выбор технологий, доступных преподавателю РКИ, и совершенствуя коммуникативный подход. Автор предлагает методические разработки занятий по РКИ с применением интерактивных форм обучения на основе текстов по специальности для студентов-медиков, владеющих русским языком в объёме II сертификационного уровня.

В настоящее время одним из требований к условиям реализации основных образовательных программ подготовки специалиста на основе Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) является широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий с целью формирования и развития коммуникативных и профессиональных навыков студентов (п. 7.3 ФГОС ВПО) [3–5]. Внедрение интерактивных форм обучения становится одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Активное вовлечение студентов в учебный процесс способствует более лёгкому усвоению, пониманию и запоминанию материала, повышению внимания и работоспособности, эффективности учебного процесса в целом [1–6].

Конечной целью обучения любому иностранному языку, и, в частности РКИ, является обучение свободному ориентированию в иноязычной среде и умению адекватно реа-

гировать в различных ситуациях общения с носителями языка. В учебном процессе это достигается через коммуникативно-интерактивный подход, реализация которого возможна путём применения технологий интерактивного обучения. В отличие от традиционных методов обучения, где преподаватель является основным действующим лицом, управляющим ходом занятия, а студенты выступают в роли пассивных слушателей, подчиненных директивам преподавателя, интерактивные методы и формы обучения ориентированы на более широкое взаимодействие (учебное общение) студентов не только с преподавателем, но и друг с другом, и на доминирование активности студентов в процессе обучения. Интерактивность (от лат. *inter* между и *action* действие) – это одна из характеристик диалоговых форм процесса познания. Поэтому интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем и между самими студентами, и оно

представляет собой особую форму организации познавательной деятельности [3, 4]. При интерактивном обучении язык усваивается во время естественного общения, организатором и участником которого является преподаватель. Студенты становятся субъектами этого общения и должны постоянно взаимодействовать.

В преподавании РКИ как предметной области в рамках образовательной системы потребность в интерактивных методах и формах обучения весьма велика, так как основной задачей в обучении русскому языку иностранцев является организация активной речевой деятельности на уроке.

Интерактивные методы дают возможность решать одновременно несколько задач, так как развитие коммуникативных умений и навыков, а также повышение интереса студентов к изучению русского языка; эффективное усвоение учебного материала; формирование и развитие навыков речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма; формирование и развитие коммуникативных навыков в профессиональной сфере; стимулирование самостоятельной речевой деятельности студентов; развитие навыков анализа и рефлексии; развитие навыков владения современными техническими средствами и технологиями восприятия и обработки информации; сокращение доли аудиторной работы и увеличение объёма самостоятельной работы студентов [3, 4].

Кроме того, интерактивные формы обучения РКИ позволяют достигать следующих целей:

- образовательной: совершенствовать коммуникативные навыки учащихся на материале различных типов текстов, в том числе научных и текстов по специальности, контролировать грамматические навыки;
- развивающей: знакомить с тем или иным явлением, темой, развивать умение работать в группе, коммуникативные способности и навык восприятия информации различного характера, умение вести диалог, навыки профессионального поведения;
- воспитательной: устанавливать эмоциональный контакт между учащимися, со-

здавать командный дух в групповой работе, воспитывать творческую личность будущего специалиста, повышать интерес к русскому языку, раскрывать личностные качества в условных (игровых) ситуациях, моделирующих жизненную или профессиональную сферу общения, снимать эмоциональное напряжение.

В практике преподавания русского языка иностранным студентам-медикам ключевым аспектом учебного процесса является язык специальности, от уровня владения которым зависит совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов. Основная цель занятий с иностранными студентами-медиками – облегчить понимание и восприятие научных (медицинских и др.) текстов на русском языке, подготовить студентов к общению с пациентами, сформировать коммуникативную компетенцию для профессиональной деятельности. Традиционно обучение языку специальности проходит на материале учебных текстов по специальности, так как подобные тексты являются главным источником необходимой для будущих медицинских работников информации. Оперирование информативным содержанием научного текста рассматривается как основной компонент обучения. Основными составляющими интерактивных форм обучения на основе текста являются интерактивные упражнения и задания. Выполняя такие упражнения и задания, студенты не только и не столько закрепляют в памяти знакомый материал, сколько изучают новый, интегрируя свои собственные идеи, свой учебный, жизненный и коммуникативный опыт в процесс познания [2].

Интерактивные формы и методы активного обучения заметно активизируют познавательную деятельность учащихся; дают им возможность самостоятельно (индивидуально или в группе) находить решения проблемы / задачи; создают эмоциональный фон для активной деятельности; изменяют роль преподавателя на роль организатора учебного процесса, консультанта; устанавливают субъектно-субъектные отношения между преподавателем и студентами как напрямую, так и опосредованно через учеб-

ную группу, учебный текст, компьютер и др. Наиболее эффективны интерактивные формы в сочетании с традиционными видами учебной работы. Существует множество разнообразных технологий и форм интерактивного обучения, и каждый преподаватель может самостоятельно разрабатывать новые формы работы для занятий и комбинировать существующие [1–4, 6].

В преподавании РКИ находят применение следующие формы интерактивного обучения: работа в парах или динамических парах (общение в парах сменного состава), цепочка, форма пресс-конференции, «атака вопросами», мозговой штурм, лингвистические игры, кроссворды, ролевые игры / ролевые диалоги, метод кейс-стади малой формы, метод проектов, интерактивные экскурсии, уроки дружбы, метод тандема и др. Проведение занятия в интерактивном режиме предусматривает также такой этап, как рефлексия (выводы), т.е. оценка собственного речевого поведения и речевого поведения партнёра, умение анализировать, концентрироваться на эмоциональном аспекте, оценка содержательного аспекта задания / занятия, степени эмоциональности при выполнении

задания. Например, после ролевой игры студентам даётся возможность самостоятельно проанализировать правильность собственной речи, ошибки, свою эмоциональность и степень эмоциональности партнёров по общению. В конце занятия проводится рефлексивный анализ, оценивается его познавательное и практическое значение.

Коммуникативно-интерактивный подход направлен на развитие у студентов умения практически пользоваться реальным, живым языком, призван обучать осознанному соотношению языковых средств с их коммуникативными функциями. Современное обучение РКИ без использования интерактивных методов и мультимедийных технологий становится практически невозможным.

В связи с новыми требованиями государственного образовательного стандарта нами была разработана серия интерактивных занятий по РКИ для студентов медицинского профиля, владеющих русским языком в объёме II сертификационного уровня. Ниже предлагается методическая разработка для 2 уроков по темам «Простейшие физиотерапевтические процедуры. Горчичники и банки. Грелка и компрессы» и «Детские болезни. Краснуха».

N.V. Goncharenko

THE INTERACTIVE FORMS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR MEDICAL STUDENTS

Russian as a foreign language, methodology of teaching Russian as a foreign language, interactive forms of teaching, new interactive teaching technology, oversea students.

The article discusses the new interactive forms of teaching Russian as a foreign language in the context of the principle of communicative orientation. Interactive forms of teaching are widely used in the teaching of various subjects, including foreign languages, and need to be adapted for teaching Russian as a foreign language, that allows using of various teaching methods and technology in this area also. The author offers teaching guidance for Russian classes with the usage of interactive technology of teaching Russian as a foreign language, based on texts on specialty and country-specific studies with elements of scientific style of speech.

В сентябре 2014 г. на острове Пхукет в Таиланде появилась первая **школа русского языка**. Ее основателем стала профессиональный лингвист и переводчик А. Братухина. Она разработала собственную методику преподавания РКИ, составила учебные пособия, переведенные на тайский язык. Занятия в основном проходят на английском языке, большинству учеников русский необходим для развития бизнеса.

По материалам портала russkiymir.ru

Урок 1
ПРОСТЕЙШИЕ ФИЗИОТЕРАПЕВТИЧЕСКИЕ ПРОЦЕДУРЫ.
ГОРЧИЧНИКИ И БАНКИ. ГРЕЛКА И КОМПРЕССЫ

В первом уроке предлагаются подробные комментарии к каждому заданию и рекомендации по их выполнению. Второй урок построен по идентичной схеме, поэтому комментарии для преподавателя, а также подробное описание заданий мы не повторяем, вводя их только там, где методология выполнения упражнений или цели отличаются от представленных в первой части.

Цели урока 1

- Совершенствование коммуникативных навыков учащихся, выработка навыков монологической и диалогической речи на материале текста по специальности, контроль грамматических навыков.
- Знакомство с лексикой, обозначающей простейшие физиотерапевтические процедуры, развитие умения работать в группе, развитие коммуникативных способностей, умения вести диалог, формирование навыков профессионального поведения.
- Установление эмоционального контакта между учащимися, воспитание чувства сотрудничества, формирование творческого подхода к выполнению заданий у будущего специалиста, повышение интереса к русскому языку.

Интерактивные технологии

- Мультимедийная презентация в программе MS PowerPoint
- Работа в парах
- Цепочка
- Пресс-конференция
- Кейс-стади малой формы
- Ролевая игра

Вступительное слово преподавателя

«Физиотерапевтические процедуры являются одним из важных элементов лечения некоторых воспалительных процессов и снятия болевых ощущений. Поэтому сегодня мы поговорим о применении таких средств, как банки, горчичники, грелка и компрессы».



Предтекстовые задания

Комментарий для преподавателя.

В предтекстовых заданиях вводятся новая лексика и грамматические конструкции, а сами задания направлены на снятие лексико-грамматических трудностей, семантиза-

цию лексического и терминологического материала. При введении новых слов необходима тщательная работа над произношением и активизация сопроводительной фонетики.

Преподаватель читает слова, обращая внимание на ударения. После этого выполняется фонетическая работа (студенты читают слова и словосочетания сначала медленно, потом добиваясь быстрого темпа, следя за местом ударения). При необходимости даётся комментарий, и студенты сами определяют новую для себя лексику и записывают её.

Мы рекомендуем выполнять задания 1 и 2 в интерактивном режиме: в парах / динамических парах или по цепочке; предложить студентам задавать друг другу вопросы по определениям, новым словам и терминам, используя данные в упражнениях модели вопросов. Таким образом активизируются навыки говорения, умения задавать вопросы по образцу и давать определение терминам. В зависимости от словарного запаса студентов можно предложить использовать слова для справок или проверить себя / ответы коллеги с помощью таблицы после выполнения задания.

Задание 1. Прочитайте слова. Проверьте себя: знаете ли вы значение этих слов. Запишите незнакомые слова.

Вариант 1.

Работаем в парах! Задайте вопрос партнёру в паре. Ответьте на вопрос. Старайтесь сохранять высокий темп обмена вопросами и ответами.

Вариант 2.

Работаем по цепочке.

Для получения информации используйте модели:

- Коллега, скажите, пожалуйста, что такое...
- Коллега, объясните, пожалуйста, значение слова...
- Что представляет собой...?
- Как вы понимаете значение термина...?

Багровый, банка(и), горчичник(и), грелка, рассасывание (об опухолях), истощение, утолять – утолить, отжать, обжечь, ожог.

При ответах на вопросы можно использовать таблицу 1, в которой даны слова для справок.

Таблица 1

Слова для справок	Термин
красный, тёмно-красный	багровый
стеклянный сосуд с утолщённым краем и полукруглым дном, ёмкостью 30–70 мл	банка(и)
бумажный пакетик, заполненный горчичным порошком	горчичник(и)
плоский резиновый мешок с небольшим отверстием, заполненный горячей водой	грелка
постепенное исчезновение	рассасывание
крайняя слабость, изнурение из-за нарушения нормального питания	истощение
ослаблять, ослабить боль	утолять – утолить

Окончание таблицы 1

Слова для справок	Термин
выжать из чего-либо влагу (жидкость)	отжать
повредить огнём или чем-нибудь горячим	обжечь
повреждение кожи жгучим, едким	ожог (обжёг себе палец кипятком, он получил ожог от горчичника)

Комментарий для преподавателя.

Термины в задании 2 вводятся для пассивного использования. Сначала преподаватель проводит фонетическую работу с данной лексикой. После фонетической работы студентам предлагается записать термины и выполнить задание в парах или по цепочке. Другая форма работы на данном этапе: выбор студента-«журналиста», который задаёт вопросы другим студентам, или студента-«эксперта», которому адресует вопросы аудитория (форма «пресс-конференция»). В зависимости от словарного запаса студентов можно предложить использовать слова для справок или проверить себя / ответы коллеги с помощью таблицы после выполнения задания.

Задание 2. Прочитайте слова. Проверьте себя: знаете ли вы значение этих слов. Запишите незнакомые слова.

Вариант 1.

Вы журналист! Спросите товарищей, правильно ли вы понимаете значения следующих терминов. Используйте уточняющий вопрос *Я правильно понимаю, что..?*

Вариант 2.

Сегодня вы эксперт! Ответьте на вопросы ваших товарищей о значении данных терминов.

Гиперемия, гипертонический криз, радикулит, неврит, невралгия, инфильтрат.

При ответах на вопросы можно использовать таблицу 2, в которой даны слова для справок.

Таблица 2

Слова для справок	Термин
покраснение органа, части тела, кожи	гиперемия
резкое повышение артериального давления	гипертонический криз
воспаление корешков спинномозговых нервов	радикулит
заболевание периферической нервной системы воспалительного характера (инфекционного, токсического и травматического)	неврит
синдром, характеризующийся приступообразными болями, распространяющимися по ходу нерва или его ветвей	невралгия
скопление в тканях несвойственных им клеток	инфильтрат

Задание 3. Прочитайте слова. Скажите, от каких глаголов они образованы и постарайтесь объяснить их значение. Используйте фразу *Это слово образовано от глагола... Это значит...* Проверьте себя, используя слова для справок.

Ускорение, рассасывание, воспаление, снятие, ощущение, использование, соприкосновение, выделение, раздражение, заболевание, снижение, отсутствие, действие, возбуждение, образование, расслабление, лечение, охлаждение, сужение, растирание.

Слова для справок: ускорить, раздражать, заболеть, действовать, возбуждать, образовывать, рассасывать, воспалиться, снять, ощущать, лечить, охлаждать, сужать, использовать, снизить, отсутствовать, расслаблять, соприкасаться, выделять, растирать.

Задание 4. Прочитайте слова. Скажите, от каких существительных, глаголов или прилагательных они образованы, и постарайтесь объяснить их значение. Используйте фразы *Это слово образовано от глагола... Это значит... Это слово образовано от существительного... и глагола... Это слово образовано от предлога... и существительного, и т.д.*

Гипертонический, кровотечение, злокачественный, новообразование, сосудорасширяющий, подкожный, подключичный, подлопаточный, межлопаточный, противоположный, кровеносный, болеутоляющий, противопоказания, многослойный, предыдущий, последующий, полуспиртовой.

Задание 5. Прочитайте слова и подберите к ним антонимы. При необходимости используйте слова для справок.

исчезать — _____
 вытеснять — _____
 обернуть — _____
 наружный — _____
 греть — _____
 расслабление — _____
 сухой — _____
 местный — _____
 холодный — _____
 сужение — _____
 смочить — _____
 приложить — _____

Слова для справок: отжать, горячий, общий, снять, расширение, влажный, охладить, напряжение, развернуть, появляться, внутренний, наполнять.

ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ!

Предлог ПРИ + сущ. в П.п.

При головной боли можно выпить анальгин.

При гриппе надо много пить.

Задание 6. Употребите слова, данные в скобках, в правильной форме.

а) Горчичники применяют при _____ (воспалительные заболевания дыхательных путей), при _____ (неврологические заболевания), при _____ (гипертонический криз, стенокардия, головные боли).

б) Нельзя ставить горчичники при _____ (заболевания кожи, высокая температура, лёгочное кровотечение, злокачественные образования).

в) Банки применяются при _____ (бронхиты, пневмония, миозиты, невриты, радикулит, невралгия).

г) Нельзя ставить банки при _____ (лёгочное кровотечение, туберкулёз лёгких, злокачественные новообразования, заболевания кожи), при _____ (общее истощение, возбуждение больного, высокая температура).

Задание 7. Составьте словосочетания со словами, данными в таблице 3. Используйте вопросы во втором столбце, чтобы употребить существительные в нужном падеже. Запишите словосочетания в четвёртом столбце.

Комментарий для преподавателя.

Рекомендуется выполнять это упражнение по цепочке. Перед выполнением задания преподаватель просит студентов внимательно слушать друг друга и обращать внимание на падежные формы существительных, в случае необходимости – исправлять ошибки. Обратите внимание студентов на то, что первый глагол в таблице всегда НСВ.

Таблица 3

Глагол, существительное	Вопрос	Зависимое слово	Словосочетание
вызывать вызвать	что?	раздражение рецепторов кожи, охлаждение кожи, сужение кровеносных сосудов	
приводить привести	к чему?	рефлекторное расширение кровеносных сосудов	
снимать снять снятие	что? чего?	болевые ощущения, горчичники, банки, компресс	
накладывать наложить наложение	что? на что? чего?	компресс, горчичники, кожа, согревающие компрессы	
применять применить применение	что? чего?	банки, горчичники, согревающий компресс	
применять применяться	при чём?	гипертонический криз, бронхиты, пневмония, миозиты, невриты, радикулит, невралгия, ушибы, носовое кровотечение	
обладать	чем?	сильное сосудорасширяющее действие	
ставить поставить	что? на что?	банки, горчичники	

Окончание таблицы 3

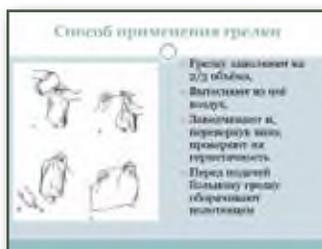
Глагол, существительное	Вопрос	Зависимое слово	Словосочетание
оборачивать обернуть	что? чем?	грелка – полотенце	
сопровождаться	чем?	местное расширение кровеносных сосудов, увеличение кровообращения в тканях	
заменять заменить замена	что? чем? чего?	компресс – сухая тёплая повязка	
готовить приготовить	что? из чего?	влажный согревающий компресс – сложенная в 8 слоёв марля, компрессная бумага, слой ваты	
фиксировать зафиксировать	что? чем?	компресс – бинт	

Притекстовые задания

Комментарий для преподавателя.

Перед чтением текста рекомендуется демонстрация презентации или слайд-шоу в формате MS Power Point с комментариями преподавателя. Использование визуальных форм – это эффективная форма учебной деятельности, которая не только активизирует внимание учащихся, но и способствует совершенствованию их навыков аудирования и говорения, так как зрительная опора при чтении иноязычного текста помогает более полному и точному пониманию его смысла.

Задание 1. Посмотрите мультимедийную презентацию (или слайд-шоу) с изображениями физиотерапевтических средств.



Как установить горчичники?



Горчичники применяют в любой форме и накладывают на ноги.

Сперва ноги хорошо промывают мылом, для усиления остроты эффекта.

В зависимости от заболевания ногу или ноги горчичники могут быть разными, иногда в виде лепешки, но бывают и в виде компрессов, сухой смеси.

Как ставить банки



Банки ставят на воспаленные, воспалительные, воспалительные области.

Способы постановки:

- Укусы, когда человек, животное
- вакуумная
- вакуумная банка на 10-15 см, впитывает лишнюю влагу, снимает воспаление
- вакуумная банка на 10-15 см, впитывает лишнюю влагу, снимает воспаление
- вакуумная банка на 10-15 см, впитывает лишнюю влагу, снимает воспаление

Банки и горчичники: за и против



Банки и горчичники имеют сходные свойства и предназначены для лечения воспалительных заболеваний. В последние годы они применяются в лечебной практике все чаще.

Это связано с использованием новых методов и методов:

Физиотерапия, которая при применении банок имеет более широкий эффект.

Банки и горчичники: за и против



Например, банки ставят на ночь, тогда они более эффективны, тогда они более эффективны, тогда они более эффективны.

С другой стороны, банки ставят на ночь, тогда они более эффективны, тогда они более эффективны, тогда они более эффективны.

Согревающий компресс



Применение согревающих компрессов показано при воспалительных заболеваниях, при воспалительных заболеваниях, при воспалительных заболеваниях.

Согревающий компресс применяют при воспалительных заболеваниях, при воспалительных заболеваниях, при воспалительных заболеваниях.

Холодный компресс



Холодный компресс применяют при воспалительных заболеваниях, при воспалительных заболеваниях, при воспалительных заболеваниях.

Холодный компресс применяют при воспалительных заболеваниях, при воспалительных заболеваниях, при воспалительных заболеваниях.

Будьте добры!



Задание 2. Прочитайте тексты. Разделите каждый текст на значимые части. Озаглавьте их.

Комментарий для преподавателя.

Работа над текстом проводится с использованием методики изучающего чтения. Текст читается по абзацам. Работа проводится над каждым абзацем устно. Для проверки первичного понимания текста преподавателю рекомендуется формулировать и задавать вопросы студентам после чтения каждого абзаца. По завершении чтения под руководством преподавателя студенты выделяют значимые части текста и придумывают названия.

Варианты названий для отдельных частей текста 1:

- Эффект применения физиотерапевтических средств;
- Способы постановки горчичников;
- Противопоказания к применению горчичников;
- Эффект применения банок и способы их постановки;
- Противопоказания к применению банок.

ТЕКСТ 1

Горчичники и банки

Для ускорения рассасывания некоторых воспалительных процессов и снятия болевых ощущений используются горчичники, банки, грелки и компрессы.

Горчичник – это тонкий лист бумаги с нанесённым на него горчичным порошком. При соприкосновении порошка горчицы и воды выделяется эфирное масло, которое вызывает раздражение рецепторов кожи и её гиперемию, приводит к рефлекторному расширению кровеносных сосудов. Горчичники накладывают на кожу, предварительно смочив их водой, и снимают через 10–15 минут при появлении гиперемии. Горчичники применяют при воспалительных заболеваниях дыхательных путей (трахеит, бронхит, пневмония), при лечении неврологических заболеваний (миозиты, невралгия), при гипертоническом кризе, стенокардии, головных болях (на область затылка).

Нельзя ставить горчичники при заболеваниях кожи, высокой температуре, лёгочном кровотечении, резком снижении или отсутствии кожной чувствительности, злокачественных новообразованиях. Необходимо соблюдать осторожность, чтобы избежать ожога кожи.

Банки обладают более сильным сосудорасширяющим действием, чем горчичники, и применяются при бронхитах, пневмонии, миозитах, невритах, радикулите, невралгии. В местах постановки банок образуется вакуум, который и обуславливает прилив крови к данному участку. За счёт этого улучшается микроциркуляция, происходит выброс биологически активных веществ, улучшаются обменные процессы.

Нельзя ставить банки при лёгочном кровотечении, туберкулёзе лёгких, злокачественных новообразованиях, заболевании кожи, при общем истощении, возбуждении больного, высокой лихорадке.

Банки ставят на те участки тела, где имеется хороший мышечный и подкожный жировой слой, сглаживающий костные образования (подключичные, подлопаточные, межлопаточные области). Нельзя ставить банки на область сердца, молочных желёз, позвоночник.

Участок кожи смазывают вазелином и затем внутрь банки на $\frac{1}{2}$ –1 секунду вносят горячий ватный тампон, смоченный спиртом. После этого быстрым движением банки ставят всей окружностью на поверхность кожи. Кожа втягивается в банку и приобретает розовую или багровую окраску.

Процедура длится 10–15 минут. Для снятия банки надо надавить пальцем на кожу рядом с краем банки, отклоняя её дно в противоположную сторону.

ТЕКСТ 2

Грелка и компрессы

Грелка – это пузырь или плоский сосуд, который наполняют горячей водой и используют для согревания какой-нибудь части тела.

Грелка даёт местный согревающий эффект. При её применении происходит расширение кровеносных сосудов брюшной полости и расслабление гладкой мускулатуры, при этом исчезают спазматические боли. Грелка используется при лечении хронического гастрита, язвенной болезни желудка, двенадцатиперстной кишки, радикулита, при гипертоническом кризе.

При использовании грелки надо помнить следующее:

- её заполняют на $\frac{2}{3}$ объёма;
- вытесняют из неё воздух;
- завинчивают и, перевернув вниз, проверяют на герметичность.

Перед подачей больному грелку оборачивают полотенцем.

Грелки противопоказаны при неясных болях в животе, наружных и внутренних кровотечениях, в первые сутки после травмы и других случаях.

Компресс – это лечебная многослойная повязка. Компрессы бывают сухие и влажные, общие и местные. Сухой согревающий компресс применяется для защиты участков тела от холода. Влажные компрессы могут быть холодными, горячими, согревающими, лекарственными.

Холодный компресс вызывает охлаждение кожи и сужение кровеносных сосудов. Его применяют в первые часы после ушиба, при носовом кровотечении, во втором периоде лихорадки и т.д.

Для выполнения этой процедуры необходимо смочить в холодной воде кусочек мягкой ткани, отжать и приложить к нужному участку тела (на место ушиба, переносицу, лоб). Через каждые 2–3 минуты следует менять компресс. Продолжительность процедуры – 5–60 минут.

Применение согревающего компресса сопровождается местным расширением кровеносных сосудов и увеличением кровообращения в тканях, что оказывает болеутоляющее и рассасывающее действие.

Согревающий компресс применяют при местных воспалительных процессах в коже, подкожной клетчатке, суставах, среднем ухе, при ушибах (через сутки после травмы).

Влажный согревающий компресс готовят из трёх слоёв: 1) сложенная в 6–8 слоёв марля, смоченная в воде комнатной температуры, хорошо отжатая; 2) компрессная бумага; 3) слой ваты. Каждый последующий слой должен быть больше по размеру, чем предыдущий. Сверху всё фиксируют бинтом.

Компресс оставляют на 8–10 часов. Сняв компресс, следует заменить его сухой тёплой повязкой (вата, бинт).

Для рассасывания инфильтратов эффективен полуспиртовой компресс.

Противопоказаниями для наложения согревающих компрессов служат кожные заболевания, высокая лихорадка.

Послетекстовые задания

Комментарий для преподавателя.

Для выполнения заданий 1 и 2 рекомендуются технологии диалогового обучения – работа в парах / динамических парах, по цепочке, в форме пресс-конференции. Для этого студенты делятся на пары. По цепочке либо в парах (или в динамических парах) студенты задают друг другу вопросы по ключевым аспектам темы. Для работы в форме пресс-конференции вызывается один студент, другие студенты задают ему вопросы. Таким образом вырабатывается навык употребления лексико-грамматических конструкций научного стиля. В начале обучения студенты могут смотреть в текст и, отвечая на вопросы, читать предложения из текста. По окончании данного вида работы студенты получают задание на основе ответов составить конспект текста.

Задание 1. Задайте друг другу вопросы в парах, по цепочке, в форме пресс-конференции. Запишите ответы.

1. При каких заболеваниях применяют горчичники?
2. При каких заболеваниях горчичники противопоказаны?
3. Каким действием обладают банки и как их применяют?
4. Какое воздействие на организм оказывает грелка?
5. Каковы противопоказания для применения грелок?
6. Каков лечебный эффект холодного компресса? Что необходимо для выполнения процедуры?
7. Какое действие оказывает влажный согревающий компресс?
8. Как выполняется эта процедура?
9. Каковы противопоказания для наложения согревающего компресса?

Задание 2. Составьте свои вопросы по прочитанному и увиденному / по презентации, задайте вопросы друг другу.

Комментарий для преподавателя.

В задании 3 предлагается работа с использованием интерактивного метода кейс-стади малой формы, посредством которого осуществляется активизация навыка говорения. Необходимо акцентировать внимание студентов на том, что ответ должен быть обоснован с использованием материалов текста. По завершении задания предлагается обсудить его выполнение, перейдя к этапу рефлексии.

Задание 3. Решите ситуативные задачи.

Задача 1. Для постановки банок медсестра приготовила банки, фитиль, тампон, эфир, спички. В чём ошибка?

Задача 2. Медсестра поставила больному холодный компресс на 10 мин. Правильно ли выполняет процедуру медсестра?

Задача 3. У пациента высокая температура. Что можно поставить: банки или горчичники?

Задача 4. Больного беспокоит миозит в области шеи. Какую процедуру можно рекомендовать?

Обсуждаем задание 3.

- Что вам помогало в процессе выполнения задания, а что мешало?
- Что вас удивило в процессе выполнения задания?
- Что помогало вам принимать решения (опора на текст, полученная из текста информация, умение анализировать)?

Комментарий для преподавателя.

Для выполнения задания 4 рекомендуется ввести элементы реферирования текста в соответствии с композиционным планом. Выполняется письменно. Затем студенты проговаривают ключевые моменты темы с использованием элементов реферирования текста. Таким образом студенты готовятся к монологической речи.

Задание 4. Используя полученную информацию, составьте конспект текста и подготовьтесь к рассказу о применении горчичников, банок, грелок, компрессов. Для конспекта можно использовать элементы реферирования текста. Этот навык пригодится вам в течение всего времени обучения в университете.

Элементы реферирования текста

1. Название текста.

Говорим или пишем: *Текст называется...*

2. Начало монологического высказывания.

Говорим или пишем: *Текст состоит из нескольких частей. В начале текста говорится о том, что... (В начале текста даётся определение...)*

3. Элементы связи частей текста.

Говорим или пишем: *Далее / затем говорится о том, что...*

4. Окончание текста.

Говорим или пишем: *В заключении (в конце) текста, в разделе... говорится о том, что...*

Ролевые игры

Комментарий для преподавателя.

Ролевая игра как интерактивный метод обучения способствует совершенствованию коммуникативных навыков, формированию творческого подхода к выполнению заданий. Между студентами группы распределяются роли. На подготовку задания даётся 5–7 минут.

Задание 5.

Играем в ролевую игру: распределите роли и за 5–7 минут подготовьтесь к демонстрации ситуации, описанной в сценарии.

Игра 1. Разговаривают медсестра и родственник больного.

Распределите роли: «медсестра», «родственник больного».

Задача медсестры – проинструктировать родственника больного по выполнению физиотерапевтических процедур (постановка банок, горчичников, грелки или компресса). Для реплик медсестры надо использовать форму императива глагола (повелительного наклонения).

Задача родственника – задавать вопросы в ходе инструктажа.

Старайтесь приспособить информацию из текста к ситуации живого общения и соблюдать очередность реплик.

Для общения можете использовать сценарий игры, предложенный в таблице 4.

Комментарий для преподавателя.

При проведении первой ролевой игры студентам можно раздать сценарий ролевой игры (или карточки с описанием роли и репликами). Когда будет проводиться вторая ролевая игра, такой сценарий могут создать сами студенты в процессе подготовки, или действовать спонтанно. Цель участников – активно использовать лексико-грамматический материал текста. Перед студентами ставится задача – адаптировать информацию текста, приспособить её к ситуации живого общения. Сценарий игры можно предварительно раздать в качестве домашнего задания для подготовки. Необходимо соблюдать очередность реплик.

Родственнику больного предлагается задавать вопросы различного типа: общие вопросы, специальные вопросы, вопросы-переспросы, суггестивные вопросы, содержащие «подсказки».

Таблица 4

Сценарий игры

Медсестра	Родственник больного
	1. Мария Ивановна, у моего отца сильный кашель, доктор сказал, что это бронхит, и назначил лекарства. Но вот только отец не любит, когда очень много лекарств. Я слышал, что горчичники – это хорошее домашнее средство. Вы не подскажете, как правильно это сделать?

Окончание таблицы 4

Медсестра	Родственник больного
2. Да, Сергей Семёнович, это эффективное домашнее средство. А вы уже купили горчичники?	3. Ещё нет, но по дороге домой обязательно куплю.
4. Тогда купите одну упаковку. Этого достаточно. Хватит на несколько раз.	5. Хорошо. Нужны какие-нибудь дополнительные вещи?
6. Нет, ничего особенного. Поставить горчичники нетрудно. Перед процедурой приготовьте лоток с тёплой водой и небольшое полотенце.	7. Тёплая вода и полотенце? И всё?
8. Да. Перед тем, как поставить горчичники, уложите вашего больного на живот. Лучше сначала поставить горчичники на спину под лопатками, а в следующий раз поставите на грудь.	9. А куда ещё можно ставить горчичники?
10. Можно под лопатки и между лопатками, на грудную клетку. Но будьте осторожны : нельзя ставить горчичники на позвоночник, молочные железы и область сердца!	11. Да, понял. А с чего начать?
12. Сначала смочите горчичник в тёплой воде, затем наложите его на кожу спины, под лопатки. Не забыли?	13. Да-да. А сколько горчичников можно поставить?
14. Достаточно 4–6 горчичников.	15. Хорошо. А зачем нужно полотенце?
16. Как только поставите горчичники, сразу сверху этот участок прикройте полотенцем для усиления теплового эффекта.	17. Теперь понятно. Сколько времени надо продолжать процедуру?
18. Обычно для взрослых продолжительность процедуры – 10–15 минут до появления покраснения.	19. Ясно. Теперь я вижу, что это действительно нетрудно. Спасибо большое, Мария Ивановна!
20. Да, только не забудьте после процедуры хорошо укрыть вашего пациента, чтобы он не замёрз.	21. Хорошо.
22. Всего вам доброго! Скорейшего выздоровления вашему отцу!	23. Спасибо, и вам всего хорошего!

Игра 2. Занятие по простейшим физиотерапевтическим процедурам в медицинском институте.

Распределите роли: «преподаватель-врач», «студенты».

Задача преподавателя-врача – рассказать о простейших физиотерапевтических процедурах, объяснить правила постановки банок, горчичников, грелки и компрессов. После рассказа и вопросов преподаватель может проверить, хорошо ли студенты усвоили материал.

Задача студентов – задать как можно больше вопросов. Можно задавать общие вопросы, специальные вопросы, вопросы-переспросы, суггестивные вопросы, содержащие подсказки.



Задание 6. Дайте оценку речевой деятельности «медсестры», «родственника больного» «преподавателя» и «студентов», повторяя материал текста «Простейшие физиотерапевтические процедуры. Банки и горчичники. Грелка и компрессы». Активно используйте новый лексический материал. Расскажите, что вам понравилось и что не понравилось в ходе игры, какие ошибки вы заметили у себя и у коллег, на что надо обратить внимание.

Комментарий для преподавателя.

Задание 6 является рефлексией (анализом) на выполнение задания 5. Участники обсуждения должны сконцентрироваться на эмоциональном аспекте, ощущениях, которые они испытывали в процессе выполнения задания 5. Студенты, игравшие роли «родственников» и «студентов», дают оценки речевых действий «медсестёр» и «преподавателей» и наоборот, используя и повторяя материал текста, строят свои высказывания в соответствии с грамматическими нормами, активно используя новый лексический материал. В ходе анализа преподавателю предлагается задать следующие вопросы:

- какое впечатление произвела на вас игра?
- обращали ли вы внимание на речевые действия партнёра? Были ли у него ошибки?
- как вы оцениваете свои речевые действия и действия партнёра?
- если бы вы играли в эту игру ещё раз, хотели бы вы изменить что-либо в своём речевом поведении?

Заключительный этап

Поговорим о занятии! Что вам понравилось и не понравилось?

Дадим слово преподавателю.

Комментарий для преподавателя.

Рефлексивный анализ занятия – оценочный (отношение участников к содержательному аспекту использованных методик, актуальности выбранной темы и др.). Занятие заканчивается общими выводами, которые делает преподаватель: анализирует и оценивает проведённое занятие, подводит итоги. Студенты отмечают положительные и отрицательные стороны своей работы, сообщают о степени удовлетворённости работой на занятии.

В заключительном слове преподаватель добивается чувства удовлетворения у большинства участников, т.е. благодарит всех студентов за работу, выделяя тех, кто проявил наибольшую активность.

Домашнее задание

1. На основе конспекта, составленного по композиционному плану с элементами реферирования текста, рассказать о применении горчичников, банок, грелок, компрессов. Быть готовыми задавать друг другу вопросы в интерактивной форме (по цепочке, в парах / динамических парах, в форме собеседования, пресс-конференции).

2. Подготовить проект: презентацию / коллаж / санитарный бюллетень по теме «Простейшие физиотерапевтические процедуры. Горчичники и банки. Грелка и компрессы» (варианты названий: «Наши домашние помощники: грелка и компрессы», «Банки и горчичники: за и против», «Домашняя физиотерапия», «Банки и горчичники, грелка и компрессы: эффективные домашние средства от простуды и боли»).

3. Составить диалог в ситуации живого общения по заданию 5 (постановка банок, применение грелки, компресса).

Урок 2 ДЕТСКИЕ БОЛЕЗНИ. КРАСНУХА

Цели урока 2

Выработка навыков профессиональной речи на материале текста по специальности / описания заболевания.

Предтекстовые задания

Задание 1. Прочитайте термины и терминологические сочетания. Проверьте себя: знаете ли вы определение этих терминов. Запишите незнакомые термины и выучите их.

Вариант 1.

Работаем в парах! Задайте вопрос партнёру в паре. Ответьте на вопрос. Старайтесь сохранять высокий темп обмена вопросами и ответами.

Вариант 2.

Работаем по цепочке.

Для получения информации используйте модели:

- Коллега, скажите, пожалуйста, что такое...
- Коллега, объясните, пожалуйста, значение слова...
- Что представляет собой...?
- Как вы понимаете значение термина...?

Инаппарантная форма, продромальный период (продрома), сыпь, латерально (нарекание от прилагательного латеральный), лейкопения, лимфоцитоз, геморрагический, фетопатия, порок сердца.

При ответах на вопросы можно использовать таблицу 1, в которой даны слова для справок.

Таблица 1

Термин	Определение
инаппарантная форма	форма заболевания, характеризующаяся отсутствием клинических проявлений при наличии положительных лабораторных данных
продромальный период (продрома)	стадия развития болезни, предшествующая её основным клиническим проявлениям
сыпь	мелкие или крупные пятнышки, появляющиеся на теле при некоторых болезнях
латерально	боковой, удалённый от средней линии (например: затылочные лимфатические узлы расположены латеральнее затылочного бугра)
лейкопения	пониженное содержание лейкоцитов в периферической крови, меньше 4000 в 1 мкл
лимфоцитоз	увеличенное количество лимфоцитов в периферической крови
геморрагический	кровоточивый, сопровождающийся кровотечением, приводящий к кровотечению
фетопатия	общее название болезней плода, возникающих с начала 4-го лунного месяца внутриутробного развития и проявляющихся аномалиями развития или врождёнными болезнями

Окончание таблицы 1

Термин	Определение
порок сердца	врождённая или приобретённая аномалия строения клапанов сердца, отверстий или перегородок и (или) отходящих от него крупных сосудов

Задание 2. Прочитайте слова и словосочетания, добиваясь быстрого темпа. Следите за ударением.

Лимфатические узлы, вирусологический контроль, бессимптомные формы, гидроцефалия, ультрафиолетовые лучи, инаппарантная форма, иммунологическое обследование, воздушно-капельный путь инфицирования, трансплацентарная и контактная передача возбудителей, дети дошкольного и школьного возраста, вируснейтрализующие и комплементсвязывающие антитела, гемагглютинины, лейкопения, лимфоцитоз, постнатальный период, энцефаломиелиты, менингоэнцефалиты, прерывание беременности, плазмозаменители, посиндромная терапия, краевая гиперемия конъюнктив, слабовыраженное катаральное состояние.

Задание 3. Прочитайте слова. Скажите, от каких слов они образованы, и постарайтесь объяснить их значение. Обратите внимание на сложные слова, состоящие из двух частей. Используйте фразу *Это слово состоит из двух частей... Это значит...* Проверьте себя, используя словари и Интернет.

Вирусологический, иммунологический, воздушно-капельный, трансплацентарный, вируснейтрализующий, комплементсвязывающий, постнатальный, заднебоковой.

Задание 4. Соедините термины в таблице 2 с определением при помощи союза *или*. Задайте вопросы по определениям данных слов в парах / по цепочке.

Таблица 2

Термин	Определение
глухота	отсутствие слуха
гидроцефалия	увеличение количества спинномозговой жидкости в полости черепа, водянка мозга
этиология	происхождение заболевания
эпидемиология, патогенез	распространение заболевания; развитие заболевания
подвержен	предрасположен
уплощён	плоский
дегидратация	выведение из организма избыточной жидкости
лихорадка	повышение температуры тела
гиперемия конъюнктив	покраснение слизистой оболочки век и глазного яблока
вакцинация	профилактические прививки
разгар заболевания	период наиболее ярких клинических проявлений
сыпь	высыпание
катаральные явления	воспаление слизистой оболочки глотки
постнатальный период	послеродовой период
входные ворота инфекции	место первичного попадания инфекции в организм
иммунологические сдвиги	иммунологические изменения
носительство вируса	наличие возбудителя в организме без клинических проявлений
гемагглютинины	антитела

Задание 5. От данных глаголов образуйте существительные с суффиксами *-ени(е)*, *-ани(е)*. Обратите внимание: если в тексте много отглагольных существительных, оканчивающихся на *-ение*, *-ание*, – это характерная черта научного стиля речи. Такие существительные обычно обозначают процесс.

высыпать – _____
 припухать – _____
 увеличить – _____
 шелушиться – _____
 повышать – _____
 заражать – _____
 назначать – _____
 прерывать – _____
 лечить – _____
 выделять – _____
 появляться – _____
 нагревать – _____
 высушивать – _____
 обследовать – _____
 распространять – _____

Измените словосочетания по образцу.

Образец: появление (чего?) сыпь – появление сыпи.

ОБРАТИТЕ ВНИМАНИЕ!

**В словосочетании «существительное + существительное»,
 второе существительное – в форме Р.п.
 развитие осложнений, повышение температуры**

увеличение (чего?) шейные лимфатические узлы – _____
 выделение (чего?) вирус краснухи – _____
 исчезновение (чего?) сыпь, высыпание – _____
 выделение (чего?) возбудитель – _____
 распространение (чего?) заболевание, сыпь – _____
 повышение (чего?) температура тела – _____
 припухание (чего?) затылочные лимфатические узлы – _____
 появление (чего?) лихорадка, нарушение самочувствия – _____
 развитие (чего?) тяжёлые осложнения, серьёзные поражения органов – _____
 прерывание (чего?) беременность – _____

Задание 6. Подберите к данным глаголам соответствующие вопросительные слова. Составьте с ними словосочетания. При необходимости используйте слова для справок.

Сопровождаться, привести, выделяться, способствовать, обращаться.

Вопросы. Чем? Чему? К кому? К чему? С чем?

Слова для справок: повышение температуры тела, катаральные явления, развитие тяжёлых поражений, фекалии и моча, врач, распространение заболевания.

Задание 7. Сформулируйте вопросы с данными словами и словосочетаниями, используя модель. Задайте вопросы друг другу по цепочке / в парах. Составьте предложения, используя вопросы и ответы, которые вы задавали и слышали. Запишите их.

Модель. К каким заболеваниям относится...?

Краснуха – инфекционные заболевания

Коклюш и корь – детские инфекционные заболевания

Бронхит – заболевания органов дыхания

Модель. Чем сопровождается...?

Краснуха – сыпь и увеличение затылочных лимфатических узлов

Высыпание – лихорадка и краевая гиперемия конъюнктив

Заболевание – умеренная лейкопения, лимфоцитоз, нарушение самочувствия, припухание затылочных лимфатических узлов, увеличение шейных лимфатических узлов

Модель. Каким (какими) становится (становятся)...?

Лимфатические узлы – округлые

Модель. Чему подвержено...?

Заднебоковые отделы глотки – воздействие вируса

Модель. Чем характеризуется...?

Продромальный период – незначительное повышение температуры тела и лёгкие катаральные явления

Модель. Для чего назначают...?

Лечение – симптоматические средства, плазмозаменители, мочегонные средства, стероидные гормоны, посиндромная терапия

Притекстовые задания

Задание 1. Прочитайте текст. Обратите внимание на значение и употребление слов и словосочетаний, данных в задании 1, и использование грамматических конструкций научного стиля речи, приведённых в задании 6.

Задание 2. Основную информацию текста запишите в виде назывного плана. Скажите, о чём говорится в каждом разделе текста.

Задание 3. Будьте готовы задать друг другу вопросы по тексту.

ТЕКСТ

Краснуха (rubeola)

Краснуха – инфекционное заболевание, которое сопровождается сыпью и увеличением затылочных лимфатических узлов, опасное для беременных в связи с возможностью развития эмбрио- и фетопатий.

В течение длительного времени краснуха считалась одной из самых лёгких болезней. Её относили к так называемым малым инфекциям. Однако вирусологический и иммунологический контроль показал, что заболевание имеет бессимптомные формы и что заражение краснухой беременных может привести к развитию у плода катаракты, глухоты, пороков сердца, гидроцефалии или врождённой инфекции с развитием тяжёлых органических поражений.

Этиология. Возбудитель – вирус, содержащий РНК, чувствительный к воздействию ультрафиолетовых лучей, химических агентов и к нагреванию, может сохраняться при комнатной температуре и высушивании.

Эпидемиология. Источник инфекции – больные типичной или бессимптомной формой краснухи (обе формы встречаются у детей одинаково часто, у взрослых преобладает интранатальная форма). Вирусологические и иммунологические обследования показали, что вирус краснухи выделяется из носоглотки лиц, контактировавших с больными, за 9 дней до начала заболевания, а также в течение нескольких дней после исчезновения сыпи и лихорадки, но с каждым днём возможность выделения возбудителя быстро уменьшается. Вирус выделяется также с фекалиями и мочой. Поэтому наряду с воздушно-капельным путём инфицирования возможна трансплацентарная и контактная передача возбудителей.

Краснухой чаще всего болеют дети дошкольного и школьного возраста. Вспышки заболевания нередко возникают в детских коллективах. Тесное длительное общение способствует распространению заболевания. У детей, посещающих детские сады и ясли, заболеваемость краснухой в несколько раз выше, чем у остальных детей этого возраста. Более низкая заболеваемость среди взрослых объясняется приобретённым в детстве иммунитетом.

Патогенез. Краснуха – малоизученное заболевание. Предполагают, что входными воротами является область глоточного кольца. Воздействию вируса главным образом подвержены заднебоковые отделы глотки. Реакция иммунокомпетентных органов на вирус приводит к выработке вируснейтрализующих и комплементсвязывающих антител, а также геммагглютининов.

Клиническая картина. Первые признаки болезни появляются через 11 дней после заражения. Инкубационный период длится не более 21 дня. Возможен продромальный период (1–2 дня), характеризующийся незначительным повышением температуры тела и лёгкими катаральными явлениями. Эти признаки могут быть слабо выражены, так что ни сами больные, ни ухаживающие за ними лица в этот период болезни к врачу не обращаются.

Самым главным и постоянным симптомом заболевания (при типичных формах) является сыпь. Она появляется сначала на лице и верхней части тела, а на следующие сутки – на ягодицах, но за несколько часов распространяется по всему телу. Сыпь носит пятнистый характер, элементы имеют диаметр более 3–5 мм и не сливаются. Сыпь держится в среднем 3 дня и исчезает бесследно (без последующей пигментации и шелушения). Высыпание может сопровождаться повышением температуры тела до 38°C. При тщательном осмотре иногда отмечают слабовыраженное катаральное состояние слизистой оболочки глотки и краевая гиперемия конъюнктив.

У всех больных наблюдается припухание затылочных лимфатических узлов, расположенных латеральнее и ниже затылочного бугра (у здоровых детей они уплощены и не превышают 3–5 мм в диаметре, при краснухе становятся округлыми и увеличиваются до 8–12 мм в диаметре). Также возможно увеличение шейных лимфатических узлов, распо-

ложенных позади ушной раковины (у здоровых обычно не прощупываются). В разгар заболевания нередко отмечаются умеренная лейкопения и лимфоцитоз.

У взрослых все симптомы, в том числе лихорадка и нарушение самочувствия, более ярко выражены, чем у детей.

Осложнения. При краснухе, развившейся в постнатальном периоде, осложнений, как правило, не бывает. В некоторых случаях отмечались полиартриты, единичные случаи поражения ЦНС в виде энцефалитов, энцефаломиелитов и менингоэнцефалитов с высокой летальностью.

При заболевании краснухой беременных могут отмечаться гибель плода и прерывание беременности или развитие у эмбриона тяжёлых поражений глаз, мозга и внутренних органов. При заражении краснухой в поздние сроки беременности возможно рождение ребёнка с тяжёлыми поражениями лёгких, печени, костной системы, с анемией и геморрагическим синдромом. У таких детей отмечаются длительное носительство вируса краснухи и выраженные иммунологические сдвиги. Имеются сведения о том, что врождённая краснуха может быть причиной развития в последующем сахарного диабета.

Лечение. Специального лечения не требуется. При необходимости назначают симптоматические средства. В случаях развития тяжёлых неврологических осложнений показана срочная госпитализация. С целью дегидратации внутривенно вводят плазмозаменители, маннитол, назначают мочегонные средства. Иногда используют стероидные гормоны, проводят посиндромную терапию.

Профилактика. Больных краснухой изолируют из коллектива на 5 дней.

Общение беременных с больными краснухой должно быть исключено в течение всего периода выделения из носоглотки, т.е. до 18 дней от начала заболевания. В случае несомненного, лабораторно подтверждённого диагноза краснухи, возникшей в первые месяцы беременности, показано прерывание беременности.

Для активной иммунизации против краснухи создана вакцина.

Послетекстовые задания

Задание 1. Придумайте и задайте друг другу вопросы по каждому разделу текста, используя изученные конструкции научного стиля. Запишите вопросы и ответы.

Вариант 1. Работаем в парах! Задайте вопрос партнёру в паре. Ответьте на вопрос. Старайтесь сохранять высокий темп обмена вопросами и ответами.

Вариант 2. Работаем по цепочке.

Вариант 3. Устраиваем пресс-конференцию (методы «работа в парах», «цепочка», «пресс-конференция»).

Задание 2. Составьте конспект текста по вопросному плану, используя элементы реферирования текста. Расскажите о заболевании.



1. Как называется текст?
2. Из скольких частей (разделов) состоит текст?
3. Что даётся в начале текста? (определение заболевания)
4. О чём говорится в разделе «Этиология»?
5. О чём говорится в разделе «Эпидемиология»?
6. О чём говорится в разделе «Патогенез»?
7. О чём говорится в разделе «Клиническая картина»?
8. О чём говорится далее в тексте?
9. О чём говорится в заключение текста?

После обсуждения записываем ответы на вопросы.



Задание 3.

Играем в ролевую игру: распределите роли и за 5–7 минут подготовьтесь к демонстрации ситуации, описанной в сценарии.

Игра. Разговаривают врач и больная.

Распределите роли: «врач», «больная», «коллега врача».

Задача больной – используя таблицу 3, рассказать, что ее беспокоит.

Задача врача – уточнить жалобы, используя конструкции: *Вы жалуетесь на (что)... Вас беспокоит (что)...* и проконсультироваться с коллегой, используя те же конструкции в третьем лице *Больная жалуется на (что)...* *Больная предъявляет жалобы на (что)...* *Больную беспокоит (что)...*

Задача коллеги врача – уточнять, есть ли сопутствующие симптомы, и предлагать варианты диагноза.

Таблица 3

Больная о себе	Врач о больной
У меня повысилась температура до 38°С.	Повышение температуры тела до субфебрильных цифр.
У меня немного побаливает горло.	Лёгкие катаральные явления.
У меня появилась сыпь.	Появление высыпания.
У меня сыпь пятнами.	Сыпь мелкопятнистого характера.
У меня сыпь по всему телу.	Распространение сыпи по всему телу.
У меня сильная слабость.	Общая слабость, общее недомогание.
У меня насморк.	Выделения из носа.

Задание 4. Расскажите о состоянии больной при осмотре, используя данные ниже словосочетания и конструкции.

Объективно при осмотре отмечается
 выявляется
 наблюдается
 отмечается

что?

Высыпание пятнистого характера, припухание затылочных лимфатических узлов, увеличение шейных лимфатических узлов, слабовыраженные катаральные явления слизистой оболочки глотки, краевая гиперемия конъюнктив, выделения из носоглотки.

Задание 5.

Игра. Вы врач. Обсудите с коллегами, какие последствия может иметь заражение красной беременной и ваши возможные решения. Определите прогноз. Разыграйте фрагмент врачебного консилиума. Ваша задача – адаптировать информацию текста к реальной ситуации общения.

Задание 6.

Ролевая игра.

Познакомьтесь с вашими ролевыми карточками. Не читайте карточку партнёра. Разыграйте диалоги согласно ситуации.

Комментарий для преподавателя.

Карточки следует подготовить заранее, разрезать и раздать студентам. Можно проводить игру несколько раз, меняя карточки между студентами.

При участии преподавателя студенты формулируют и записывают вопросы к больному / матери ребёнка на основе симптомов и жалоб, описанных в тексте. Затем задание выполняется в интерактивном режиме с элементами ролевой игры либо в форме ролевого диалога. Студентам предлагается распределить роли. Задача студентов – с помощью преподавателя адаптировать информацию текста к реальной ситуации общения.

Карточки

<p>1. Вы врач. Ваш пациент – ребёнок 6–7 лет. Задайте вопросы родителям вашего маленького пациента, узнайте его личные данные, жалобы и историю жизни. При обращении к родителям (матери или отцу) используйте сочетания Ваш сын (Ваша дочь), Ваш ребёнок, Ваш малыш, Ваш мальчик (Антон, Машенька) и т.д. Например: Скажите, пожалуйста, как зовут Вашего мальчика? или: Какой аппетит у Антона (Машеньки)? Помните, что врач задаёт вопросы вежливо, тактично, деликатно. Придайте вопросам уверенную интонацию. Дайте рекомендации по лечению и профилактике.</p>	<p>2. Вы мама. Вы мама Антона, мальчика 6 лет, он ходит в детский сад. День назад у Антона появилась сыпь, сначала на лице и верхней части тела, а на следующие сутки – на ягодицах, но за несколько часов распространилась по всему телу. Сыпь носит пятнистый характер, элементы имеют диаметр более 3–5 мм и не сливаются. Температура повысилась до 38°C. Жалобы на боль в горле, насморк, увеличение шейных лимфатических узлов.</p>
<p>1. Вы врач. К вам обратилась пациентка, девушка 16 лет, с жалобами на припухание затылочных лимфатических узлов, повышение температуры тела, высыпание на теле. Выясните личные данные пациентки и расспросите больную о жалобах, об истории заболевания и жизни по плану: 1. Общие жалобы больной. 2. Время появления жалоб. 3. Начальная и последующая локализация сыпи. 4. Другие жалобы: температура, насморк, боль в горле. 5. Начало заболевания. 6. Контакты с инфекционными больными. 7. Перенесённые ранее заболевания. 8. Подверженность простудным заболеваниям. 9. Наследственность. Назначьте лечение. Дайте рекомендации.</p>	<p>2. Вы пациентка – девушка 16 лет. Два дня назад у вас появилась сыпь пятнами и сейчас распространилась по всему телу. У вас повысилась температура тела до 38°C, появились насморк, боль в горле, слабость. При этом вы обнаружили припухание затылочных лимфатических узлов.</p>

Заключительный этап

Поговорим о занятии! Что вам понравилось и не понравилось?

Дадим слово преподавателю.

Домашнее задание

1. Подготовьте рапорт о поступившем больном с краснухой (ребёнок 6–7 лет, девушка 15–16 лет, беременная женщина). Дайте рекомендации по лечению и профилактике заболевания.

2. Подготовьте санбюллетень / презентацию с привлечением разных источников (варианты названий: «Осторожно, краснуха!», «Краснуха: как распознать недуг», «Краснуха у детей: симптомы и лечение», «Краснуха во время беременности»).

**Литература**

1. Андреева И.А., Мачульская А.В. Нетрадиционные формы уроков в обучении иностранным языкам. Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1.
2. Гончаренко Н.В. Интерактивные формы работы с текстом по специальности при обучении русскому языку иностранных студентов-медиков. Иностранный язык в системе среднего и высшего образования: материалы III международной научно-практической конференции 1–2 октября 2013 г. Прага: Vedesko vydavatel'ske centrum «Sociosfera-CZ», 2013. / Н.В. Гончаренко // Сборники конференций НИЦ Социосфера. 2013. № 42.
3. Интерактивные методы обучения pgtu.ru/umo/m/m1.doc
4. Организация активных, интерактивных и традиционных форм проведения занятий в соответствии с ФГОС uor.ssau.ru/attachment.php?id=1675
5. Фатеева Ю.Г., Чепурина Н.А. Коммуникативный принцип обучения говорению иностранных студентов // Обучение и воспитание: методики и практика. 2014. № 14.
6. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по направлениям подготовки специалистов <http://минобрнауки.рф>.
7. Фомина Т.К., Алтухова О.Н., Игнатенко О.П. Изучение научного стиля речи на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории как необходимое условие профессионально ориентированного общения // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2014. № 4.
8. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учеб. пособие. М., 2008.

А.Ю. Романов

artemi.romanov@colorado.edu

профессор
университета Колорадо

Боулдер, США



Мотивация студентов из русскоговорящих семей к изучению русского языка в штате Колорадо

Мотивации, русский язык, студенты из русскоговорящих семей, билингвизм, США.

В статье анализируется современное положение русского языка в штате Колорадо, описываются результаты исследований по мотивации студентов из русскоговорящих семей к изучению русского языка в США и содержатся рекомендации по укреплению студенческой мотивации при проведении курса «Русский для русских» для учащихся-билингвов.

Для студентов из русскоговорящих семей, проживающих в США, рассуждения о глобализации и многоязычии современного мира имеют вполне конкретные очертания: утром, выходя из дома или квартиры, они попадают в англоязычный мир, а вечером возвращаются домой в русскоязычную среду. Русские общины на североамериканском континенте количественно невелики, и большинство русскоговорящих в Соединенных Штатах проживают не в закрытых этнических анклавах [17: 89]. Сфера применения русского языка в США не ограничивается домашним общением с родственниками. Многие русскоговорящие имеют интернет-доступ к сотням телевизионных каналов на русском языке, молодежь активно использует социальные сети («Одноклассники», «ВКонтакте», «Фейсбук»), где общается со своими друзьями и знакомыми по-русски.

Русскоговорящие эмигранты во втором или третьем поколении, являясь, как правило, неполными билингвами, хотели бы сохранить русский язык, но не всегда способны добиться этой цели. С одной стороны, они осознают, что русский является языком

их семейного общения, создает для них дополнительные возможности в процессе получения образования [5: 7], более широкий выбор специальности и места работы, обеспечивает определенные гарантии мобильности существования. С другой стороны, родители русскоговорящих студентов, их бабушки и дедушки нередко подчеркивают, насколько ущербен, беден и грамматически неправилен русский язык, на котором говорят их дети и внуки [18]. Подобная критика закрепляет у студентов представление о том, что свободное владение русским литературным языком труднодостижимо, и это, в свою очередь, подрывает мотивацию молодых русскоязычных билингвов.

Важную роль, во многом предопределяющую языковую мотивацию и реальный уровень владения русским языком, играют место рождения студентов и их возраст во время иммиграции в США. Чем старше ребенок, когда он попадает в новую страну, тем сильнее его привязанность к родному языку и тем чаще родной язык продолжает активно использоваться. С другой стороны, студенты из русскоговорящих семей,

родившиеся за рубежом или переехавшие с родителями в США в возрасте до 6 лет (т.е. никогда не учившиеся в начальной школе в России), оказываются в целом менее мотивированы к использованию языка своих родителей [15] и с меньшей вероятностью овладевают русским языком на продвинутом уровне.

Русский язык в Колорадо

Постараемся обрисовать положение русского языка в штате Колорадо и трудности, с которыми сталкиваются русскоязычные жители этого штата, стремящиеся сохранять родной язык за пределами России. По результатам последней переписи населения в США в Колорадо насчитывается чуть более 11 тыс. русскоязычных жителей в возрасте от 5 лет и старше [22]. Однако если учитывать другие данные, такие, как количество подписчиков на русскоязычные телеканалы, количество судебных разбирательств в Колорадо, где использовались услуги переводчиков с русского на английский или с английского на русский, и иные косвенные данные, то число русскоязычных жителей в Колорадо оказывается по крайней мере на 30–40% выше, чем по результатам переписи. В отличие от истории формирования русскоязычных общин в американских штатах на атлантическом побережье, в Колорадо большинство русскоговорящих прибыли относительно недавно, в основном начиная с конца 80-х гг. прошлого века, и являются представителями так называемой четвертой и пятой волн [8] русской эмиграции, последняя из которых началась уже после распада Советского Союза. Большинство русскоговорящих проживает в предгорной густонаселенной части Колорадо, куда входят такие города, как Денвер, Колорадо-Спрингс, Болдер и Форт-Коллинс.

Русскоязычная активность в Денвере, столице Колорадо, и его окрестностях достаточно разнообразна. Существует несколько русскоязычных детских садов, открыты центры дневного отдыха для русскоязычных пенсионеров, функционирует районная библиотека с книгами и журналами на

русском, в которой работают двуязычные сотрудники и волонтеры. Более 20 лет выходит в бумажной и электронной версиях русскоязычная газета *Горизонт*, особенно популярная среди пожилых русскоговорящих, проживающих в Колорадо. Многочисленные русскоязычные сайты в Интернете рекламируют продуктовые магазины, аптеки, автомастерские, услуги русскоязычных юристов, агентов по недвижимости, терапевтов и дантистов. Местное отделение клуба *Что? Где? Когда?* проводит еженедельные тренировки и официальные игры.

В пригороде Денвера, Лафаете, русскоязычная община создала небольшой центр русского языка, работающий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста из русскоговорящих семей. Активно преподают русский язык частным образом учителя русского языка. Практически в каждом городе в Колорадо имеются преподаватели русского языка из эмигрантской среды, которые работают с группами детей в возрасте от 4 до 12 лет. Практика показывает, что некоторые русские семьи готовы оплачивать уроки для своих детей в течение весьма продолжительного периода. Так, русские родители в одной из семей в Колорадо начали водить свою дочь Валерию на занятия, когда девочке было четыре года. Сейчас Валерии 19 лет, и она по-прежнему раз в неделю встречается со своим преподавателем русского языка Верой Ивановной, бывшей школьной учительницей из Санкт-Петербурга, для обсуждения и анализа романов Бориса Акунина.

Из менее радостных тенденций следует отметить последовательное исключение русского языка из программ государственных школ в Колорадо после 1991 г. До конца 1990-х гг. в Колорадо оставалось еще достаточно школ с преподаванием русского языка, чтобы на базе Колорадского университета организовывать и проводить олимпиады по русскому языку среди школьников. В 1993 г. 15 школ послали в наш университет свои команды на олимпиаду по русскому языку, в 1996 г. — только 9 школ, а в 2001 г., когда олимпиада была проведена в последний раз, в ней участвовали ученики

всего из 4 школ. В настоящее время только в двух частных школах Колорадо проводятся занятия по русскому языку, а в государственных школах русский больше не преподается. Исключение русского языка из школьных программ в Колорадо отражает в определенной степени отсутствие у школьных администраций интереса поддерживать преподавание языка, на уроки по которому записывалось все меньше и меньше учащихся. Кроме того, в школах Колорадо ставки учителей русского языка, которые вышли на пенсию в 1990-х гг., заменили в основном на ставки учителей испанского языка, преподавание которого широко распространено в США.

Курс «Русский для русских» в университете штата Колорадо

Несмотря на прекращение преподавания русского языка в государственных школах, интерес к изучению русского на университетском уровне в Колорадо остается стабильным. Начиная с середины 1990-х гг. на курсы русского языка начального уровня в Колорадском университете записывается от 70 до 80 студентов. Одним из факторов устойчивого и даже растущего количества изучающих русский язык на университетском уровне является прирост числа студентов из русскоговорящих семей, записывающихся на занятия по русскому языку. Каждый год наша кафедра (кафедра германской и славянской филологии – Department of Germanic and Slavic Languages and Literatures) формирует группу студентов из русскоговорящих семей, которые занимаются на курсе «Русский для русских». Заметим, что все большее число студентов из русскоговорящих семей записывается и на такие университетские курсы, как «Введение в русскую культуру», «Современная русская культура», «Русский фольклор», «Русско-американские культурные отношения» и др.

Студенты из русскоговорящих семей в США обычно относятся ко второму поколению иммигрантов, которые в той или иной степени владеют и английским, и русским. Заметим, что случаи полного билингвиз-

ма редки. Примечательно, что среди русскоязычных студентов в США около 60% во время обучения в университетах и колледжах проживают вместе со своими родителями [9]. С 2007 г. наша кафедра набирает



ежегодно 10–12 студентов из русскоговорящих семей на курс «Русский для русских». Некоторые русскоязычные студенты не являются выходцами из русских семей, но тем не менее записываются на курс «Русский для русских» – среди них и украинцы, и казахи, и выходцы из других стран бывшего Советского Союза.

Организуя курс для студентов из русскоговорящих семей, кафедра сталкивается с рядом проблем, одна из которых – отбор учебно-методических материалов для курса «Русский для русских». Использование пособий по русскому языку, не созданных специально для студентов из двуязычных семей, обычно приводит к неудовлетворительным результатам [16]. Так, учебники, написанные для учеников российских начальных и средних школ, не удовлетворяют когнитивным и культурным запросам более взрослой аудитории студентов из русскоговорящих семей в США. С другой стороны, пособия по РКИ, созданные для англоязычных студентов, также не подходят для студентов из русскоязычной диаспоры и по материалу, и по методам, и по заложенным в них педагогическим стратегиям.

В курсе «Русский для русских» в Колорадском университете используются учебные пособия, созданные специально для двуязычных студентов из русскоговорящих семей: «Русский для русских» (О.Е. Каган, Т.П. Акишина и Р. Робин) [2] и «Учимся писать по-русски: экспресс-курс для двуязычных взрослых» (О.Е. Каган, А.С. Кудыма) [3]. Из опроса студентов выяснилось, что отношение к обоим учебникам в целом положительное, хотя встречались и замечания относительно релевантности некоторых текстов, а также полезности определенных упражнений, включенных в учебные пособия.

Мотивация к сохранению русского языка

В условиях глобализации мотивация студентов из русскоговорящих семей к сохранению русского языка многогранна и отражает сложность современного много-

язычного мира. Учащиеся осознают, что, прикладывая усилия к освоению языка, они приумножают свой культурный капитал, формируют свою языковую идентичность, закладывают основу для реализации жизненных планов.

Мотивационные ориентации студентов из русскоговорящих семей целесообразно анализировать с помощью так называемой теории самоопределения [10–12], в рамках которой выделяют две основные группы мотивирующих факторов – внутреннюю и внешнюю мотивацию. Преподаватели русского языка могут активно взаимодействовать с мотивационными ориентациями студентов: выявлять первоначальную внутреннюю мотивацию, создавать базовые условия для возникновения внешней мотивации, поддерживать и защищать мотивацию учащихся, способствовать их позитивной самооценке [12]. Что касается первоначальной мотивации студентов из русскоговорящих семей, то результаты исследований показывают [20], что чем больше студенты-билингвы чувствуют личную заинтересованность в изучении языка, тем больше они оказываются вовлечены в процесс его изучения. Подобная мотивационная ориентация обычно подразумевает использование русского языка в семейном общении, наличие связей с русскоязычной общиной, а также личностную идентификацию с русской культурой. Мотивация студентов, изучающих русский язык, может существенно различаться в зависимости от того, в какой именно стране проживают и получают образование студенты [1].

Опрос по мотивации

Экспериментально выверенная картина мотивации учащихся из русскоговорящих семей необходима для построения учебных программ, отвечающих разнообразным потребностям этих студентов, таким, как поддержание семейных связей и межпоколенческой коммуникации [5], освоение русской культуры, продвижение к более полному билингвизму, подготовка к поездкам в Россию, стремление получить хорошую оценку за

курс по русскому языку при сравнительно небольших усилиях и пр.

Руководствуясь этими соображениями, мы провели опрос, в котором участвовали 31 студент Колорадского университета из русскоговорящих семей (19 женщин, 12 мужчин, средний возраст 20 лет). Среди анкетированных были студенты, которые занимались на курсе «Русский для русских» либо в текущем году, либо в предыдущие два года. Анкетирование проводилось анонимно и на условиях конфиденциальности. За основу была взята анкета, которую автор статьи использовал в своем более раннем исследовании по мотивации студентов [21]. Основной целью опроса было изучение причин, побуждающих студентов из русскоговорящих семей регистрироваться на курсы по русскому языку, на изучение условий преподавания русского языка, в частности мнения студентов об эффективности различных подходов и методов преподавания, используемых в Колорадском университете. Рассмотрим те данные опроса, которые имеют непосредственное отношение к студенческой мотивации.

В нашем анкетировании студенты из русскоязычных семей в университете Колорадо выразили высокую степень согласия со следующими утверждениями: *для меня важно хорошо знать мой родной язык (94%), мои родители / члены моей семьи подталкивали меня к изучению русского в университете (92%), я изучаю русский язык, чтобы поддержать семейные связи (92%), важно говорить с членами моей семьи, используя русский, мой родной язык (88%)* (таблица 1). Очевидно, что побуждения со стороны семьи и семейная поддержка играют ключевую роль в решении студентов изучать русский язык. В то же время, по данным Л. Исурина [15], лишь 27% родителей в русскоязычной диаспоре в США указывают на то, что они побуждали своих детей поддерживать родной язык. Нередко в русскоязычных семьях родители обращаются к детям по-русски, а дети отвечают по-английски.

Высокий процент положительных реакций получили такие утверждения, как *я хо-*

тел бы путешествовать по России, и знание русского очень пригодится для этого (84%), русский язык может пригодиться в дальнейшем для моей работы (78%), в России много возможностей для бизнеса и с помощью русского языка легче будет ими воспользоваться (75%). Здесь сформулированы практические мотивы к обучению, связанные с поездками в Россию, карьерными и профессиональными планами, которые могут успешно реализоваться при хорошем уровне владения русским языком. Заметим, что анкетирование точно отразило разницу между надеждами на осуществление мечты и конкретными планами: на утверждение *я планирую учиться или работать в России* положительно ответило лишь 43% анкетированных, и лишь чуть больше половины студентов согласились с утверждением *я хотел(а) бы поддерживать русский язык с тем, чтобы читать Толстого, Достоевского и других русских писателей в оригинале (53%)*.

Один из вопросов анкеты косвенно проверял наличие так называемой интегративной мотивации среди студентов. В нашем анкетировании лишь 32% процента участников согласилось с утверждением *мне нравится, как ведут себя русские люди*. Кажется, что стремление изучать язык своих родителей и бабушек нередко сдерживается потоком негативной информации, поступающей из России (например, коррупции среди чиновников, жестком отношении к людям нетрадиционной сексуальной ориентации, принятии противоречивых законов об усыновлении иностранцами и т.д.).

Участники анкетирования должны были также указать, на какие темы они обычно ведут разговор по-русски со своими родителями, родственниками и знакомыми. Информация такого рода нужна, чтобы определить, какие темы общения наиболее актуальны для студентов из русскоговорящих семей, чтобы именно эти темы были представлены в учебных планах и материалах, подготавливаемых для курса «Русский для русских», так как это напрямую сказывается на поддержании студенческой мотивации.

Таблица 1

Ведущие мотивы при регистрации студентов из русскоговорящих семей на курсе «Русский для русских» в Колорадском университете

Утверждение	Полностью согласен / Согласен
Для меня важно хорошо знать мой родной язык	94%
Мои родители/члены моей семьи подталкивали меня к изучению русского в университете	92%
Я изучаю русский язык, чтобы поддержать семейные связи	92%
Важно говорить с членами моей семьи, используя русский, наш родной язык	88%
Я использую русский при общении с друзьями в социальных сетях, в Фейсбуке, ВКонтакте или Одноклассниках, и хотел бы поддерживать эти навыки	86%
Я хотел бы сохранить русскую культуру	85%
Я хотел бы путешествовать по России, и знание русского очень пригодится для этого	84%
Русский язык может пригодиться в дальнейшем для моей работы	78%
В России много возможностей для бизнеса, и с помощью русского языка легче будет ими воспользоваться	75%
Россия важная страна, поэтому я изучаю русский	74%
Я хотел бы поддерживать русский язык, чтобы читать Толстого, Достоевского и других русских писателей в оригинале	53%
Я планирую учиться или работать в России	43%
Мне нравится, как ведут себя русские люди	32%

Выяснилось, что основными темами бесед на русском языке с родителями, родственниками и знакомыми являются образование (79%), семья (76%), друзья (71%), свободное время (70%) (Таблица 2). Несколько уступают по популярности такие темы, как текущие события (62%), быт (53%), карьера и профессия (52%). Студенты меньше склонны говорить о погоде (27%), здоровье (23%) и истории (16%). Любопытно, что такие темы, как кино, литература, искусство собрали меньше 10% утвердительных ответов, что косвенно свидетельствует о том, что студенты из русскоговорящих семей в Колорадо, скорее всего, смотрят фильмы и читают книги по-английски и сравнительно редко обсуждают их со своими родственниками или знакомыми на русском языке.

После проведения анкетирования результаты были сопоставлены с результатами, полученными при опросе студентов из русскоговорящих семей, обучавшихся в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе [16], а также с результатами всеамериканского опроса, проведенного Национальным

Таблица 2

Темы, обсуждаемые на русском языке студентами-билингвами из русскоговорящих семей в Колорадо

Тема разговора	Указанная частотность
Образование	79%
Семья	76%
Друзья	71%
Свободное время	70%
Текущие события	62%
Быт	53%
Профессия	52%
Погода	27%
Здоровье	23%
История	16%
Другие	69%

этническим языковым ресурсным центром (National Heritage Language Resource Center) [10].

При сравнении результатов анкетирования в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе [16] с результатами нашего опроса по мотивации двуязычных студентов

в университете Колорадо были выявлены существенные различия. Так, только 39% калифорнийских студентов из числа русскоговорящих отметили, что изучают русский язык для сохранения семейных связей, тогда как при анкетировании в Колорадо на этот же вопрос положительно ответили 92% студентов. В Калифорнийском университете 80% студентов из русскоязычных семей указали, что изучают русский с тем, чтобы читать русскую литературу в оригинале, а среди студентов Колорадо лишь 53% анкетированных согласились с утверждением, что они хотели бы поддерживать владение русским языком для того, чтобы читать Толстого, Достоевского и других великих русских писателей в оригинале. К нашему удивлению, среди калифорнийских студентов лишь 17% указали, что русский язык может помочь в их дальнейшей профессиональной карьере, тогда как 78% колорадских студентов согласились с утверждением, что русский язык может пригодиться в их работе. Оказалось, что двуязычные студенты из Колорадо проявили при анкетировании гораздо более сильную инструментальную мотивацию, чем их коллеги из Калифорнийского университета.

Вероятно, различия в результатах анкетирования можно объяснить разной методологией проведения опроса. Судя по описанию результатов, в калифорнийском анкетировании не использовался принцип анонимности и конфиденциальности. Отвечая позитивно на вопрос о чтении русской литературы в оригинале, некоторые студенты, возможно, хотели создать о себе более благоприятное впечатление у преподавателей, проводивших анкетирование.

В представительном опросе, проведенном в США Национальным языковым ресурсным центром в 2007–2009 гг. [10], участвовало 205 студентов из русскоговорящих семей, в основном из Нью-Йорка и Калифорнии. Тремя основными причинами изучения русского языка оказались: 1) стремление поддерживать общение с родственниками и друзьями в США на русском языке – 64,6%, 2) желание больше узнать о своих культурных и языковых корнях –

59,1%, 3) стремление общаться на русском с родственниками и друзьями за рубежом – 44,5%. Далее следовали такие мотивы, как выполнение университетских требований по изучению иностранного языка – 39,6% и карьерные соображения – 36%. Примечательно, что по сравнению со студентами из китайских и испаноговорящих семей в США двуязычные студенты с русскими корнями реже указывали карьерные цели в качестве мотива изучения языка [10].

Результаты опроса, проведенного Национальным языковым ресурсным центром, дополненные результатами нашего анкетирования, позволяют нарисовать обобщенный портрет двуязычного студента в США. Такой студент 1) обладает характеристиками раннего последовательного билингвизма – освоил английский язык вслед за освоением русского в раннем детском возрасте, 2) относительно мало использует русский язык вне семьи, 3) имеет развитые навыки слушания и говорения на русском языке и ограниченные навыки чтения и письма, 4) выражает положительное отношение к родному языку своих родителей, бабушек и дедушек, 5) изучает русский во многом для того, чтобы иметь возможность общаться с родственниками и друзьями, лучше знать свои культурно-этнические корни.

Данные о двуязычных студентах в американских вузах указывают также на то, что не следует преувеличивать желание студентов из русскоговорящих семей заниматься серьезной академической работой на языке. Очевидно, что развитие навыков чтения и письма не только способствует поддержанию чисто языковых умений, но и должно положительно сказываться на общеакадемических успехах студента. Однако сопоставительные опросы показывают, что студенты из русскоязычных семей в среднем тратят на чтение на русском языке всего 18 мин. в неделю, тогда как студенты из тайских семей читают на тайском 124 мин. в неделю, студенты из корейских семей тратят на чтение на корейском 60 мин., а студенты из вьетнамских семей – 57 мин. в неделю [14]. Этот же опрос показал, что хотя студенты заявляют о желании достичь

высокого уровня чтения и письма на языке родителей, чтобы справляться с различными академическими задачами в университете, большинство студентов на самом деле уделяют чтению на языке сравнительно небольшое время, несмотря на доступность текстов на целевом языке в Интернете и в печатном виде. Таким образом, отбор текстов, которые были бы способны мотивировать студентов из русскоговорящих семей к чтению на русском языке является важной и во многом нерешенной методической задачей.

Выводы

Студенты из русскоговорящих семей в значительной степени мотивированы изучать русский, поскольку владение русским языком является важной частью их самоидентификации. Общение внутри семьи, контакты с русскоязычной общиной, возможность поездок в Россию играют важную роль в структуре мотивации подобных студентов.

Поскольку студенты-билингвы из русскоговорящих семей существенно различаются по языковой подготовке, при разработке учебных планов необходимо учитывать, какими именно языковыми навыками студенты владеют или не владеют, что именно они хотели бы освоить. Если существуют расхождения между ожиданиями студентов из русскоговорящих семей и ожиданиям преподавателя на курсе по русскому языку, такие расхождения должны устраняться в процессе переговоров между преподавателем и студентами.

Исследование показало, что студенты из русскоговорящих семей различаются не только по языковой, культурной и страноведческой подготовке, но и по своим мотивационным установкам и отношению к русскому языку.

Опрос также показал, что при составлении и отборе учебных материалов для студентов из русскоязычных семей нужно уделять внимание текстам, которые позволяют студентам лучше осмысливать вопросы собственной идентичности, а также от-

бирать интересные и привлекательные для двуязычных студентов тексты о России на злободневные культурные, социальные и политические темы. Отсутствие в США широкой русской языковой среды отчасти может компенсироваться преподавателями за счет определенных локальных ресурсов. В курс «Русский для русских» следует включать специальные задания, которые студенты должны выполнять с помощью членов русскоязычных общин в США, а также задания, в выполнение которых вовлекались бы русскоговорящие родственники студентов.

В курс по русскому языку для студентов из русскоязычных семей в университете Колорадо включаются новостные и аналитические тексты по политике, экономике, социальным проблемам; произведения русской классики (как проза, так и поэзия); обсуждение русских фильмов. Другими словами, в курсе «Русский для русских» кроме языка преподается и русская культура. Представляется целесообразным при подаче материалов в подобном курсе использовать метод сопоставления русской и американской культуры [4]. Такой подход предоставляет сразу несколько дополнительных возможностей. Сопоставительное изучение и преподавание культуры позволяет последовательно проводить идею многополярности человеческого сообщества, формировать у студентов понятие о русской картине мира и русских культурных ценностях, ставить под сомнение и развеивать неправильные, предвзятые представления студентов о культурных и исторических процессах в России [8]. Кроме того, сопоставительный подход к русской и американской культуре в курсе по русскому языку положительно сказывается на так называемой «глобальной компетенции» студентов, в частности на их навыках межкультурной коммуникации и критического мышления.

Практические рекомендации

1. Для построения учебных программ необходима четкая, основанная на эмпирических данных картина мотивационных приоритетов русскоязычных студентов-би-

лингвов. При разработке учебных материалов и заданий для билингвов необходимо с помощью опросов выявлять и учитывать мотивационные особенности студентов: их внутренний интерес к той или иной языковой деятельности, отношение к учебным заданиям с точки зрения личной заинтересованности и возможности достижения успеха, отношение к изучаемому языку, русской культуре, к локальной русской языковой общине и русской языковой диаспоре в целом.

2. К важным мотивационным факторам в изучении родного языка вне родины следует отнести роль родителей, бабушек и дедушек, других русскоговорящих родственников, друзей и знакомых. Исходя из нашего опыта, одним из наиболее оправданных и успешных заданий для студентов-билингвов является опрос по-русски родителей, родственников и знакомых на различные темы. Представляется, что именно такого рода задания наилучшим образом коррелируют с идеей поддержания семейных связей, что является одним из ведущих мотивов среди студентов-билингвов в русскоговорящих семьях.

3. Для поддержания студенческой мотивации полезен определенный переговорный процесс между преподавателем и студентами при выработке или уточнении учебной программы. Если в начале занятий выяснить, какие темы студенты хотели бы обсудить в курсе «Русский для русских», это может способствовать укреплению студенческой мотивации и интернализации мотива, перевода мотивации из внешней во внутреннюю.

4. Одной из очевидных проблем преподавания курса «Русский для русских» является отсутствие эффективной методики обучения студентов с различным уровнем владения языком в одной группе. Одним из возможных подходов могло бы быть использование методики языковых проектов, когда студенты с разным уровнем языка выполняют совместные практические задания в русской языковой общине. Это может быть оказание помощи в переводе с русского на английский и с английского на русский пожилым русскоговорящим в США при медицинском обслуживании или при обращении

в социальные службы; участие в социолингвистических проектах, например, изучение особенностей русского языка, на котором говорит местная русскоязычная община, с точки зрения особенностей словарного состава и отклонения от литературной нормы.

5. Чтобы лучше понимать внешние мотивационные факторы при изучении русского студентами-билингвами, представляется полезным проводить **опросы среди родителей двуязычных студентов** на предмет их отношения к русскому языку вне родины и к языковым целям, которые они ставят перед своими детьми. Подобные опросы и исследования уже проводятся, например, в Финляндии. Е. Протасова [20] полагает, что родительские усилия, направленные на поддержание русского языка у детей, оказываются ключевым фактором успеха. Конечно, географическая близость Финляндии к России и относительная простота перемещения становятся еще одним дополнительным мотивационным фактором, играющим роль в финском контексте.

Усилия по поддержанию и сохранению русского языка эмигрантами второго и третьего поколений в США имеют много схожих черт с положительным опытом русскоязычных людей, живущих вне родины и в других странах: передача родной культуры следующему поколению, укрепление связей между поколениями внутри семьи и с другими русскоговорящими родственниками; навыки сопоставления культурных ценностей и взглядов на мир; лучшее понимание иных традиций, обычаев, манер поведения; приобретение навыков терпимости к проявлениям иной культуры; поднятие самооценки и выработка собственной идентичности.

Дальнейшие социолингвистические исследования и мотивационные опросы помогут лучше понять языковые нужды студентов-билингвов из русскоговорящих семей, что позволит на научной основе создавать новые учебные пособия и выстраивать эффективные курсы для подобной аудитории, тем самым максимизировать социальные, академические, экономические и культурные выгоды от поддержания русского языка.

Литература

1. Гетьманенко Н.И., Радкова А. Мотивация как точка опоры при изучении РКИ // Русский язык за рубежом. 2013. № 6.
2. Каган О.Е., Акишина Т.П., Робин Р. Русский для русских. Блумингтон, 2002.
3. Каган О.Е., Кудыма А.С. Учимся писать по-русски. Экспресс-курс для двуязычных взрослых. СПб., 2012.
4. Леонтович О.А. Русские и американцы: парадоксы межкультурного общения. М., 2005.
5. Прохоров Ю.Е. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели // Русский язык за рубежом. 2012. № 3.
6. Романов А.Ю. Межпоколенческая коммуникация. М., 2009.
7. Романов А.Ю. Первые шаги в преподавании русского языка в США в конце XIX века // Русский язык за рубежом. 2010. № 2.
8. Романов А.Ю. Сопоставительное преподавание русской культуры: проблемы и перспективы // Актуальные проблемы коммуникации и культуры / Под ред. Н.Л. Грейдиной. М. – Пятигорск, 2011.
9. Andrews D. Teaching the Russian heritage learner: Socio- and psycholinguistic perspectives // Slavic and East European Journal, 2001. 45.
10. Carreira M., Kagan O. The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. Foreign Language Annals. 2011. 44.
11. Comanaru R., Noels K. A. Self-determination, motivation, and the learning of Chinese as a heritage language // Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes. 2009. 66 (1).
12. Deci E.L., Ryan M.R. Self-Determination. Wiley, 2010.
13. Dornyei E.Z., Ushioda E. Motivation, language identity and the L2 self. Multilingual Matters. 2009.
14. Jensen L., Llosa L. Heritage language reading in the university: A survey of students' experiences, strategies, and preferences // Heritage Language Journal. 2007. 5 (1).
15. Isurin L. Russian diaspora: Culture, identity, and language change. Berlin, 2011.
16. Kagan O. In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian // International Journal of Bilingual Education. 2005. 8.
17. Kagan O., Kudyma A. Heritage language learners of Russian and L2 learners in the Flagship program: A comparison // Russian Language Journal. 2012. 62.
18. Laleko O. Assessing heritage language vitality: Russian in the United States // Heritage Language Journal. 2013. 10 (3).
19. Nesteruk O. Heritage language maintenance and loss among the children of Eastern European immigrants in the USA // Journal of Multilingual and Multicultural Development. 2010. 31 (3).
20. Protassova E. Teaching Russian as a Heritage Language in Finland // Heritage Language Journal. 2008. 6 (1).
21. Romanov A. Student Motivation for Studying Russian: Survey and Analysis // Olga Kagan & Benjamin Rifkin, eds. The Learning and Teaching of Slavic Languages and Literatures. Bloomington. 2000.
22. Trimmell E. Why you need a foreign language and how to learn one. New York, 2005.
23. U.S. Census Bureau. 2007–2011 American Community Survey. 2011.

A.Y. Romanov

RUSSIAN LANGUAGE LEARNING MOTIVATION AMONG RUSSIAN HERITAGE STUDENTS IN COLORADO

Motivation, Russian language, students from Russian-speaking families, bilingualism, USA.

The article analyzes the state of the Russian language in Colorado, describes research on Russian heritage student motivation to study Russian in the USA, and contains recommendations to strengthen student motivation while teaching “Russian for Russians” course for bilingual students.

5–11 октября 2014 г. в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. в Софии и Бургасе (Болгария) прошли **Дни русского языка**, организованные Россотрудничеством и Тульским государственным педагогическим университетом им. Льва Толстого. В ходе мероприятий состоялись встречи с российскими авторами и книгоиздателями, конкурс чтецов и литературный спектакль; мастер-классы и лекции по преподаванию русского языка.

По материалам портала russkiymir.ru

Н.А. Ермакова

nataliaaermakova@list.ru

преподаватель РКИ

Центра языков и ключевых компетенций

Потсдамского университета

Потсдам, Германия



К проблеме преподавания РКИ немецкоговорящим студентам с русским / русскоязычным фоном

Методика РКИ, методика русского как родного, русский фон, русскоязычный фон.

В статье речь идет о феномене русского / русскоязычного фона, широко распространенном в современной Германии, и проблемах, с которыми сталкиваются преподаватели РКИ в работе с немецкоговорящими студентами, являющимися «носителями» такого фона. Также намечаются основные стороны исследования в ходе решения поставленных проблем.

Русская эмиграция конца XX в. и открытость границ мира XXI в. являются одними из главных причин того, что огромное количество русских соотечественников стало проживать за рубежом постоянно. Как следствие этого появились понятие диалог культур (см. подробнее об этом, например, [10–12]), а также межкультурные (или мультикультурные) семьи, члены которых сталкиваются с серьезными проблемами при воспитании детей. Основная трудность заключается в выборе языка, который станет для ребенка родным. Очевидно, что язык среды оказывается доминантным, а русский уходит на второй план и становится «фоновым» либо вообще исключается из обихода и забывается. Описанная ситуация характерна и для современной Германии, где проживают несколько миллионов наших соотечественников, а значит, множество представителей современной немецкой молодежи являются «носителями» так называемого русского (или русскоязычного) фона.

В последние годы огромное внимание было уделено проблемам билингвизма: в разных странах появилось немало теоретических работ на эту тему, было издано множество учебников и учебных пособий для билингвов, а также открылись специальные учебные заведения, занимающиеся воспитанием, обучением и развитием билингвальных детей. Однако о феномене русского / русскоязычного фона, имеющем немало общего с билингвизмом и в то же время отличающемся от него, заговорили сравнительно недавно.

Подобный термин в работах отечественных исследователей нам не встречался ни разу, однако в трудах немецких лингвистов и методистов он используется с завидной частотой. Так, например, в книге Грит Мельхорн и Кристин Хайер «Русский язык и многоязычие: преподавание и изучение русского языка в немецких школах объединенной Европы» уже во введении встречается указание на то, что авторы в своей работе предпринимают попытку описания русско-

язычного фона (от нем. *russischsprachiger Hintergrund*) и методов работы с учащимися, у которых он имеется [13: 3].

В настоящей статье также различаются понятия «билингвизм» и «русский / русскоязычный фон». Сущность последнего состоит в том, что в окружении данного человека есть носители русского языка (один или оба родителя или другие родственники), которые постоянно им пользуются. Но при этом они не передают целенаправленно своих знаний интересующему нас человеку, он не посещает учебных заведений, в которых русский язык является основным, т.е. никак не обучается языку. Однако в силу того что в течение многих лет он соприкасается с русским языком, такой учащийся способен воспринимать определенный объем информации на русском (что сближает русскоязычный фон с рецептивным, или репродуктивным, билингвизмом), часто может вступать в коммуникацию (и при этом обладает хорошим произношением), но не умеет читать и писать, не имеет представления о грамматике русского языка, владеет ограниченным словарным запасом [13].

Статус русского языка в отношении таких студентов определить очень трудно: для некоторых из них он являлся первым (с точки зрения времени усвоения), но позднее был вытеснен немецким под действием среды и поэтому усвоен лишь в ограниченном объеме; для других – языком самоидентификации (почти не владея языком и проживая с самого рождения в Германии, такие люди тем не менее причисляют себя к русским, что является для них большим стимулом для изучения русского языка); для кого-то это язык некоторых членов семьи, но неродной. При этом такие студенты однозначно не являются билингвами, о полуязычии речи тоже идти не может, поскольку уровень владения немецким языком у них является совершенным (подробнее о билингвизме и полуязычии см. [2, 6]). Исходя из этого термин «русский / русскоязычный фон» представляется наиболее точным и подходящим в описанной ситуации.

В связи с появлением данного феномена преподаватели-практики немецких школ и

вузов столкнулись с серьезной проблемой: как обучать таких людей русскому языку? В школьном возрасте дети с русскоязычным фоном достаточно легко и быстро уравниваются с другими учащимися (коренными немцами, начинающими изучать РКИ): в силу своего возраста они не так долго были подвержены влиянию фона, для них он является скорее преимуществом, чем проблемой, поскольку они быстрее усваивают материал и имеют возможность часто применять его. Однако студенты с русскоязычным фоном, поступающие в немецкие вузы и желающие приступить к изучению русского языка, сталкиваются с большими трудностями, а их обучение представляет серьезную проблему для преподавателей.

Исходя из опыта работы в аудитории студентов с русскоязычным фоном в Потсдамском университете (Германия) и анализа многочисленных письменных работ таких учащихся, можно сделать вывод, что первая и, пожалуй, главная проблема в работе с ними – трудность в определении уровня их знаний. Большинство из них свободно вступают в диалог на бытовые темы и при этом показывают высокий уровень сформированности фонетических навыков (часто почти полное отсутствие акцента), но такие виды речевой деятельности, как чтение и письмо, оказываются у них совершенно неразвитыми. Таким образом, определить уровень владения языком студентом по существующим стандартам (см. [3–5]) не представляется возможным. Однако создавать новые, специальные критерии определения уровня для данной аудитории также невозможно и нецелесообразно: в каждой конкретной семье с русскоязычным фоном развитие наших потенциальных учащихся происходит по-разному, каждый из них приходит со своим набором знаний, отличающимся от набора знаний других студентов.

Из описанной выше проблемы (невозможности четко определить уровень знаний студента по русскому языку) вытекает вторая – отсутствие курсов и учебных пособий, отвечающих потребностям таких учащихся. Все имеющиеся на сегодняшний день про-

граммы обучения русскому языку основываются на существующей уровневой системе, которая в нашем случае не является приемлемой. Следовательно, появляется острая необходимость в разработке новых учебных пособий и курсов.

Русский язык, фоном сопровождающий всю жизнь наших учащихся, осваивался ими интуитивно, что в некоторых аспектах сближает их с теми, для кого русский является родным. Так, например, они практически не сталкиваются со сложностями в выборе вида глагола, а при изучении грамматики гораздо легче усваивают принцип его определения по вопросу (*что делать?* / *что сделать?*), а не исходя из значения и формальных показателей, как это делают иностранцы. Однако не стоит забывать, что первым и родным для студентов с русскоязычным фоном является немецкий язык, поэтому они подвержены сильному влиянию интерференции.

Таким образом, при обучении студентов с русскоязычным фоном необходим учет специфики этой группы и, очевидно, объединение опыта двух методик: методики преподавания русского языка как родного и методики РКИ.

Казалось бы, в многообразии существующих на сегодняшний день учебников и учебных пособий должно найтись то, что преподаватель мог бы использовать в работе с интересующей нас аудиторией. Так, поскольку студенты в начале своего обучения имеют лишь некоторые весьма хаотичные представления о русском языке, подходящим для них может стать любой учебник РКИ для начального этапа обучения (например, «Жили-были» или «Поехали!»). Очевидно, что полезным для студентов будет и вводно-фонетический курс такого учебника, в котором они смогут познакомиться с основными правилами чтения и русской графики. Однако по его окончании традиционные учебники РКИ становятся малоэффективными, поскольку учащиеся уже обладают теми знаниями, навыками и умениями, на формирование которых нацелены указанные издания. Тексты кажутся им искусственными и неинтересными,

а упражнения чересчур простыми, что значительно снижает мотивацию к дальнейшему изучению языка и формирует у студентов ошибочное представление о том, что они уже в достаточной мере владеют русским языком. К тому же большинство современных учебников, основанных на коммуникативном принципе, уделяют слишком мало внимания развитию письменной речи, что также не отвечает потребностям рассматриваемого контингента.

При использовании учебников РКИ для среднего и продвинутого этапов преподаватель может столкнуться с той же проблемой: ограниченное количество письменных заданий и упор на устную речь почти не влекут за собой прогресса в изучении русского языка, такие занятия приобретают, скорее, общеобразовательный характер и не приносят студентам большой практической пользы. К тому же, изучая русскую грамматику по традиционным учебникам РКИ, студенты сталкиваются с новой проблемой: многие грамматические формы были знакомы им ранее и правильно ими использовались, при этом выбор той или иной грамматической формы осуществлялся интуитивно. Следовательно, изучая грамматику РКИ, студенты сталкиваются с «лишней» для них информацией. Например, им достаточно было бы выучить названия падежей и разные типы склонения существительных, а учебники РКИ предлагают еще и множество значений каждого падежа, что помогает иностранцам, но только мешает студентам с русским фоном. Они начинают делать ошибки там, где раньше их не делали, поскольку пытаются подобрать падеж, исходя из его значения, и больше не доверяют своей интуиции.

Таким образом, некоторые грамматические темы студентам с русскоязычным фоном следует объяснять так же, как русским детям в школе. Например, как было отмечено ранее, вид глагола они безошибочно определяют по вопросу, а упражнения, в которых надо вставить глагол СВ или НСВ и объяснить свой выбор (значение, контекст, формальные и лексические показатели), они выполняют очень интересным образом: сна-

чала безошибочно вставляют все глаголы, а в оставшееся время пытаются найти этому объяснение. Пожалуй, если студенты не являются будущими филологами, то эти знания становятся для них избыточными и не несут в себе практической ценности.

Однако и учебники по русскому языку как родному, по которым осуществляется обучение в русских школах, не могут быть использованы при обучении студентов с русскоязычным фоном. Главной причиной тому являются контексты, на которых ведется отработка грамматических правил. Они представляются настолько сложными (из-за необходимости наличия огромного пласта фоновых знаний для их понимания, а также из-за использования в них малоупотребительных или устаревших лексических единиц), что студенты при выполнении таких упражнений сталкиваются сразу с несколькими проблемами (грамматическое задание и понимание самого контекста), что противоречит одному из важнейших методических законов (1 задание – 1 трудность).

При этом не стоит забывать и о роли деятельностного подхода в обучении, в связи с чем важным является предоставление большей самостоятельности студентам в процессе освоения различных явлений языка [1: 58–59]. А значит, особого внимания заслуживают различные словари и справочные пособия, которыми студенты должны уметь пользоваться и которые могут быть полезны им как для овладения новой информацией, так и для актуализации уже известной.

На сегодняшний день существует огромное множество таких словарей и справочников: одно- и двуязычные, энциклопедические, лингвистические и т.д. В работе с немецкоговорящими студентами с русским фоном, пожалуй, с самого начала следует обращаться исключительно к одноязычным словарям, что поможет расширить словарный запас и снять большинство трудностей, связанных с интерференцией. Важную роль для такой аудитории будут играть словари и справочники по русской орфографии и пунктуации, например, «Русский орфографический словарь: около 180 000 слов» [9],

«Правила русской орфографии и пунктуации: полный академический справочник» [7], «Справочник по правописанию и стилистике» [8] и др.

Однако недостаточно иметь хорошие словари и справочники по русскому языку, важно уметь пользоваться ими. Так, при возникновении трудностей с пунктуацией учащийся должен знать, в какой именно области лежит его проблема: простое или сложное предложение, обособление тех или иных членов предложения и т.п. Таким образом, для работы с любыми справочными пособиями и словарями необходима базовая теоретическая и практическая подготовка, создание которой входит в круг задач преподавателя. Другой его немаловажной задачей является представление учащимся сведений о существующих словарях и справочниках, основах работы с ними.

Еще одним немаловажным моментом в обучении немецкоговорящих студентов с русским фоном является культурологический аспект. Как уже было отмечено, многие из них впервые приходят на занятия по русскому языку, уже имея определенный багаж знаний не только о языке, но и о культуре. Более того, некоторые, несмотря на то что всю жизнь живут в Германии и почти или вообще не владеют русским языком, считают себя русскими. Однако есть и студенты, семьи которых не передали им не только знания о языке, но и какие-либо сведения о культуре. Задача восполнения этих пробелов также ложится на преподавателя. Пожалуй, учет культурологического аспекта обучения в аудитории студентов с русскоязычным фоном еще важнее, чем в любой другой. На занятиях по письменной речи эта задача может быть реализована с помощью использования текстов, содержащих страноведческую и культурологическую информацию, сведения о русских деятелях культуры, искусства и науки, фрагменты произведений русской литературы и т.п.

Главенствующая роль в обучении немецкоговорящих студентов с русским фоном, разумеется, должна быть отведена письменной речи (при этом не стоит забывать, что

обучение всем видам речевой деятельности должно вестись во взаимосвязи). Таким образом, центральными звеньями в обучении этих студентов должны стать: обучение лексике, грамматике, графике, орфографии и культуре письменной речи.

Итак, перед преподавателем-практиком, работающим в аудитории немецко-

говорящих студентов с русским фоном, встает труднейшая задача объединения и учета всех вышеперечисленных факторов. В связи с этим представляется важной разработка целого учебного комплекса, включающего в себя материалы для учащихся и обязательные рекомендации по преподаванию РКИ указанному контингенту.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1973.
3. Государственный образовательный стандарт. Базовый уровень. Общее владение / Т.А. Иванова и др. М. – СПб., 1999.
4. Государственный образовательный стандарт. Продвинутый уровень. Общее владение / Т.А. Иванова и др. М. – СПб., 1999.
5. Государственный образовательный стандарт. Элементарный уровень. Общее владение / Т.А. Иванова и др. М. – СПб., 1999.
6. Леонтьев А.А., Маркосян А.С. Описание языков стран СНГ и Балтии и республик в составе Российской Федерации для целей обучения: Методические рекомендации. М., 2002.
7. Правила русской орфографии и пунктуации: Полный академический справочник / Под ред. В.В. Лопатина. М., 2006.
8. Розенталь Д.Э. Справочник по правописанию и стилистике. СПб., 1997.
9. Русский орфографический словарь: около 180 000 слов / О.Е. Иванова, В.В. Лопатин (отв. ред.), И.В. Нечаева, Л.К. Чельцова. М., 2005.
10. Тарасов Е.Ф. Диалог культур в зеркале языка // Встречи этнических культур в зеркале языка (в сопоставительном лингвокультурном аспекте). М., 2002.
11. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: Учебное пособие. М., 2008.
12. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учебное пособие. М., 2008.
13. Mehlhorn G., Heyer Ch. Russisch und Mehrsprachigkeit: Lehren und Lernen von Russisch an deutschen Schulen in einem vereinten Europa. Stauffenburg, 2011.

N.A. Ermakova

THE PROBLEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO GERMAN-SPEAKING STUDENTS WITH RUSSIAN BACKGROUND

Methods of RFL, methods of Russian as a native language, Russian background, Russian-speaking background.

The article focuses on the phenomenon of Russian / Russian-speaking background, which is widespread in Germany today, and the challenges faced by teachers while working with the German-speaking students who possess such a background. It also outlines the main aspects of research on ways to solve the problems posed.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

1 сентября 2014 г. в Тбилиси (Грузия) состоялась церемония открытия курсов по изучению русского языка, работающих в рамках проекта «Знание – лучший мост». По итогам собеседования укомплектованы 6 групп слушателей. В течение 8 месяцев 120 молодых людей будут изучать русский язык и литературу, а также прослушают лекции по истории России и богословию.

По материалам портала russkiymir.ru



Е.А. Хамраева

elizaveta.hamraeva@gmail.com

д-р пед. наук, зав. кафедрой РКИ

краткосрочных форм обучения

Московского педагогического государственного университета

Москва, Россия

Детский модуль РКИ

Особенности организации русской школы за рубежом и методики преподавания русского языка

Дети-билингвы, общеучебные умения, компетенции, культурная эпоха, этнокультурный подход, диагностика, русская школа.

Статья посвящена изучению опыта русских школ за рубежом, осуществляющих дополнительное образование детей в разных странах. В ней обозначены особенности методики преподавания русского языка, тенденции ее развития, описаны организационные типы, определены перспективы.

Более 15 лет назад в разных странах мира возникли образовательные организации совершенно нового типа – русские школы дополнительного образования. Сегодня это явление уже серьезно изучается, определяются концептуальные установки и градации школ. Мы остановимся исключительно на школах субботне-воскресного типа, реализующих идеи дополнительного обучения. Такие русские школы существуют сегодня практически во всех европейских странах, в США, Израиле, Канаде. Многие из них отмечают в этом году уже 20-летние юбилеи...

Безусловно, любая образовательная структура, в том числе и в системе дополнительного образования, существует только в случае ее жизнеспособности, позитивности и определенного социального заказа. Итак, попробуем определить суть социального заказа родителей, отправляющих детей дополнительно учиться в субботу (а иногда это чревато неприятностями с членами семьи из той страны, в которой находится русскоязычный родитель).

На вопрос, зачем родители выбирают для дополнительного образования своих детей русскую школу, мы получили разные ответы, которые можно сгруппировать следующим образом:

- чтобы общаться с родственниками в России;
- чтобы сформировать основу для эстетического и нравственного (иногда религиозного) воспитания;
- чтобы получить возможность перспективного развития и совершенствовать когнитивную (интеллектуальную) сферу;
- чтобы знакомиться с достижениями русской и мировой культуры (литературы) и заложить основы для диалога культур и межкультурной коммуникации.

На сегодняшний день можно говорить об условном выделении в русских школах дополнительного образования двух основных организующих типов: **формирующего** и **компенсирующего**. Как правило, эти школы не конкурируют, а дополняют друг друга, потому что определенный социальный заказ существует и в том и в другом случае.

Основное отличие в организации школ состоит в следующем: в школе формирующего типа в ходе 1–2 дней учебной работы практически полностью воссоздается содержание российского образования, а именно:

1. Русский язык преподается по учебникам, ориентированным на возраст носителей языка. Ученики такой школы, как правило, дети-билингвы, а их интеллектуальное и речевое становление в первые годы жизни осуществлялось на русском языке. Можно говорить об онтогенезе русской детской речи.

2. Уроки русского языка в такой школе сопровождаются уроками литературного чтения, окружающего мира, истории и даже математики и физики.

3. В ходе обучения формируются общеучебные умения (что часто обеспечивает успешность ребенка в основной школе и в дальнейшем обучении).

Общеучебные умения – это способность быстро и качественно читать, писать, решать математические или логические задачи, в том числе на русском языке, – в этом и состоит социальный заказ родителей, которые приводят детей в школу дополнительного образования. Основная задача, поставленная перед такими школами, – развитие ребенка, его интеллектуальное становление. Можно утверждать, что в школах формирующего типа именно русский язык – инструмент познания и развития ребенка.

Школы (или классы) компенсирующего типа обычно отличаются контингентом набранных детей. Родитель, как правило, «настроен» на работу лингвистического кружка: часто в такую школу приходит ребенок, который ранее занимался с учителем на дому, а теперь заинтересовался еще и кружковой и дополнительной работой. Это танец, хореография, логика, шахматы и прочее – все с помощью русского языка. Дети, как правило, практически не говорят по-русски и задача школы – воссоздать языковую среду для успешного обучения русскому языку как иностранному.

Школы разных типов не конкурируют, а дополняют друг друга, даже часто находятся в одних и тех же стенах.

В школах компенсирующего типа возникает потребность в качественном обучении РКИ в детском возрасте, следовательно, необходим учет интерферентного влияния языка страны проживания. Именно поэтому в компенсирующих школах (или классах) русский язык преподается по учебникам и пособиям, учитывающим основной язык ребенка-иностранца. Главное для родителей, выбравших этот тип дополнительного образования, – возможность компенсации отсутствующей языковой среды, а русская школа выполняет функцию «обучения по интересам». В результате ребенок осваивает русский язык как один из иностранных языков.

Итак, главное отличие применяемых методик преподавания русского языка в школах дополнительного образования русского зарубежья – учет онтогенеза русской речи (т.е. учет фактора самостоятельного развития и становления русской речи у ребенка). Если онтогенез наблюдается – перед нами билингвы, поэтому необходимо строить процесс обучения с учетом билингвальности ребенка. Если нет и ребенок в раннем детстве говорил только на иностранном языке, иногда понимая (но в целом не понимая) русский язык родителя, – необходима система преподавания иностранного русского языка для ребенка. Выбирается методика преподавания РКИ, а итоговое владение русским языком мыслится в пределах европейского языкового портфеля.

Итак, разные задачи, решаемые школами (или классами) формирующего и компенсирующего типа, предполагают использование разных методик, учебников, различных диагностических и контрольных процедур. Любой вид диагностики и контроля – это «обратная связь» для учителя. Понятно, что в условиях изначально разного социального заказа и основных идейных установок школы необходима разработка различных диагностических и контрольных мероприятий, а по существу, – банка контрольно-измерительных материалов (КИМов) для всех возрастных категорий того или иного типа школы.

Специфика обучения детей-билингвов

Билингвизм (двуязычие) – это владение двумя языками одновременно. Билингв способен попеременно использовать два языка в зависимости от ситуации и от того, с кем он общается. Билингвизм как понятие имеет широкое и узкое толкование. Узкое толкование понятия было введено в 1938 г. В.А. Аврориным, который определяет его как «одинаково свободное владение двумя языками... когда степень знания второго языка приближается вплотную к степени знания первого» [1]. Широкое понимание явления можно обнаружить в работах Е.М. Верещагина [4], выделившего 5 ступеней билингвизма, из которых только три последние характеризуются как продуктивные. В научной литературе наиболее распространенным является определение двуязычия, данное Е.М. Верещагиным. Он пишет, что «человек, пользующийся в общении только первичной языковой системой, может быть назван монолингвом (букв. одноязычным). В отдельных случаях общения употребляется иная языковая система (вторичная). В этом случае носитель двух языковых систем общения называется билингвом. Таким образом, понятие билингвизма предполагает обязательное использование двух языковых систем выражения» [4: 19]. Билингвизм стал предметом изучения различных наук, таких, как психология, лингвистика, психолингвистика и социология. Каждое из названных направлений рассматривает феномен билингвизма в своей трактовке.

Известен социолингвистический факт: в билингвальном окружении доминирующим всегда становится тот язык, который обеспечивает социальную успешность, поэтому основным измерителем билингвизма является социальный статус языка. Если социальный статус первого (родного) языка невысок – он, как правило, забывается, вытесняется иным. Для взрослого обучаемого, осознающего (часто очень болезненно) необходимость личного включения в новую языковую действительность, доминантой языковой и культурной интеграции становится задача межкультур-

ного взаимодействия и обучения языку на межкультурной основе. В обучении же ребенка-билингва необычайно важной становится именно сфера когнитивистики.

Дети-билингвы, как правило, хорошо учатся и лучше других усваивают абстрактные науки, литературу, иностранные языки. У них развиты лингвистическая интуиция, языковая догадка, умение быстро переключаться с одного языка на другой, компенсаторные компетенции. Поэтому и курс русского языка в школах допобразования в первую очередь предполагает становление именно этих компетенций. Важнейшими для ребенка-билингва становятся общеучебные умения, которые паритетно формируются у него и в школе страны проживания, и в русской школе допобразования, взаимно влияя друг на друга. Более того, отсутствие перспективы развития каких-либо из общеучебных умений приводит к перекосам и когнитивным несоответствиям, что может повлиять на лингвистическое становление ребенка в дальнейшем.

Многие ученые (У. Вайнрайх [3], А.М. Шахнарович [13]) считают, что уровень абстрактного мышления двуязычного ребенка гораздо выше уровня большинства его одноязычных сверстников. Именно поэтому полноценное становление когнитивной сферы билингва предполагает разностороннюю работу на уроках русского языка. С этой целью в уроки вводятся различные интересные логические задачи, кроссворды, специальные схемы для запоминания того или иного правила. Изучение двух языков в детстве дает человеку *металингвистическое понимание* (способность распознавать, анализировать и использовать различные закономерности языка).

Поскольку в развитии ребенка-билингва существуют одновременно «две речевые стихии», многие новые явления и грамматические факты в обучении русскому языку ему нужно предъявлять *индуктивным* путем, т.е. от частного к общему. *Дедуктивный* же путь предъявления новой информации может вызвать нежелательное ассоциирование и стать причиной интерферентных ошибок. Дедукция в обучении билингва необходима на стадии осмысления и координации двух языков, сопоставления лингвокультурных реалий.

Индуктивный путь предъявления материала характерен в преподавании любого иностранного языка в детском возрасте. Это путь организации учебников РКИ.

Если мы проанализируем действующие школьные учебники русского языка, мы обнаружим, что индуктивный характер представления информации в большей степени присутствует в учебниках русского языка для школ с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения. Выбор в пользу методики преподавания русского языка как неродного в обучении детей-билингвов русского зарубежья оправдан еще и тем, что более чем полувекковой путь преподавания русского языка как неродного (Е.А. Быстрова, Г.Г. Городилова, М.Н. Кузьмин, Г.Н. Никольская, Н.М. Хасанов, Н.М. Шанский, А.М. Шахнарович, Н.Б. Экба и др.) изначально был ориентирован на сохранение билингвальности ребенка, предполагал формирование общеучебных умений у ребенка-билингва, нацеливал на функциональное использование русского языка с целью развития, становления и дальнейшего успешного обучения.

Именно поэтому в преподавании русского языка в школах зарубежья самыми успешными оказались учебники и пособия, ориентированные на обучение русскому языку детей-билингвов (Е.А. Хамраевой для начальной школы и Е.А. Быстровой для средней школы). Выбор в пользу этих линий сделан во многих школах Италии, Канады, Франции, Норвегии, Швейцарии. Необходимо подчеркнуть следующий факт: методика преподавания русского языка как неродного (функциональный русский + общеучебные умения) не исключает детский модуль преподавания РКИ в тех же самых школах, где русский язык осваивают дети-иностранцы.

Однако системный школьный курс преподавания русского языка в зарубежных школах требует значительной коррекции. Дело даже не в том, что катастрофически не хватает часов для освоения школьной программы. Мы руководствуемся эмпирическими данными, полученными при анализе деятельности свыше 40 школ субботне-воскресного типа (это школы «Матрешка» и «Сказка» в Швейцарии, «Гармония» в Милане, им. Гоголя в

Риме, русская школа Турина, «Алые паруса» и «Апрелик» в Париже, русская школа в Осло, школа «Грамота» в Монреале, им. Пушкина в Нидерландах и др.). Дети-билингвы в этих странах попадают в систему основного образования в период с 3,5 до 5,5 лет. Понятно, что с целью сохранения когнитивного потенциала русского языка в становлении ребенка русская школа зарубежья вынуждена создавать свой учебный план, следуя задачам формирования соответствующих учебных умений в основной школе пребывания. Существуют серьезные отличия в содержании программ начального этапа обучения, потому что ученики европейских школ несколько позже, не в 1–2 классах (это невозможно в силу отсутствия у первоклассников зрелости абстрактного мышления), овладевают такими умственными действиями, как грамматические классификация или операции с понятиями. Между тем, если не сформировать эти умения у русскоязычных школьников зарубежья к 7–9 годам, это осложнит их обучение грамматике русского языка, восприятие ими русских парадигматических связей. Большое внимание в европейских школах в этом возрасте уделяется работе над развитием логики, конструированию и графическому моделированию. Значит, многие элементы системы русского языка можно предложить детям-билингвам в уже знакомых им логических схемах, осуществляя конструктивистский подход. Именно поэтому для билингвов должны быть написаны учебники русского языка, ориентированные в первую очередь на другой возрастной контингент учащихся 1–2 классов. Мы считаем, что курс русского языка начальной европейской школы должен содержать 6-летний цикл, системно начинаться в 5 лет и организовываться на достижении метапредметных результатов через окружающий мир, развитие речи и даже математику в этом возрасте.

Особенность оценки достижений билингва — **уровневый подход** к представлению планируемых результатов и инструментария для оценки их достижения. Согласно этому подходу за точку отсчета принимается не «идеальный образец», а необходимый для становления когнитивной сферы и

перспективного развития, т.е. «реальный» для большинства учащихся уровень образовательных достижений. Достижение этого уровня интерпретируется как безусловный учебный успех ребенка. А оценка индивидуальных образовательных достижений ведется «методом сложения», при котором фиксируется достижение опорного уровня и его превышение. Это позволяет поощрять продвижение учащихся, выстраивать индивидуальные траектории движения с учетом «зоны ближайшего развития».

Диагностика результатов обучения ребенка-билингва может быть проведена в форме перманентного тестирования, причем характер этого тестирования не столько контролирующей, сколько фиксирующей результаты в динамике. Например, для обнаружения позитивного прироста речевых умений билингва можно на протяжении 2–3 месяцев предлагать комплексные психолингвистические тесты. Это позволит либо сразу выявить динамику процесса, либо обнаружить отставание. Назначение такого тестирования – психолингвистическая диагностика, никак не влияющая на результаты и оценку ребенка при обучении.

Так может быть решена проблема мониторинга качества обучения в русских школах зарубежья.

Известно, что в российской системе образования произошли серьезные изменения: введены новые образовательные стандарты (ФГОС). Что нового и позитивного новый стандарт может дать русским школам зарубежья?

Главное отличие ФГОС от стандартов прошлых лет – это изменение знаниевой парадигмы образования на деятельностную. Актуальным понятием сегодняшнего дня стало понятие *универсальных учебных умений*, реализуемых в курсе русского языка через метапредметные связи, а все образовательные достижения сегодня «измеряются» в 3 группах: предметные, метапредметные и личностные результаты обучения. И если предметные результаты хорошо известны и учителям, и ученикам (написал или нет диктант, сколько сделал ошибок, прочитал и понял текст и пр.), то метапредметные и личностные результаты в русской школе зарубежья вызывают много вопросов.

На самом деле именно метапредметные результаты (когда средствами одного предмета можно решать задачи любого следующего) – это самые важные результаты для билингва, поскольку их суть – интеллектуальное, когнитивное действо, «запущенное» с помощью языка и на языке. Методической основой метапредметного подхода к обучению является установление внутрипредметных и межпредметных связей в усвоении наук и понимание закономерностей всего существующего в мире. Именно поэтому родители двуязычных детей интуитивно сохраняют у своих детей русский язык, а школы знакомят билингвов с такими предметами, как окружающий мир и даже математика. Русский язык справедливо воспринимается ими как язык общего развития, становления учебных умений и пр. Все это находится в сфере когнитивных, интеллектуальных и метапредметных результатов изучения языка, поэтому в системе обучения ребенка-билингва русский язык – **метапредмет**.

Как уже отмечалось ранее, на начальной ступени обучения особое значение для билингвального ребенка приобретает усвоение учащимися *опорной системы знаний по русскому языку, окружающему миру и математике* и овладение следующими метапредметными действиями:

- *речевыми*, среди которых следует выделить *навыки осознанного чтения и работы с информацией*,
- *коммуникативными*, необходимыми для учебного сотрудничества с учителем и сверстниками.

Мы абсолютно убеждены в том, что у детей-билингвов нужно постоянно и в любом возрасте формировать позитивное эмоциональное отношение к русскому языку. Очень важно сохранение и понимание ценности и значимости первого языка, особенно в том случае, когда язык социализации и «язык успешности» в представлении данного ребенка – это не тот язык, на котором он говорит в семье. Поэтому самые важные результаты обучения русскому языку мыслятся не столько в предметной сфере, сколько в сферах мыслительных (когнитивных) и социально-личностных компетенций.

Помимо этого, залогом достижения личностных результатов при обучении русскому языку становится такая система языкового образования, которую можно было бы охарактеризовать через формулу «язык + культура». Причем билингвальному ребенку необходимо получить оба языка, важные для него, именно в такой системе.

Существует мнение, что ребенку-билингву, проживающему вне России, достаточно сформировать лишь **межкультурную**, социальную по своей природе, компетентность. Однако мы придерживаемся иной позиции: ребенок-билингв в равной степени нуждается и в становлении **культуроведческой** (т.е. кумулятивной) компетентности, и в формировании межкультурной (т.е. социальной) компетентности. Этим он отличается от обучающегося-взрослого, осваивающего, к примеру, РКИ.

В научной литературе разводятся понятия «билингвальность» и «бикультурность» [8]. Без понимания отражения фактов культуры в известных ребенку языках невозможно их вычленение и соотношение между собой. Межкультурная компетентность предполагает наличие как минимум двух составляющих — двух фактов культуры — и сопоставительные, а не заместительные механизмы. Именно поэтому среди общеучебных умений, которые осваивает ребенок, важно выделить **лингвокультурную компетентность**. Она-то и станет в дальнейшем основой для межкультурной коммуникации. По сути, русские школы дополнительного образования выполняют еще одну значимую для становления ребенка миссию: они изменяют восприятие цивилизационных и культурных достижений в обществе (родителей, общин, муниципалитетов) с этноцентристского (когда исключительно собственные взгляды, обычаи и ценности считаются истинными) на этнорелятивистское (когда признаются этнокультурные различия и принимается право на иной взгляд на мир). Безусловно, эта цель, которая достигается русскими школами через активное участие детей в европейских конкурсах русской песни, русского танца, театра и пр., становится важнейшей просветительской миссией. Именно поэтому

русская школа за рубежом — форпост русского языка и культуры.

Известен тезис о том, что перед миром третьего тысячелетия стоит глобальная задача — создание «человека культуры» (В.С. Библер). Именно «человек культуры» — это *целостный* человек, и его формирование предполагает *формирование ценностного сознания*, в том числе направленного на развитие мировоззрения, нравственных принципов, гражданских позиций, эстетических вкусов. В воспитании и образовании билингвальной личности — человека третьего тысячелетия — важно понимание перспективы обоих языков: языка социализации и условно названного нами «языка эмоционального реагирования» (т.е. первого языка, в раннем детстве вызвавшего первые положительные эмоции).

Это задачи уже даже не семьи, а общества. Их вправе ставить перед собой и русские школы зарубежья, потому что именно они дополняют на практике модели билингвального обучения, сложившиеся в той или иной стране, а чаще всего даже создают вторую образовательную парадигму для ребенка.

Возрастные особенности методики преподавания русского языка детям-билингвам

Как считает известный исследователь Н.В. Имедадзе [7], когда ребенок в системе «один родитель — один язык» овладевает двумя языками в возрасте до 3 лет, он проходит 2 стадии: сначала смешивает 2 языка, потом начинает отделять их друг от друга. Дети перестают смешивать языки в конце третьего года жизни, а некоторые только в 4 года. Характерным показателем активного речевого развития детей на этом этапе является также постепенное усвоение ими грамматических категорий. Можно выделить в этот период этап «физиологического аграмматизма», когда ребенок пользуется предложениями без соответствующего грамматического оформления составляющих их слов и словосочетаний: *Мама, дай кука (Мама, дай куклу); Ваня нет тина (У Вани нет машины)*. При нормальном речевом развитии этот период длится от нескольких месяцев до по-

лугода. Однако если билингвы задерживаются на этом этапе, потому что одновременно с русским синтетическим языком флективного типа используют и другой, например, аналитический язык, предполагающий иную грамматическую логику, необходимо применять дополнительные меры: утрировать формы падежных окончаний (повторять много раз: *Мы читаем книгу; Интересная книга; В книге много картинок...* и пр.).

Чаще всего именно в дошкольный период речевого развития у детей наблюдаются разнообразные фонетические нарушения: многие звуки русского языка они пропускают (не произносят совсем), переставляют, заменяют более простыми по артикуляции. Эти недостатки речи объясняются возрастным несовершенством артикуляционного аппарата, а также недостаточным уровнем развития фонематического восприятия. Вместе с тем характерным для этого периода является достаточно уверенное воспроизведение детьми интонационно-ритмических, мелодических контуров слов. Именно поэтому большое обучающее значение в этом возрасте приобретает песня, поскольку с ее помощью можно отретпетировать верную артикуляцию или научить правильно интонировать предложение. Ребенок в 4–5 лет стремится к контактам, его привлекает возможность использовать разные слова, поэтому он постоянно стремится узнать, что означает то или иное слово, и называет предметы на разных языках. В 6 лет он активно использует оба языка в игре со сверстниками. Опыт, который ребенок приобрел, пользуясь одним языком, как правило, отличается от опыта, приобретенного при использовании другого языка. Чаще всего ребенок предпочитает использовать разные языки в разных ситуациях. Например, в ситуациях, связанных с обучением, с техническими аспектами знаний, предпочтение будет отдаваться языку школы, т.е. языку страны проживания, а в ситуациях эмоциональных, связанных с проявлением чувств и эмоций, – другому. Эмоции, связанные с одним языком, тоже будут отличаться от эмоций, связанных с другим. Очень важно давать позитивную оценку билингвизму ребенка, чтобы вла-

дение двумя языками воспринималось им как нужное и положительное качество.

Известно, что дети-билингвы чуть позднее овладевают речью, а их словарный запас на каждом из языков меньше, чем у сверстников, говорящих на одном языке. Это позволяет монопольным логопедам и психологам давать совет об исключении первого языка ребенка из практики. Однако часто в такой диагностике не учитывается тот факт, что общая сумма слов лексикона и грамматических конструкций у такого ребенка гораздо больше.

В устной речи дети часто смешивают слова-названия предметов (например, русские существительные) и названия действий из другого языка (например, английские или итальянские глаголы). Это связано с этапами становления речи: русские существительные были дифференцированы раньше, а с точными глаголами дети познакомились уже в школе на языке социализации. Достаточно часто дети неправильно интонируют русское предложение или допускают «заглатывание» окончания при произнесении. Это нужно системно исправлять в речи билингвов. Моменты отдельного методического внимания к окончанию слова будут подробно объяснены далее.

Наблюдения показывают, что любые дети, тем более дети-билингвы, не сразу овладевают правильным воспроизведением знаков языка: одни средства языка усваиваются раньше, другие позже. Чем проще по звучанию и структуре слово, тем легче оно запоминается ребенком. В дошкольный период обучения особенно важную роль играет совокупность следующих факторов:

а) имитация (воспроизведение) речи окружающих (значит, и русская речь, и иная речь должны присутствовать постоянно, желательно в системе «один родитель – один язык»);

б) сформированность системы функциональных (психофизиологических) механизмов, обеспечивающих осуществление речи (нужно убедиться в том, что у ребенка нет логопедических проблем, а если они есть, принять меры для их устранения);

в) условия, в которых находится ребенок (психологическая обстановка в семье, вни-

матерное отношение к ребенку, полноценное речевое окружение, достаточное общение с взрослыми).

Один из известных исследователей детского возраста, Н.С. Жукова, отмечает, что «качественный скачок в развитии речи ребенка происходит с момента появления у него возможности правильно строить несложные предложения и изменять слова по падежам, числам, лицам и временам» [6]. Наши наблюдения доказывают, что дети-билингвы уже к 5 годам могут в полной мере общаться между собой и окружающими, используя в своей русской речи структуру простого распространенного предложения, а также некоторые сложные предложения с союзами *и, а, но, потому что, чтобы, если*, употребляя при этом наиболее простые грамматические категории. Уже в этом возрасте можно начинать работу над развитием речевого внимания и фонематического слуха¹.

Фонематический слух осуществляет контроль за непрерывным потоком слогов и обеспечивает и другие виды психологической активности ребенка: перцептивную, когнитивную, регулятивную и др. Речевой слух является стимулом для формирования правильного произношения. Мы глубоко убеждены в том, что несформированность фонематического восприятия занимает одно из первых мест в числе причин, приводящих билингвов к речевым нарушениям в обоих языках.

Формирование речевого внимания, фонематического слуха, навыков беглого чтения

¹ *Фонематический слух* – это тонкий, систематизированный слух, который позволяет различать и узнавать фонемы родного языка. Он важен для билингва, и его развитию нужно посвятить многие уроки на дошкольном этапе: музыки, гармонии и даже рисования. Фонематический слух является частью физиологического слуха, потому что тоже направлен на соотнесение и сопоставление слышимых звуков с их эталонами. Различие эталонного звучания в разных языках – специфика становления билингва, поэтому развитие его фонематического слуха представляется отдельной задачей.

Фонематическое восприятие – это умственные действия по выделению и различению фонем, по определению звукового состава слова. Именно поэтому на дошкольном и букварном этапе обучения ребенка-билингва большое внимание необходимо уделять формированию звуко-буквенных соответствий и в целом звуковому моделированию.

и функциональное освоение грамматических и орфографических правил – вот задачи начального этапа обучения русскому языку. И они тесно связаны с общими учебными умениями детей. В этой связи еще в дошкольной подготовке очень важно развести у ребенка понятия «буква» и «звук». Так сознание ребенка готовится к дальнейшему звуко-буквенному моделированию. После предварительной работы по развитию фонематического слуха и речевого внимания можно начинать этап обучения ребенка-билингва грамоте. Обучение **чтению по слогам** всегда было основной задачей подготовки к школе в России, а в условиях реализации новых стандартов даже фиксируется в нормативных документах и программах дошкольного воспитания как некий образовательный результат. Именно поэтому необходимо отдельно остановиться на этом виде чтения. Мы обращаем внимание на тот факт, что в дальнейшем используем не лингвистическое понятие *слог*. На этапе обучения грамоте в детском возрасте принято оперировать так называемыми слоговыми синтагмами, удобными для условного членения слова при становлении механизма чтения.

Нужно отметить, что чтение по слогам важно именно для русского языка (как и для других славянских языков). Любой славянин будет произносить, например, для записи свое имя по слогам: *Е-ЛЕ-НА*, а англоговорящий станет транслитировать его по буквам. Становление механизма чтения на русском языке вообще невозможно без серьезного этапа слогового чтения, потому что в русском языке развернутая система вокализма (6 гласных звуков и 10 гласных букв для их обозначения). Слоговое чтение нельзя предлагать в качестве способа обучения, например, для представителей германской языковой группы. В то же время в романских языках, например, во Франции и Италии, используется смешанная система обучения чтению, одновременно включающая и глобальную (словами), и силлабическую (т.е. слоговую). Это связано с особенностями каждого языка и их индексом синтетичности.

Очень важно с самого начала обучения чтению в игровой форме отработать с детьми

следующее: в русском языке движение глаза при чтении должно происходить горизонтально, потому что все мы считываем слова, анализируя место звука. Например, мы произносим [шупка], а написано шубка. Если же пытаться читать слова побуквенно или «глобально» (т.е. целыми словами), ускользает не только окончание, но и смысл слова: оглушение и озвончение в нем не считываются, слово не «узнается по облику», окончания тотчас упускаются, как бы «съедаются» детьми-билингвами. Более того, чтение по слогам нужно, чтобы дети эмпирически усвоили русскую грамматику на первоначальном уровне (без помощи правил). Дело в том, что в русском – синтетическом – языке для связи слов в предложении используются предлоги и окончания. Таким образом, в русском языке окончаниям отводится немаловажная роль, например, в «узнавании» падежей. Поэтому важно, чтобы в учебниках для билингвов при усложнении текстов даже на букварном этапе обучения слова все еще были разделены на слоги. В таком случае ребенок будет лучше запоминать окончания, акцентируя внимание на каждый слог. Чем сложнее текст, тем более разнообразными будут в нем примеры окончаний и тем лучше дети усвоят грамматику. Это еще одно концептуальное отличие методики преподавания русского языка детям-билингвам, проживающим за рубежом. Автоматизация механизма чтения в дальнейшем приведет к считыванию целого слова и динамичному словесному чтению, но процесс этот навсегда останется у ребенка в русском языке «горизонтальным», а значит, анализирующим. На наш взгляд, в этом заключается специфика становления механизма чтения в русском языке в детском возрасте в отличие от других европейских языков.

В обучении билингва отдельное значение приобретает и становление монологической речи. Известно, что в норме любой ребенок к 5–6 годам начинает интенсивно овладевать монологической речью, так как к этому времени завершается процесс фонематического развития, и дети в основном усваивают морфологический, грамматический и синтаксический строй родного язы-

ка. У ребенка-билингва этот процесс может несколько затянуться, но его окончание происходит практически в те же сроки и на обоих языках, если билингвальная ситуация вокруг него была сбалансированной. Уже в 3–4 года ребенок должен уметь рассказать о том, что с ним произошло, что он делал. Обычно в его рассказе встречаются элементы описания и рассуждения. Между 4–5 годами у детей появляется монолог-инструкция, т.е. речь уже используется для организации совместной деятельности или для планирования своих действий, обычно это наблюдается в игре. Ребенок пытается пересказать тексты повествовательного характера, содержание мультфильмов и фильмов. Многие дети сочиняют свои или рассказывают известные сказки. Это значит, что в сознании ребенка-билингва уже плотно запечатлены образы культуры, а их интерпретация говорит о наличии определенного замысла высказывания, о стремлении его реализовать.

В 5–6 лет с ребенком-билингвом нужно обязательно заниматься дополнительно: для связи самостоятельных фрагментов в устном повествовании (по сюжетным рисункам) нужно демонстрировать такой порядок предложений, который бы позволил проиллюстрировать видовременные особенности глагольных форм, поэтому важно часто использовать лексический повтор, пространственные и временные наречия (там, потом), союзы (и, а), местоимения и синонимы (в этой связи идеальна работа по альбомам русских сказок, включенным в образовательную систему для дошкольников «Разноцветная планета» и адресованным билингвам).

Чуть позже, ближе к 7 годам, в работе с билингвами особое значение приобретает речь как средство запроса и передачи информации. Дети-билингвы постепенно овладевают умением вести беседы по широкому кругу вопросов не только учебно-бытовой тематики, но и связанных с жизнью людей, известных личностей, с изучением основ наук. Специальное внимание нужно уделять именно монологической речи, потому что, как считал Л.В. Щерба, всякий монолог есть литературное произведение в зачатке. Следует

иметь в виду, что не только устная речь является опорой для становления письменной, но и под влиянием письменной речи у детей-билингвов могут сформироваться книжные стили устной формы литературного языка. Таким образом, содержание работы по развитию связной монологической речи детей-билингвов складывается из обучения нормам литературного языка, обогащению словаря и грамматического строя речи учащихся.

Проблемы обучения современных детей

Любая хорошая школа ориентирована в первую очередь на ребенка, который пришел в нее учиться. Какие же они, современные дети? Есть ли основания утверждать, что научить их чему-либо можно все теми же способами, которые мы проверяли годами? Многие исследователи сегодняшнего детства (Д.И. Фельдштейн [11], М.А. Холодная [12] и др.) пишут о непохожести современного ребенка на сверстника прежних эпох. Мы все хорошо понимаем, что тенденции постиндустриальной культуры, глобализация, миграция и многие другие социальные процессы сильно повлияли на характер детства: изменился тип восприятия информации, тип запоминания, по-другому происходят некоторые физические и психофизиологические процессы, дети демонстрируют неожиданную интерпретацию мира. Можно утверждать, что современный ребенок опережает взрослого в способах познания и восприятия информации, в вариантах ее переработки, особенно если он пользуется относительной свободой в интернет-пространстве. На наш взгляд, необходимо включать детей в русскоязычное сетевое взаимодействие: здесь хороши учебные тандемы, сеансы общения со сверстниками из других стран по скайпу, онлайн-курсы, просмотр детских и подростковых передач по онлайн-телевидению. В задачи русской школы должны входить и задачи приобщения к русскоязычному сообществу в Интернете, к чтению анимированных детских книг на планшетах и прочим интересным новинкам детского учебного взаимодействия с техническим средством.

Без этого приобщения русскоязычное сетевое пространство останется для ребенка навсегда закрытым, а представить себе цивилизационные процессы без электронных средств сегодня уже невозможно. На наш взгляд, правильнее отразить меру их применения в своей деятельности и в своей жизни.

Дети XXI в., в отличие от своих родителей, – представители уже постиндустриальной цивилизации. С этим связаны и многие достижения, и многие проблемы современного детства. В специальной литературе описаны три типа культурных эпох: архаичная (доиндустриальная), индустриальная и постиндустриальная. Соответственно каждый тип культурных эпох реализует определенный тип образовательных моделей: архаичной культуре соответствует традиционная модель обучения, индустриальной – инструктивная, постиндустриальной – инновационная.

Традиции предков в образовании и жизни позволили американской исследовательнице М. Мид охарактеризовать этот тип культуры как ориентированный на воспроизведение поведенческих и мыслительных стереотипов, отработанных в условиях прошлых культурных реалий. Ведь образ жизни был относительно неизменным на протяжении смены нескольких поколений, как писала М. Мид: «Деды, держа в руках новорожденных внуков, не могут представить себе для них никакого другого будущего, отличного от их собственного прошлого» [9: 322–361]. Все это определяет тип культуры, который называют архаичным, где осуществляется повтор сценария детства. Такую модель образования можно квалифицировать как *традиционную*.

Второй этап – индустриальная эпоха. Ее основой стало машинное производство, которое повлекло за собой, во-первых, научно-технический переворот, а во-вторых, идею постоянного прогресса. Труд в индустриальной культуре рассматривается не как единственно возможный, безальтернативный способ существования, а как средство заработать деньги для реализации замыслов.

Естественно, рационализм культуры отразился на отборе содержания образования:

предметы, дающие рациональные, «полезные» знания, заняли доминирующее положение в школьном пространстве, а все, что связано с иррациональным, эмоциональным и пр., стало играть второстепенную роль. Индустриальная культура – это культура монолога разума. А отсюда – доминантная роль преподавателя в педагогическом действии, так как он знает все ответы на вопросы. Поэтому процесс преподавания превращается в монолог, где сначала говорит преподаватель, а потом обучаемый.

Если по способу использования основного ресурса архаичная культура считается *добывающей*, индустриальная – *производящей*, то постиндустриальная – *обрабатывающая или информационная*. В обработке продукта или информации творческий потенциал человека превращается в основную производительную силу. В постиндустриальной культуре изменяется содержание труда, а стимулом становится повышение качества жизни. Умение понять новое, впи-

сать его в свою деятельность, отказаться от уже существующего стереотипа составляет особенность *информационной культуры*. Именно постиндустриальная культура подчеркивает уникальность человека, ориентирована на его самоценность. Понятно, что общие цивилизационные процессы влияют на обучение и развитие ребенка, заставляют искать новые формы детско-взрослого взаимодействия. Среди многих успешно решенных задач русских школ зарубежья проблема создания комфортной обучающей среды, методически выстроенной, содержательно интересной и новаторской по форме системы дополнительного образования, поставившей перед собой поистине государственную задачу – сохранение и развитие русского языка у ребенка-билингва – требует безусловной поддержки и внимания со стороны российского научного сообщества. Именно в этом, на наш взгляд, отразится вклад российских ученых в дело продвижения русского языка в мире.

Литература

1. Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л., 1975.
2. Библер В.С. Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. <http://www.twirpx.com/file/872857/>
3. Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. Киев, 1979.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и методологическая характеристика двуязычия. М., 1969.
5. Выготский Л.С. Мышление и речь. 5-е изд., испр. М., 1999.
6. Жукова Н.С. Уроки правильной речи и правильного мышления. М., 2010.
7. Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком. Тбилиси, 1979.
8. Кузьмин М.Н. Проблемы сохранения единого образовательного и духовного пространства России. <http://liber.opu.edu.ua/oracunicode/index.php?url=/auteurs/view/69236/source:def>
9. Мид М. Культура и мир детства. М., 1983.
10. Пиаже Жан. Речь и мышление ребенка. М., 2001.
11. Фельдштейн Д.И. Время, когда образование становится в центр общественного интереса. http://www.prosv.ru/info.aspx?ob_no=36681
12. Холодная М.А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 2-е изд., перераб. и доп. СПб., 2002.
13. Шахнарович А.М. К проблеме языковой способности (механизма) // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. М., 1991.

E.A. Khamraeva

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: RUSSIAN SCHOOL ABROAD CHILDREN MODULE. THE SPECIFIC OF TEACHING AND STRUCTURE

Bilingual children, general teaching competence, cultural time, ethnocultural approach, diagnostic russian school.

The article is devoted to the experience of Russian schools abroad which are carrying out additional education of children in different countries. The article marks features of the methods of teaching Russian language and tendencies of its development and describes the organizational types and defines prospects.

А. Н. Щукин

metod32@mail.ru

д-р пед. наук, профессор

кафедры методики преподавания русского языка как иностранного

Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



Концепция дисциплины

«Методика обучения русскому языку как иностранному» в контексте современной лингводидактики

Лингводидактика, компетенция, компетентностный подход, образовательный стандарт, технологии обучения, технологии в обучении, иноязычное образование, информационно-педагогические технологии, речевая деятельность, языковой портфель, метод проектов, дистантное обучение.

В статье рассматривается курс «Методика обучения русскому языку как иностранному» с позиции нового образовательного стандарта 3-го поколения (2010), в основу которого положен компетентностный подход к образованию как процессу обучения, воспитания и развития человека. Предложен анализ ключевого для курса понятия «методика» в его историческом определении и современном толковании. Статья является продолжением начатого Ю.Е. Прохоровым рассмотрения актуальных проблем изучения и обучения русскому языку в наши дни в контексте его социокультурного содержания¹.

Переход российской высшей школы на новые образовательные стандарты 3-го поколения (2010), в основу которых положен компетентностный подход к образованию, дает основание уточнить содержание дисциплины «Методика обучения русскому языку как иностранному», являющейся определяющей в подготовке филологов-русистов – будущих преподавателей РКИ, и определить значение термина «методика», ключевого для этой дисциплины.

Предмет «Методика» изучается будущими магистрами филологии в рамках лекционного курса, практических занятий, самостоятельной работы студентов и завершается сдачей ими государственного

экзамена, защитой магистерской диссертации и присвоением учащимся степени «магистр филологии». Эта дисциплина знакомит будущего преподавателя языка с современным состоянием и тенденциями развития методики как учебной, научной и практической дисциплины на основе базисных для методики наук (педагогике, психологии, языкознания, культурологии, философии) и способствует формированию профессиональной компетенции преподавателя языка, филолога-исследователя и специалиста в области межкультурной коммуникации. На кафедре методики, педагогики и психологии Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина [10] подготовлена рабо-

¹ Ю.Е. Прохоров. Социокультурные аспекты изучения русского языка: новые условия, новые потребности, новые модели. Русский язык за рубежом. 2012. № 3.

чая программа учебной дисциплины «Методика преподавания русского языка как иностранного», общая трудоемкость дисциплины составляет 4 зачетные единицы (144 ч.) (таблица 1).

В процессе овладения содержанием дисциплины студенты должны продемонстрировать следующие результаты обучения.

Знать основные положения теории и методики преподавания РКИ.

Уметь:

- творчески применять теоретические положения методики (ее лингводидактические основы) для решения практических задач обучения с использованием междисциплинарных знаний из области педагогики, психологии, языкознания, культурологии;

- использовать современные технологии в обучении РКИ;

- готовить учебные материалы для занятий с учетом этапа и профиля обучения;

- анализировать и оценивать индивидуально-психологические особенности учащихся и достигнутый ими уровень владения языком;

- проводить экспертную оценку современных учебников и пособий по РКИ;

- анализировать собственную педагогическую деятельность и деятельность своих коллег;

- организовывать самостоятельную работу учащихся.

Владеть:

- методами и приемами исследовательской деятельности;

- способами контроля и оценки учебной деятельности учащихся;

- методами и технологиями обучения языку, обеспечивающими наиболее эффективные способы овладения языком как средством общения и профессиональной деятельности.

В рамках названной дисциплины формируются компетенции, предусмотренные образовательным стандартом ФГОС-3 по направлению подготовки – «филология»: общекультурные, профессиональные и профессионально-ориентированные, отражающие специфику обучения магистрантов в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Это такие компетенции, как:

- способность учащихся соотносить задачи своей профессиональной деятельности с функциями русского языка в конкретном регионе его преподавания, ролью и местом русского языка в России и мире (ПКИ-1);

- способность учащихся ориентироваться в современных методах и технологиях преподавания РКИ, разработанных в России

Таблица 1

№	Наименование раздела	Содержание раздела
1	Теория и основные проблемы методики преподавания РКИ (I семестр обучения)	1. Основные понятия методики. 2. Методы исследования в методике. 3. Связь методики с другими науками. 4. Система обучения РКИ и ее компоненты. Подходы к обучению. 5. Цели и задачи обучения. 6. Содержание обучения. 7. Этапы и уровни обучения русскому языку. 8. Методы обучения. 9. Средства обучения. 10. Принципы обучения. 11. Процесс обучения. 12. Современные технологии обучения. 13. Контроль в обучении языку. 14. Профили обучения РКИ.
2	Практическая методика обучения русскому языку (II семестр обучения)	1. Речевое общение в системе обучения языку. 2. Методика обучения фонетическим средствам общения. 3. Методика обучения лексическим средствам общения. 4. Методика обучения грамматическим средствам общения. 5. Методика обучения социокультурным средствам общения. 6. Обучение аудированию. 7. Обучение говорению. 8. Обучение чтению. 9. Обучение письму и письменной речи. 10. Обучение переводу. 11. Контроль в обучении языку. 12. Практическое занятие по русскому языку. 13. Самостоятельная работа по русскому языку. 14. Профессиограмма преподавателя РКИ. 15. Педагогическая практика в системе подготовки преподавателя русского языка. 16. Из истории преподавания РКИ.

и за рубежом и использовать их в учебном процессе (ПКИ-2);

- способность анализировать и готовить учебные материалы по РКИ с учетом условий обучения и национальных особенностей обучаемых (ПКИ-3);

- способность избирать оптимальную стратегию и тактику обучения языку с учетом языковой подготовки учащихся, мотивами и интересами обучаемых (ПКИ-4).

Содержание методики как учебной дисциплины составляют два раздела: теория обучения и практика обучения языку. Первый раздел курса методики знакомит учащихся с теоретическими основами преподавания языка. Для обозначения теоретической составляющей курса методики с середины XX столетия стали использовать термин «лингводидактика», введенный в научный оборот русистом академиком Н.М. Шанским, который рекомендовал применять этот термин при описании языка в учебных целях [13]. Лингводидактика, будучи теорией обучения языку, разрабатывает методологические основы такого обучения и с позиции лингводидактики в курсе методики рассматриваются следующие проблемы: статус методики как самостоятельной научной дисциплины, ее понятийный аппарат, объект и предмет исследования, связь с базисными для методики дисциплинами, система обучения языку: существующие подходы, цели и задачи, методы, средства, процесс, принципы, стратегии обучения, а также существующие теории и учения.

Вторая часть курса методики – практика обучения языку – знакомит учащихся с приемами обучения учащихся средствам общения (фонетическим, лексическим, грамматическим, стилистическим, речевым, речевым, речевым) и деятельности общения (аудированию, говорению, чтению, письму, переводу), а также с организационными формами обучения, способами контроля достигнутого учащимися уровня владения языком, требованиями к профессиональной компетенции преподавателя. Такие приемы работы преподавателя до середины прошлого столетия именовались

с помощью термина «научная организация труда» педагога (НОТ), а в наши дни определяются как «технологии обучения» и «педагогические технологии». При этом произошла дифференциация понятий «технологии обучения» (совокупность приемов работы учителя, с помощью которых достигается поставленная цель обучения) и «технологии в обучении» (использование в учебном процессе технических средств). Первые представляют собой способы наиболее эффективного управления процессом обучения, обеспечивающие получение запланированного результата с заданными параметрами качества и усилий со стороны учащихся. Определенным образом организованные способы обучения языку получили в методической литературе свои названия: *обучение в сотрудничестве, дистантное обучение, проектное обучение (метод проектов), компьютерное обучение, игровые технологии, технология «языковой портфель»* и др. [6]. К «технологиям в обучении» (или информационно-педагогическим технологиям) принято относить радио и телевизионное вещание, телефонную связь, компьютеры, компьютерное программное обеспечение, Интернет, спутниковые системы навигации и др. [11]. Теоретическая и практическая составляющая курса методики как учебной дисциплины обеспечена тремя видами методик, получивших в литературе названия: **общие, частные и специальные методики**. Далее следует перечень наиболее востребованных преподавателями русского языка пособий по методике преподавания РКИ.

Общие методики содержат описание особенностей и закономерностей обучения русскому языку вне зависимости от конкретных условий его преподавания. К числу наиболее авторитетных методик этого вида относятся следующие пособия:

- Методические указания по вопросам преподавания русского языка студентам-иностранцам / Сост. И.М. Пулькина. М., 1955 (одна из первых методик, изданных после окончания Второй мировой войны);

- Методика преподавания русского языка иностранцам / Г.И. Рожкова, О.П. Рассу-

дова, Н.М. Лариохина / Под ред. С.Г. Бархударова. М., 1967 (пособие, подготовленное преподавателями МГУ, содержало преимущественно описание лингвистических основ преподавания русского языка);

- Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова. М., 1976 (предназначенное для начинающих преподавателей, пособие содержало изложение основных положений коммуникативной методики обучения языку);

- Методика обучения русскому языку как иностранному: Курс лекций / Под ред. И.П. Лысаковой и Т.И. Чижовой. СПб., 1997 (2-е изд. СПб., 2000);

- Методика преподавания русского языка как иностранного / О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, М.Н. Вятютнев и др. М., 1990;

- Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку / Под ред. И.П. Лысаковой. М., 2004 (расширенное и дополненное издание лекционного курса методики 2000 г.);

- Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить. Что надо знать о преподавании русского языка. М., 1997 (практический курс методики, подготовленный известными специалистами в области преподавания русского языка);

- Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. Учебное пособие. М., 2003; 2-е изд. М., 2010 (курс методики, обобщивший многолетний опыт преподавания этой дисциплины в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина);

- Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М., 1990 (коллективная работа преподавателей кафедры методики, педагогики и психологии Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, примыкающая по содержанию к предыдущей работе, посвященной преимущественно лингводидактическим основам методики и знакомящей с технологиями обучения аспектам языка и видам речевой деятельности).

Частные методики характеризуют особенности преподавания языка в конкрет-

ных условиях его изучения и, как правило, учитывают особенности родного языка учащихся:

- Вагнер В.Н. Методика преподавания русского языка англоговорящим и франкоговорящим: Фонетика. Графика. Устная речь. М., 1995 (одна из немногих методик, ориентированных на родной язык (язык-посредник) учащихся);

- Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе / Г.И. Дергачева, О.С. Кузина и др. М., 1983;

- Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н. Щукина (работа обобщила опыт преподавания русского языка студентам, приезжавшим в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина на краткосрочную стажировку в рамках включенного профиля обучения);

- Капитонова Т.И., Московкин Л.В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. СПб., 2005.

Специальные методики посвящены описанию особенностей обучения какой-либо стороне языка (его аспектам, видам речевой деятельности), процессу организации обучения, формам работы:

- Щукин А.Н. Обучение речевому общению на русском языке как иностранному. М., 2012;

- Методика: Заочное повышение квалификации преподавателей русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.А. Королевой. М., 1975 (книга переиздавалась в 1975 и 1982 гг.);

- Морозов В.Э. Методика урока русского языка как иностранного. М., 2012;

- Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании русского языка как иностранного. М., 2012;

- Балыхина Т.М. Основы теории тестов и практика тестирования (в аспекте русского языка как иностранного). М., 2009;

- Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Методическое пособие для преподавателей рус-

ского языка как иностранного / Е.И. Пасов, Н.Е. Кузовлева. М., 2010;

- Московкин Л.В., Шукин А.Н. История методики обучения русскому языку как иностранному. М., 2013;

- Живая методика: Для преподавателя русского языка как иностранного / Э.В. Аркадьева и др. 2-е изд. М., 2009.

В курсе методики русский язык как иностранный определяется как общеобразовательный предмет и подчеркиваются его следующие особенности:

- *межпредметность*: содержание речи на изучаемом языке составляют сведения из разных областей знания, входящие в число изучаемых дисциплин и разные сферы общения;

- *многоуровневость*: предусматривается овладение языковыми средствами (фонетическими, лексическими, грамматическими, стилистическими, речевыми) и умениями в разных видах речевой деятельности, соотносимыми с этапами обучения (начальный, основной, продвинутый) и выделяемыми в рамках каждого этапа уровнями владения языком (элементарный, допороговый, пороговый, пороговый продвинутый, постпороговый, профессиональный);

- *полифункциональность*: русский язык выступает и как цель обучения, и как средство межличностного и межкультурного общения, и как источник приобретения сведений в других областях знания, в том числе и будущей профессии.

Конечная цель обучения русскому языку как иностранному в курсе методики определяется как формирование межкультурной коммуникативной и профессионально ориентированной компетенции, включающей ряд взаимосвязанных компетенций (лингвистической, социолингвистической, социокультурной, социальной, дискурсивной, стратегической). Содержательную сторону каждой компетенции при этом составляют входящие в ее состав знания и сформированные в ходе обучения навыки и умения.

Ключевым для содержания учебного предмета «Методика преподавания РКИ» является понятие «методика». Это понятие

на протяжении формирования и развития методики как учебной, научной и практической дисциплины получило в работах специалистов в области преподавания языков толкование с позиции разных научных подходов. Назовем такие подходы, как *системный, речедейтельный и компетентностный*².

Системный подход дает представление о методике как системном образовании, состоящем из ряда подсистем, не сводимых к простой сумме элементов, но находящихся в тесном взаимодействии друг с другом и в своей совокупности определяющих цели, содержание, средства обучения языку, а также способы организации занятий. Существенными признаками системы обучения языку считаются:

- *функциональность* (реализация системы в процессе обучения под влиянием поставленной цели),

- *сложность* (система состоит из многих компонентов (подсистем), которые в процессе обучения вступают в определенные отношения друг с другом и средой как целостные образования),

- *открытость* (находясь в состоянии постоянного развития, система обучения испытывает влияние со стороны среды и готова включать в свой состав новые компоненты, отражающие достижения в развитии как самой методики, так и смежных с нею дисциплин).

Со второй половины XX столетия наряду с системным подходом при определении

² Термин «подход к обучению» ввел в научный обиход английский методист А. Энтони (1963) для обозначения исходных положений, которыми руководствуются исследователи для анализа природы языка и способов овладения им. По мнению российских методистов, подход к обучению, будучи одним из определяющих понятий методики, представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать (Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного. М., 1984), используется как самая общая методологическая основа исследования в конкретной области знания (Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М., 1977), определяет деятельность исследователя, направленную на изучение того или иного явления (Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. М., 1981).

понятия «методика» стал использоваться *речедейательностный подход*, согласно которому в качестве объекта и цели обучения языку выступает речевая деятельность – процесс приема и передачи информации, обусловленный ситуацией общения и опосредованный системой изучаемого языка. Названный подход получил обоснование с позиции психологической теории деятельности, разрабатываемой отечественными психологами школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, а применительно к обучению иностранным языкам – в публикациях А.А. Леонтьева, Е.И. Пассова, И.А. Зимней. Последней принадлежит и обоснование личностно-деятельностного подхода применительно к обучению русскому языку как иностранному [7], оказавшего значительное влияние на формирование современной концепции обучения русскому языку и реализованного в ряде практических курсов языка коммуникативной направленности.

С позиции названного подхода процесс обучения языку стал трактоваться как обучение иноязычной речевой деятельности (умению общаться), результатом которого является владение языком как средством общения и культурой носителей языка. Содержание обучения при этом ориентировано не только на формирование умений во всех видах иноязычной речевой деятельности, но и на развитие общеучебных умений, приобретение учащимися опыта познавательной, проектной, исследовательской деятельности.

Определение термина «методика» при этом выглядело следующим образом.

Методика – это наука и учебная дисциплина, содержанием которой являются способы обучения, овладения, владения речевой деятельностью на изучаемом языке в тесном взаимодействии с культурой носителей языка.

Провозглашение в XXI столетии компетентностного подхода в большинстве европейских стран на уровне национальных образовательных стандартов послужило стимулом к созданию российских образовательных стандартов 3-го поколения, в кото-

рых была сделана попытка уточнить цели обучения языкам и определить содержание термина «методика» с позиции компетентностного подхода. Согласно компетентностному подходу, в разработке которого участвовали многие известные ученые, целью образования (и обучения как составной части образования) должна быть не только совокупность знаний, навыков, умений, а набор компетенций, отражающих реальную способность обучающихся самостоятельно решать возникающие перед ними практические задачи. Отсюда терминологическая дифференциация двух понятий: *компетенция* (совокупность знаний, навыков, умений, способов деятельности, приобретенных в процессе обучения) и *компетентность* (владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личное отношение к предмету деятельности) [12: 135].

Следует заметить, что компетентностный подход еще до его появления в области образования в литературе по методике преподавания русского и иностранного языков широко использовался в виде термина «коммуникативная компетенция» [2, 3, 7, 14]. Современная дифференциация двух терминов позволяет более точно определять цели обучения языку в зависимости как от содержания такого обучения, так и от способности обучающихся пользоваться его результатами в различных ситуациях общения. Конечным результатом образовательного процесса в вузе при этом должны стать «социально-профессиональная компетенция и компетентность ученика» [4].

Выделение в курсе методики двух составляющих: его лингводидактических основ обучения языку (теорий обучения) и приемов овладения языком (технологий обучения) позволяет с позиции компетентностного подхода предложить следующее определение термина «методика».

Методика обучения РКИ в системе педагогических наук есть самостоятельная научная и учебная дисциплина, содержанием которой являются теории и технологии иноязычного образования в своей совокупности направленные на достижение учащимися

планируемого уровня владения языком в виде знаний, навыков, умений, компетенций и способности ими пользоваться в различных сферах жизнедеятельности, что свидетельствует о достигнутом обучающимися уровне компетентности в области изучаемого языка и иноязычной культуры.

В этом определении представляется важным подчеркнуть 2 обстоятельства.

1) Утверждение методики как самостоятельной научной и учебной дисциплины в противовес существующему мнению о методике как прикладной области языкознания (Л.В. Щерба, В.Д. Аракин, О.С. Ахманова), психологии (Б.В. Беляев, В.А. Артемов, И.В. Карпов) либо педагогики (Ю.К. Бабанский, А.В. Текучев). Среди аргументов в пользу утверждения методики в качестве самостоятельной научной дисциплины и предмета изучения могут быть приведены следующие аргументы. У методики есть: а) свой *предмет обучения* – это русский язык, являющийся одновременно и целью, и средством обучения; б) свой *понятийный аппарат* – система терминов, отражающих содержание данной отрасли знаний; в) свой *объект исследования* – процесс обучения языку; г) свой *предмет исследования* – совокупность знаний, накопленных за время существования методики в виде различных теорий обучения, методических рекомендаций.

2) Утверждение иноязычного образования как конечной цели овладения языком и иноязычной культурой в рамках образовательного процесса. Многие специалисты в области преподавания языков рассматривают иноязычное образование, во-первых, в качестве составной части общего образования, а во-вторых, содержание иноязычного образования не ограничивают иноязычной культурой, а включают в него также обучение, воспитание, развитие учащихся средствами изучаемого языка. Это утверждение базируется на вступившем в силу с сентября 2013 г. федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», в котором понятие «образование» трактуется в виде «общественно значимого блага, целенаправленного процесса воспитания и обучения в

интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупности приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенного объема и сложности».

3) Утверждение в качестве содержательного компонента планируемой цели обучения формирование компетенции и компетентности учащегося в виде способности результативно и самостоятельно использовать изучаемый язык для решения жизненных и профессиональных проблем на основе личного опыта и поставленной цели.

Из приведенного определения понятия «методика» с позиции компетентного подхода можно сделать следующие выводы.

1. Объектом методики и целью обучения языку является иноязычное образование, которым учащиеся овладевают в процессе изучения языка, общеобразовательных и специальных дисциплин и знакомства с иноязычной культурой в контексте диалога культур.

2. Предметом методики, составляющим основу его содержания, являются теории и технологии иноязычного образования, на основе и с помощью которых приобретаются знания, формируются навыки, умения, компетенции и достигается планируемый уровень компетентности учащихся в виде способности применять сформированные компетенции в различных сферах деятельности.

3. Ведущей целью обучения русскому языку как иностранному признается формирование коммуникативной компетенции учащихся в единстве всех ее составляющих (языковой, речевой, социокультурной, компенсаторной, учебно-познавательной), а также компетенции профессиональной, ориентированной на интересы и будущую специальность обучающихся, и компетенций, входящих в группу ключевых (образовательную, общекультурную, компетенцию личностного самосовершенствования и ряд других).

4. Средствами достижения целей обучения являются изучаемый язык и культура носителей языка, усваиваемые в диалоге культур.

Литература

1. Азимов Э.Г. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании РКИ. М., 2012.
2. Васильева Т.В., Левина Г.М., Ускова О.А. Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам // Русский язык за рубежом. 2012. № 4.
3. Вятютнев М.Н. Учебник русского языка как иностранного. М., 1984.
4. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода // Иностранные языки в школе. 2012. № 6.
5. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход к обучению русскому языку как иностранному // Русский язык за рубежом. 1985. № 5.
6. 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. М., 2009.
7. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам. М., 1976.
8. Ляховицкий М.В. О некоторых базисных категориях методики обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 1978. № 4.
9. Пассов Е.И. Программа – концепция коммуникативного иноязычного образования. М., 2000.
10. Рабочая программа учебной дисциплины (модуля) «Методика преподавания русского языка как иностранного». Направление подготовки – филология, профессия подготовки – преподаватель РКИ, квалификация выпускника – магистр филологии // Сост. А.Н. Щукин, Н.Н. Конева. М., 2012.
11. Сысоев П.В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранным языкам: теория и практика. М., 2012.
12. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Ученик в обновляющейся школе. М., 2002.
13. Шанский Н.М. Русское языкознание и лингводидактика. М., 1985.
14. Щукин А.Н. Компетенция или компетентность // Русский язык за рубежом. 2008. № 5.
15. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: Учебное пособие. М., 2008.

A.N. Shshukin

CONCEPTION OF DISCIPLINE «METHODICS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE» IN CONTEXT OF MODERN LINGUADIDACTIC

Linguadidactic, conception, methodic, method of teaching, competence, approach, technology in teaching, technology of teaching.

The contents of discipline «Methodics of teaching Russian as a foreign language» from position of a new educational standard (2010) is discussed in the article including the following: content, structure and forms of methodic, interpretation a concept of term «method» in modern language teaching.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

30 сентября – 1 октября 2014 г. в г. Оулу (Финляндия) состоялся **XV Российско-финляндский культурный форум «Культура севера – сила жизни»**, в котором приняли участие около 370 чел. Его работу финансировали Министерство образования и культуры Финляндии и Министерство культуры РФ. С 2004 г. главными организаторами подобных форумов выступают финское общество «Финляндия – Россия» и центр развития культуры и туризма «Решение» из Великого Новгорода. Программа мероприятий как всегда была насыщенной. К примеру, в нее входили семинары по визуальным искусствам, библиотечный, по образованию, по театральным проектам, по музыке и танцу, многолетний семинар музейных работников «От крепости к крепости». Важной частью форума стало «Проектное кафе» – пункт консультации по ведению и международному финансированию совместных культурных проектов.

По словам организаторов, на форуме партнеры встречаются, ведут двусторонние переговоры (при необходимости через переводчиков) и договариваются о дальнейшей работе.

Наталья Ершова (Финляндия)

В.В. Морковкин

vavemor@yandex.ru

д-р филол. наук, профессор,

гл. научный сотрудник

Государственного института русского языка

им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



О деривационно-порождающей энергии слова

Ментально-лингвальный комплекс, энергии слова, деривационно-порождающая энергия слова, формально-семантическая экспансия слова, содержательное самоусложнение слова, формальное самообновление слова.

В статье рассматриваются вопросы, связанные с выяснением источников энергии языка, приводится перечень энергий слова, подробно представлены такие проявления деривационно-порождающей энергии слова, как его формально-семантическая экспансия, содержательное самоусложнение и формальное самообновление.

Язык в том виде, в каком мы его воспринимаем (т.е. и язык вообще, и его конкретная этническая реализация), представляет собой живое и в определенном смысле мистическое образование, определяющее само существование человека как субъекта когнитивной, коммуникативной, общественно-исторической и культурной деятельности. Столь выдающаяся роль языка в жизни человека и общества объясняется тем, что он (язык) обладает огромной и постоянно пополняемой энергией. Источник этой энергии открывается нам при рассмотрении языка как ипостаси так называемого ментально-лингвального комплекса.

Ментально-лингвальный комплекс (МЛК) — это функционирующая на основе человеческого мозга самоорганизующаяся трехипостасная информационная система, которая обеспечивает восприятие, понимание, оценку, хранение, преобразование, порождение и передачу информации. Ипостасями МЛК человека являются мышление, сознание и язык. Мышление — динамическая ипостась. Оно представляет собой постоянно протекающий в мозгу процесс мыслепоро-

ждения, выработки сверхчувственного знания о предметах, свойствах и отношениях. Мышление включается у человека в момент рождения и выключается только в момент смерти его мозга. Сознание — накопительно-оценочная ипостась. Оно ответственно за интериоризацию в форме информационных сгущений (т.е. информем) и оценку фрагментов окружающего мира, формирование и структурирование знания, которым человек обладает в каждый данный момент. Язык — инструментальная, этнокогнитивная и коммуникативная ипостась. Он обеспечивает, во-первых, ориентированную на нужды мышления дискретизацию информационных потоков, абсорбируемых языковой личностью, во-вторых, этнокогнитивное оязыковление человека, в-третьих, возможность коммуникации, т.е. обмена информационными состояниями как между людьми, живущими здесь и сейчас, так и между ними и представителями ушедших и грядущих эпох.

Помимо функционального несходства, сущности, составляющие ментально-лингвальный комплекс, различаются еще в

одном весьма важном и имеющем далеко идущие последствия отношении. Если ментальные ипостаси, т.е. мышление и сознание, являются индивидуальной, неотъемлемой принадлежностью каждой отдельной языковой личности, то язык ей не принадлежит. Язык принадлежит соответствующему этносу, взятому в панхроническом измерении. Он входит в МЛК каждого отдельного человека «на правах аренды». Посредством усваиваемого языка в МЛК человека транслируется огромное количество зафиксированной в его единицах и категориях информации. Взамен, благодаря ипостасному устройству МЛК, все, что добывается, осмысливается, классифицируется и оценивается его ментальными ипостасями, т.е. мышлением и сознанием, сжимается (архивируется) и откладывается в единицах (прежде всего словах) и структурах этнического языка, становясь таким образом достоянием всех его носителей.

Несколько огрубляя существо дела, язык можно представить состоящим из слов и механизма предикации. Слова именуют реальные и ментальные отдельности, предикация обеспечивает создание с помощью слов осмысленных сообщений в форме глагольных и именных высказываний. Таким образом, употребление языка есть организуемое предикацией употребление его слов. Слова — одухотворенная плоть языка, когнитивные щупальца, с помощью которых языковая личность постоянно исследует противостоящий ей мир. Будучи базовыми элементами номинации, слова выступают в качестве хранителей информационного тезауруса этноса. Каждое использование слова (продуктивное или рецептивное — неважно) означает его пропускание, «процеживание» через МЛК соответствующей языковой личности. Значение такого рода «процеживания» невозможно переоценить, поскольку именно в ходе его осуществления происходит событие, определяющее само существование слова и языка в целом. Суть этого события состоит в сообщении слову (впрыскивании в него) определенного количества энергии, источником которой является ипостасно связанное с языком постоянно функциони-

рующее мышление. Дело в том, что любая коммуникативная деятельность, как межличностная, так и осуществляемая в форме внутренней речи или даже только в форме размышления (т.е. по Платону — диалога с самим собой), связана с определенным интеллектуальным напряжением и обусловленным им выбросом ментальной энергии. Такого рода энергия, вследствие ипостасного сопряжения мышления и языка, неизбежно улавливается и присваивается последним, сообщая ему необходимую жизненную силу.

Это означает, что язык существует, функционирует и развивается за счет использования психической, в том числе ментальной, энергии его носителей, которая может рассматриваться как его своеобразный *perpetuum mobile*. Равным образом и слово, центральная единица языка, проявляется, осознается и воспринимается во всем многообразии своих предназначений именно благодаря своей энергичной заряженности. В содержательном отношении эта заряженность неоднородна, что обусловлено существенным несходством различных свойств слова. В частности, к основным присущим слову видам энергии относятся денотативная, аксиологическая, системно-парадигматическая, комбинаторная и, что нас прежде всего интересует в настоящем рассуждении, деривационно-порождающая [3].

Деривационно-порождающей я называю заключенную в словах энергию, позволяющую им осуществлять (при посредстве человека, разумеется), во-первых, формально-содержательную экспансию, во-вторых, содержательное самоусложнение и, в-третьих, формальное самообновление.

Лингвистическая судьба перечисленных сфер проявления деривационно-порождающей энергии слова различна. Наиболее благосклонной она оказалась по отношению к формально-содержательной экспансии слов. В основе такого рода экспансии лежит обусловленная деривационно-порождающей энергией постоянная мотивационная готовность всякого слова, т.е. его готовность по первому требованию извне вступить в разрешенные языковой системой взаимодействия с имеющимися в структуре других

лексических единиц словообразовательными аффиксами и стать таким образом производящей базой нового слова. На практике формально-содержательная экспансия слов состоит в их деривационном ветвлении, т.е. в появлении на их основе все новых и новых производных лексических единиц. Исследование этого замечательного во всех отношениях процесса ведется, как известно, в рамках словообразования, которое усилиями Г.О. Винокура, В.В. Виноградова, А.Н. Тихонова, Е.А. Земской, И.С. Улуханова, В.В. Лопатина, Е.С. Кубряковой и ряда их предшественников и последователей к середине прошлого века даже стало восприниматься как отдельная лингвистическая дисциплина. К числу наиболее заметных теоретических результатов словообразовательных штудий относятся, во-первых, далеко идущее по своим последствиям разделение словообразования на диахронное (оно ориентировано на язык, понимаемый как гумбольдтовская *'ενέργεια*, и нацелено на выяснение реальной истории и реального истока каждого слова) и синхронное (оно ориентировано на язык, понимаемый как гумбольдтовский *'εργον*, и нацелено на выяснение словообразовательных соотношений и зависимостей между словами именно в данный период времени), во-вторых, выделение словообразовательной мотивации в качестве центрального понятия синхронного словообразования, в-третьих, установление принципиально бинарного характера непосредственной словообразовательной структуры всякого производного слова (последнее всегда состоит из двух частей: производящей базы, отсылающей к производящему слову или производящим словам, и форманта, определяющего семантическую отдельность производного слова), в-четвертых, определение понятия словообразовательная система и выявление ее основных классификационных единиц – словообразовательного типа и словообразовательного гнезда, в-пятых, введение и разработка понятия «словообразовательное значение», в-шестых, классификация способов словообразования, в-седьмых, исчисление морфонологических изменений (линейных и нелинейных)

основы производящего слова и некоторые другие. Самым крупным теоретико-практическим достижением исследования деривационно-порождающей энергии слова в части его формально-содержательной экспансии явился созданный А.Н. Тихоновым во второй половине прошлого века двухтомный «Словообразовательный словарь русского языка» (СТ).

Содержательное усложнение слова, как и его формально-содержательная экспансия, обусловлено воздействием той же деривационно-порождающей энергии. Оба эти процесса являются ответом на исходящий извне ономаσιολογический запрос на новые языковые единицы для обозначения установленных, но еще не имеющих имени смысловых отдельностей (информем). Но если формально-содержательная экспансия слов происходит за счет включения свойственного им словопроизводственного механизма, то в случае их содержательного усложнения в дело вступает основанный на асимметричной двуплановости лексических единиц тропеический по природе механизм их содержательного развертывания. Этот механизм, обеспечивающий увеличение семантического разнообразия слов за счет образования у них новых лексических значений, принято называть семантической деривацией.

Семантическая деривация как факт и процесс расширения номинативных возможностей лексических единиц осуществляется благодаря заключенной в них деривационно-порождающей энергии. В структурном отношении семантическая деривация, как и ее словообразовательный прототип, трехчленна. Она состоит из производящего значения слова, производного значения и лингвистического средства, преобразующего первое во второе. Поскольку в функциональном отношении это средство аналогично словообразовательному форманту, я называю его семантическим формантом. Семантический формант – это смыслопреобразовательное лингвистическое средство, позволяющее на основе одного значения слова получить тропеически связанное с ним другое его значение. Поскольку все выделяемые в науке виды тропеических преобразований

семантики лексических единиц с известной, но вполне допустимой долей огрубления могут быть сведены к двум – языковой метонимии и языковой метафоре, то именно они и являются главными семантическими формантами, обеспечивающими осуществление семантической деривации. При этом языковая метонимия отражает практически все виды смежности именуемых объектов (пространственную, временную, событийную, ситуативную, причинно-следственную, инструментальную, гипонимо-гиперонимическую, синекдохическую, энантиосемическую и др.), а метафора предъясвляет разнообразные типы их сходства (в том числе и сходство по функции). Таким образом, если семантическая деривация – один из видов проявления деривационно-порождающей энергии лексических единиц, то семантический формант – это более или менее универсальный (метонимия) либо в значительной степени национально особенный (метафора) способ такого проявления.

Следует сказать, что проблема содержательного усложнения слов в форме развития у них производных значений одна из наиболее традиционных для отечественной лингвистики. Показательно, что еще в начале XX в. содержание лексикологии как таковой сводилось прежде всего к изучению изменений значений слов, т.е. к развитию лексической многозначности¹. Высокий научный статус этой проблемы весьма выразительно подчеркивается вовлечением в ее всестороннее обсуждение таких исследователей, как Ю.Д. Апресян, Н.Д. Арутюнова, В.Г. Гак, Анна А. Зализняк, С.Д. Кацнельсон, Г.И. Кустова, Г.Н. Скляревская, А.А. Уфимцева, Д.Н. Шмелев и др.²

¹ Ср. определение термина «лексикология» в 26-м томе известного энциклопедического словаря Гранат: Лексикология – «область языкознания, изучающая лексический материал языка, т.е. состав слов, их происхождение, изменение и эволюцию их значения в связи с развитием языка» (СГ: 632).

² Интересный и весьма информативный обзор идей, высказанных по поводу лексической многозначности в целом и семантической деривации в частности, представлен в диссертационном исследовании А.И. Ольховской [5].

Третьей областью преимущественного проявления деривационно-порождающей энергии слова является формальное самообновление лексических единиц. Такое самообновление носит постоянный характер, но осуществляется не ступенями, а постепенно, вследствие чего рядовой носитель языка его обычно не замечает. Очевидным для говорящего оно становится только тогда, когда он с удивлением (а порой и с раздражением) обнаруживает, что некое хорошо знакомое ему слово в устах другого человека, в предлежащем тексте или словаре предстает как бы несколько поврежденным. Так, открыв в Интернете какой-нибудь старый объяснительный словарь русского языка, внимательный читатель очень скоро непременно наткнется взглядом на определенное хорошо известное ему слово, представленное в узнаваемой, но какой-то непривычной форме. Такого рода «знакомыми незнакомцами» могут быть, например, *автогр'аф* (СА 1847), *'алфа* (СА 1789), *амф'ора* (СА 1891), *анат'омик* (СА 1789), *бальс'ам* (СА 1789), *банкр'ут* (Нор. 1780), *бел'иберда* (СД 1880), *бер'есто* (СА 1789), *диагн'оз* (БАС), *евн'ух* (СА 1789), *к'ондовый* (СА 1847), *конф'етти* (СА 1912), *м'аслина* (Полик. 1704), *серт'ук* (Нор. 1780) и др. Менее остро, но все же безразлично просвещенный носитель языка прореагирует, вероятно, и на услышанные им в разговоре или по радио такие разновидности иначе усвоенных им слов, как *акцелер'ация*, *детект'ив* [д'; т'], *долл'ар*, *изобр'етение*, *кон'ечно* [ч], *корт'еж* [т'], [черное] *к'офе*, *санат'ория*, *'эксперт*, *что* [ч] и др. Как в той, так и в другой ситуации мы являемся свидетелями встречи носителя языка с явлением нормативного или ненормативного формального варьирования слова.

Формальное варьирование, являющееся наглядным проявлением основанной на деривационно-порождающей энергии языковой эволюции, предъясвляет себя на всеобщее обозрение одновременным функционированием в языке двух или более разновидностей одной и той же языковой единицы. В нашем случае такого рода разновидности суть формальные варианты слова, т.е. характеризую-

ющиеся несодержательными различиями видоизменения одного и того же слова, одной и той же словоформы, которые способны замещать друг друга в свободных словосочетаниях без изменения смысла последних. Проблема формального варьирования лексических единиц и их словоформ уже была объектом подробного рассмотрения в одной из наших предыдущих работ [4: 273–284]. В кратком изложении предложенный в указанной работе подход состоит в следующем. Базовыми координатами, определяющими содержательную специфику формального варьирования вообще и формальных вариантов в частности, являются такие понятия, как вариантообразующий элемент, типология формальных вариантов слова, вариантное гнездо и нормативно-стилистическое качество компонентов вариантных гнезд.

Вариантообразующий элемент (ВЭ) – это переменный (т.е. допускающий варьирование) элемент материальной оболочки слова или словоформы, разная реализация которого обуславливает их существование в виде формальных вариантов. В качестве ВЭ могут выступать: а) переменный (варьируемый) характер определенной фонемы в составе звуковой оболочки слова; б) переменный (варьируемый) характер определенной словоизменяющей или формообразовательной морфемы; в) неоднозначная (переменная) категориальная атрибуция слова; г) нефиксированное (переменное) место основного ударения; д) переменный (варьируемый) характер произношения определенных фрагментов звуковой оболочки слова; е) не фиксированный однозначно (переменный) характер написания слова; ж) квазисловообразовательный характер форманта производного слова; з) ненормативный характер восполнения лакуны в морфологической парадигме слова.

Построенная с опорой на вариантообразующие элементы система формальных вариантов включает в себя фонемные (*акушёр // акушер, галоши // калоши*), морфологические (*безнравствен // безнравственен, щупальца // щупальцы*), морфолого-классификационные (*вольер м. // вольера ж., ставня ж. // ставень м.*), акцентные (*бармен // бармен,*

украинский // украинский), акцентно-фонемные (*берёста // берест'а*), акцентно-морфологические (*выговоры – выговор'а*), произносительные (*генетика [нэ // н'е], свирель [св' // с'в']*, *вскакивать [к'и // кэ]*, *гомеопат [э // о]*, *дребезжать [ж'ж' // жж]*), орфографические (*медиаброкер // медиа-брокер*), квазисловообразовательные (*воробушек // воробышек*) и так называемые фантомные варианты, в пределах которых нормативная нулевая разновидность определенной словоформы варьирует с ненормативной материально выраженной ее разновидностью (ср., 1-е л. ед. ч. настоящего времени глагола *дудеть: Ø // дудю*).

Формальные варианты одной и той же словоформы образуют вариантное гнездо. Количество вариантов, составляющих определенное вариантное гнездо, характеризует его мощность. Абсолютное большинство вариантных гнезд включает в себя два формальных варианта, например, *алког'оль // 'алкоголь, безногий [г'ий // гэй]* и т.п. Большой мощностью обладают такие, например, гнезда, как *пролит'а // пр'олита // прол'ита, нажил'а // н'ажила // наж'ила* и некоторые другие. В зависимости от того, какая часть морфологической парадигмы слова охвачена формальным варьированием, различается цельнопарадигматическое варьирование (однотипно варьируют все словоформы), частичнопарадигматическое варьирование (варьируют не все словоформы, а какая-то их часть) и элементное варьирование (варьирует отдельная словоформа). Примером цельнопарадигматического варьирования может служить морфологическая парадигма слова *матрас*, в пределах которой однотипно варьируют все двенадцать словоформ: *матрас // матрац, матраца // матраца, матрацу // матрацу* и т.д. Частнопарадигматическое варьирование характерно для слова *бойлер*, у которого однотипному варьированию подвержены шесть словоформ, составляющих полупарадигму множественного числа: *б'ойлеры // бойлер'а, б'ойлеров // бойлер'ов, б'ойлерам // бойлер'ам* и т.д. Элементное варьирование наблюдается, к примеру, у прилагательного *смутный* (варьирует только

краткая форма женского рода *см'утна // смутн'а*).

Формальное варьирование, как не раз отмечалось в научной литературе, – «это прямое следствие исторического развития, эволюции языка» [2: 19]. Коль скоро это так, важнейшей характеристикой вариантных гнезд следует признать нормативно-стилистическое качество входящих в них формальных вариантов. С учетом указанного фактора вариантные гнезда допускают первоначальное разделение на нормативно-нормативные, нормативно-ненормативные и ненормативно-ненормативные. Отставив в сторону последнюю разновидность, охарактеризуем в кратких словах первые две.

К нормативно-нормативным относятся вариантные гнезда, которые состоят из формальных вариантов, не выходящих за пределы литературной нормы. Поскольку, однако, понятия «норма» и «нормативность» относятся к числу оценочных и, следовательно, допускающих шкалирование, нормативно-нормативные гнезда в зависимости от качества составляющих их вариантов в свою очередь можно разделить на паритетно-нормативные и непаритетно-нормативные. Паритетно-нормативными являются вариантные гнезда, объединяющие вполне равноправные нормативные варианты (в словарях они обычно соединяются союзом «и»), например, *кенар // кенарь, трактор'а // тр'акторы, дружественный [ств', с'т'в']*, *в'ехать [в // в']* и др. Непаритетно-нормативными являются вариантные гнезда, состоящие из нормативных формальных вариантов, один из которых признается основным, а другой на его фоне – неосновным, коннотативно отмеченным. Такого рода совместимая с нормативностью коннотативная отмеченность может носить временной (положительная либо отрицательная динамика) и / или стилистический характер (в словарях подобные формальные варианты часто соединяются указанием «и допустимо»), например, *свеж'айший // устаревающее свеж'ейший, вексел'я // устаревающее в'ексели, ан'гел [нг'// устаревающее н'г']*, *стр'анн'а // с оттенком разг. стр'анна, поэт [па // с оттенком книжн. по]* и т.д.

Нормативно-ненормативными являются вариантные гнезда, состоящие из одного нормативного формального варианта и одного или двух вариантов, выходящих за пределы литературной нормы. В зависимости от меры ненормативности последних нормативно-ненормативные гнезда разделяются на нормативно-мягкконенормативные и нормативно-жесткконенормативные. Ненормативные формальные варианты, входящие в нормативно-мягкконенормативные гнезда, обычно соответствуют живым тенденциям саморазвития языковой системы и нередко отличаются весьма высокой статистической ценностью. Их нормативный изъян состоит, как правило, в разного рода стилистических коннотациях, не вполне совместимых с т.н. литературной нормой. Среди этих коннотаций следует прежде всего отметить устарелый характер (*отд'елит // отд'ел'ит, стенокардия [те // устар. тэ]*), просторечность (*звон'ит // прост. зв'онит, эксп'ерт // прост. 'эксперт*), профессиональную маркированность (*логоп'едия // в речи медиков логопед'ия, к'омпас // в речи моряков комп'ас*) и др. Ненормативные формальные варианты, входящие в нормативно-жесткконенормативные гнезда, характеризуются вызывающе грубым нарушением литературной нормы (в словарях они обычно сопровождаются указаниями «неправильно» или «грубо неправильно»), например, *светопре'ставление // неправильно светопред'ставление, ляг // неправильно ляжь, нач'ать // грубо неправильно н'ачать, инцидент // грубо неправильно инцидент* и т.п.

Таким образом, обусловленное деривационно-порождающей энергией функционирование в языке формальных вариантов – это прямое и исчерпывающее свидетельство того, что язык не просто жив, но и неостановим в своем неуклонном движении к неведомой нам цели. При этом бо́льшую часть отмеченных выше и подобных отступлений от так называемой литературной нормы следует, вероятно, рассматривать прежде всего в качестве либо рецидивов прошлого, либо пролога будущего узуса. Здесь уместно, как мне кажется, вспомнить следующее замечание И.А. Бодуэна де Куртене: «Сегодня

мы знаем, что в языке, так же как и в других явлениях жизни, господствует непрерывное изменение, вечное движение (*παντα ρει*), а влияние факторов, в данный момент бесконечно малых, но постоянно действующих, вызывает коренные изменения» [1: 8].

Как бы то ни было, дальнейшее изучение формальных вариантов слов несомненно позволяет составить более адекватное представление о характере живых процессов в языке и тенденциях развития лексической системы.

Литература

1. Бодуэн де Куртене И.А. Языкознание, или лингвистика, XIX века // Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963. Т. II.
2. Горбачевич К.С. Вариантность слова и языковая норма. Л., 1978.
3. Морковкин В.В. Русское слово как объект всеохватного лексикографирования // Языковые параметры современной цивилизации. Сборник трудов первой научной конференции памяти академика РАН Ю.С. Степанова / Под ред. В.З. Демьянкова, Н.М. Азаровой, В.П. Фещенко, С.Ю. Бочавер. М., 2013.
4. Морковкин В.В., Атия А.М. Формальные варианты слова: опыт системного рассмотрения // Язык как материя смысла: Сборник статей к 90-летию академика Н.Ю. Шведовой / Отв. ред. М.В. Ляпон. М., 2007.
5. Ольховская А.И. Лексическая многозначность в общелингвистическом и лексикографическом рассмотрении. Дис. ... канд. филол. наук. М., 2013.

Словари

- БАС: Словарь современного русского литературного языка. М.; Л., 1948–1965. Т. 1–17.
 Нор. 1780: Российский с немецким и французским переводами словарь, соч. Иваном Нордстедом. СПб., 1780. Ч. 1, А–Н.
 Полик. 1704: Поликарпов Ф. Лексикон трехязычный, сиречь... М., 1704.
 СА 1789: Словарь Академии Российской: В 6 ч. СПб., 1789–1794.
 СА 1847: Словарь церковнославянского и русского языка, сост. Вторым отд. Акад. наук. СПб., 1847. Т. I–IV.
 СА 1891: Словарь русского языка, сост. Вторым отд. Акад. наук. СПб., 1891. Т. 1.
 СА 1912: Словарь русского языка, сост. Вторым отд. Акад. наук. СПб., 1912. Т. 1.
 СГ: Энциклопедический словарь Русского Библиографического института Гранат. М., [s.a.]. Т. 26.
 СД 1880: Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. СПб.; М., 1880–1882.
 СТ: Тихонов А.Н. Словообразовательный словарь русского языка: В 2 т. М., 1985.

V.V. Morkovkin

ABOUT WORD DERIVATIVE-BEGETTING ENERGY

Mental-lingual complex, word energies, word derivative-begetting energy, words formal-semantic expansion, word content diversification, word sound form renovation.

The paper deals with discovering of the sources of language energy, itemizes word energies and presents detailed discussion of word derivative-begetting energy manifestations, including stimulation of words formal-semantic expansion, word content diversification and word sound form renovation.

Летом 2014 г. ученики Центра образования и развития «Сказка» отправились из Цюриха на каникулы в детский спортивный лагерь «SportCamp», расположенный возле известного греческого курорта Лутрака. Юных путешественников ожидали веселые спортивные игры, морские купания, знакомство с греческой культурой, экскурсии и, конечно, увлекательные вечера с анимационной программой на русском языке.

Наталья Илларионова (Швейцария)



Ву Тхьонг Линь

vuthuonglinh@gmail.com

аспирантк

Ивановского государственного университета

Иваново, Россия

Проблема перевода русских личных местоимений на вьетнамский язык

Личное местоимение, обращение, коммуникация, адекватность, контекст.

В статье проанализирован перевод романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» на вьетнамский язык и на основании анализа показаны трудности, возникающие при передаче русских личных местоимений на иностранный язык, а также выделены факторы, оказывающие влияние на выбор адекватных средств обращения.

Во Вьетнаме в 1960 г. вышли под одной обложкой переводы двух произведений А.С. Пушкина – «Дубровский» и «Капитанская дочка». Автором этих переводов был Као Суан Хао (1930–2007), выдающийся языковед, внесший большой вклад в развитие вьетнамского языка. Имя Као Суан Хао знают многие поколения вьетнамских читателей по его переводам таких известных классических произведений, как «Война и мир» Л.Н. Толстого (1962), «Преступление и наказание» Ф.М. Достоевского (1983). Роман «Капитанская дочка», как отмечалось во время юбилейных торжеств по случаю 175-летия со дня рождения А.С. Пушкина, являлся самым популярным произведением великого писателя среди зарубежных читателей [1: 197].

Роман «Капитанская дочка» на Востоке переведен позднее, чем на Западе. Появление пушкинского романа в большинстве восточноазиатских литератур приходится в основном на период после Второй мировой войны [1: 197].

История переводческого искусства в странах Востока показывает, что основ-

ным критерием при выборе текста для перевода, как правило, была эстетическая и идеологическая потребность принимающей литературы, потребность времени. Появление романа А.С. Пушкина с его сложной социально-исторической проблематикой во Вьетнаме в 1960-е гг. обусловлено тем, что в это время шла война вьетнамского народа с американскими войсками. Као Суан Хао сначала перевел «Капитанскую дочку» на вьетнамский язык с французского (перевод Р. Лебри), а позже обратился непосредственно к русскому тексту [4: 24]. Перевод пушкинского романа «Капитанская дочка» 1960 г. долгое время оставался во Вьетнаме каноническим текстом. Однако сейчас существует много проблем в сближении пушкинского текста с другими языками.

При анализе перевода «Капитанской дочки» на вьетнамский язык необходимо остановиться на проблеме передачи русских личных местоимений на иностранные языки.

Прежде чем приступить к рассмотрению воссоздания в переводе пушкинского романа привычных в русской беседе обра-

ний, представим коротко систему личных местоимений вьетнамского языка. Личные местоимения вьетнамского языка имеют категории лица и числа. Среди личных местоимений множественного числа вьетнамского языка выделяют простые и составные. Простыми являются местоимения, состоящие из одного слова, а составные – из двух слов (таблица 1).

Таблица 1

Личные местоимения вьетнамского языка

Лицо	Единственное число	Множественное число	
		Простое	Составное
Первое	Той (tôi) Тао (tao)	Та (ta)	Тьюнг той (Chúng tôi)
			Тьюнг тао (Chúng tao)
			Тьюнг та (Chúng ta)
Второе	Маи (Mày)	Баи (Bây)	Тьюнг маи (Chúng mày)
Третье	Но (Nó)	Тьюнг (Chúng), Хо (họ)	Тьюнг но (Chúng nó)

Русские и вьетнамские местоимения следует сопоставить и по грамматическим категориям (таблица 2).

Таблица 2

Различие личных местоимений русского и вьетнамского языков

Категория	Язык	
	Русский	Вьетнамский
Лицо	+	+
Род	+	+
Число	+	+
Падеж	+	–
Деликатность	+	+

В отличие от русского языка падеж во вьетнамском является не грамматической категорией, а синтаксическим явлением, при котором формы обращений различаются по месту в предложении [3]. В русском языке к категории падежа личных местоимений относится также притяжательный падеж, выражающийся употреблением наряду с личными притяжательных местоимений: *мой, твой, его, ее, наш, ваш, их*. Личные

местоимения вьетнамского языка не имеют категорию падежа, однако количественно в языке их больше. Это различие объясняется тем, что во вьетнамском языке в беседе наряду с личными местоимениями употребляется ряд нарицательных существительных, выражающих родственные и общественные отношения.

Представленные различия между личными местоимениями русского и вьетнамского языков приводят к трудностям при передаче личных местоимений одного языка на другой. Важно, чтобы переводчик правильно выбрал подходящие языковые средства, адекватные эквиваленты для передачи личных местоимений исходного языка на переводящий язык, сохраняя при этом стилистическую тонкость общения.

Обращаясь к переводу пушкинского романа «Капитанская дочка», осуществленному Као Суан Хао, следует отметить, что переводчик использует два основных типа адекватного эквивалента при передаче русских личных местоимений на вьетнамский язык: личные местоимения, и слова, обозначающие родственные отношения. В романе А.С. Пушкина «Капитанская дочка» личные местоимения, привычные в беседе обращения выражают самые разнообразные родственные и общественные отношения: родители и дети, муж и жена, хозяин и слуга, друзья, однополчане. Особая система личных местоимений вьетнамского языка помогла переводчику выразить всю глубину и тонкость этих сложных человеческих отношений. Интересен эпизод, в котором объясняются барин и слуга. Петр Гринев, едва покинув родительский дом, напился пьяным, проиграл Зурину 100 рублей. В разговоре Петра Гринева с Савельичем наутро читаем: *Я твой господин, а ты мой слуга. Деньги мои. Я их проиграл, потому что так мне вздумалось. А тебе советую не умничать и делать то, что тебе приказывают* [2: 11]. Если передать прямое значение, стилистическое нейтральное, личное местоимение *я* переводится *Той (tôi), Тао (tao)*. Но в данном контексте Као Суан Хао перевел *Ta*. Местоимение *Ta* во вьетнамском языке наряду со значением мно-

жественного числа (см. таблицу 1), имеет и значение единственного числа. Оно употребляется в речи говорящего, имеющего социальное положение выше по сравнению с собеседником. В данном контексте местоимение *Та*, использованное в словах Петра Гринева, выражает господскую власть молодого господина над бедным слугой. Петр Гринев обращается к Савельичу на ты. Это местоимение переводится *Лао* (буквально *старик*). Слово *лао* (lão) обычно выражает неуважение к собеседнику.

В письме к своему слуге Андрей Гринев пишет: *Стыдно тебе, старый пес, что ты, невзирая на мои строгие приказания, мне не донес о сыне моем Петре Андреевиче и что посторонние принуждены уведомлять меня о его проказах. Так ли исполняешь ты свою должность и господнюю волю? Я тебя, старого пса, пошлю свиней пасти за утайку правды и потворство к молодому человеку* [2: 31]. В данном контексте Као Суан Хао перевел местоимение *я* – *Тао* (tao), а *ты* – *Маи* (mai). Эти местоимения обычно выражают гневное отношение или используются в отношении друзей при их равном социальном положении. Переводчик использует местоимения *Тао* и *Маи* для выражения сильного гнева Андрея Гринева, когда он узнал о желании своего сына жениться во время военной службы. Читатель чувствует при этом жестокость Андрея Гринева по отношению к верному Савельичу, для которого у него нет иного обращения, кроме как «старый пес».

Сложность человеческих отношений, запечатленная А.С. Пушкиным в романе «Капитанская дочка» употреблением личных местоимений «ты» и «вы», в переводе Као Суан Хао, наряду с личными местоимениями вьетнамского языка передается также с помощью слов, выражающих родственные отношения. Приведем примеры: в начале второй главы воспроизводится разговор Петра Гринева с Савельичем. Гринев чувствует себя виноватым перед Савельичем и хотел с ним помириться: *Ну, ну, Савельич! полно, помирился, виноват; вижу сам, что виноват. Я вчера напроказил, а тебя напрасно обидел. Обещаюсь, вперед вести себя умнее и слушаться тебя. Ну, не сердись; поми-*

рися [2: 13]. Местоимение *ты* переводится *Бак*, буквально *дядя*. Слово *бак* во вьетнамском языке обычно употребляется для обращения к старшей сестре матери, старшему брату отца, или к старшим с оттенком уважения. В контексте романа слово *Бак* (bác) выражает уважение, близкое отношение Петра Гринева к своему верному слуге, который всегда искренне, сердечно заботится о молодом господине с самого его детства.

В письме к своему сыну Андрей Гринев пишет: *Сын мой Петр! Письмо твое, в котором просишь ты нас о родительском нашем благословении и согласии на брак с Марьей Ивановой дочерью Мироновой, мы получили 15 сего месяца...* [2: 31]. Местоимение *мы* имеет стилистически нейтральный адекватный эквивалент *Тьунг той* (chúng tôi), но в данном контексте переводится *Тьяме* (cha mẹ, буквально *родители*). Переводчик использует слово *тьяме*, обозначающее родственное отношение *родители – дети*.

Глава XIII называется «Арест». Автор рассказывает, как Петр случайно снова встретился с Зуриным, с которым молодой Гринев познакомился в симбирском тракте во время поездки на военную службу. Выслушав историю о похождениях Петра Гринева, Зурин сказал: *Все это, брат, хорошо; одно нехорошо: зачем тебя черт несет жениться? Я, честный офицер, не захочу тебя обманывать; поверь же ты мне, что женитьба блажь* [2: 72]. Местоимение *ты* в этом контексте переводится *Кау* (cậu). Слово *кау* употребляется во вьетнамском языке для обращения к младшему брату или к близким друзьям. Это слово используется в речи Зурина для выражения его дружеского отношения к Гриневым. Они рады случайной встрече, особенно в то время, когда государство ведет борьбу против пугачевского восстания.

Выбор подходящих личных местоимений во многом зависит от отношения говорящего к собеседнику. При анализе перевода пушкинского романа на вьетнамский язык целесообразно отметить, что при обращении к одному и тому же собеседнику в разных контекстах Као Суан Хао использует в речи говорящего разные средства обращения.

Так, стилистическая тонкость в употреблении личных местоимений *ты* и *вы* в обращении к собеседнику является одной из характерных черт пушкинского мастерства. Петр Гринев и Маша Миронова любят друг друга. Автор рассказывает, как они познакомились, влюбились друг в друга, и как их любовь развернута на фоне пугачевского восстания. Их общение отличается особой тонкостью. Сначала Петр Гринев обращается к Маше Мироновой на вы: *А как вы думаете, Марья Ивановна? Нравится ли вы ему или нет?* [2: 27]. Местоимение *вы* в данном контексте переведено *Ko* (сõ). Это слово обычно употребляется для обращения к младшей сестре отца или к молодой женщине. В данном контексте слово *Ko* (сõ) выражает уважение Петра Гринева к Маше Мироновой.

После казни супругов Мироновых Маша осталась сиротой. Во время народной войны она снова встретила с Петром Гриневым после разлуки. Именно в Белогорской крепости Петр Гринев объявляет Маше, что он считает ее своей женой: *Я почитаю тебя своею женою* [2: 70]. Местоимение *я* в этом контексте переводится *Ань* (anh), а *ты* – *Ем* (em). Местоимение *anh* используется при общении взрослого со взрослым или выражает близкие отношения между участниками беседы. Это местоимение также передает сердечные отношения влюбленных.

Особенными, своеобразными считаются также взаимоотношения Петра Гринева с Пугачевым. При их первой встрече в степи во время бурана, когда Пугачев вывел заблудившегося ямщика Гринева к постоялому двору, Пугачев обратился к Гриневу на вы: *Спасибо, ваше благородие! Награди вас господь за вашу добродетель. Век не забуду ваших милостей* [2: 17].

В данном контексте Као Суан Хао выбрал для перевода *вы* адекватный эквивалент *Нгаи* (ngai), обычно употребляемый во вьетнамском языке для обращения к мужчине, имеющему высокое социальное положение. Слово *Нгаи* (ngai) используется в переводе Као Суан Хао для выражения уважения Пугачева к Гриневу.

При трех остальных встречах Гринева с Пугачевым, когда Пугачев оказался вождем народного восстания, они обращались друг к другу на ты, а в устах Пугачева местоимение *ты* всегда сочеталось с формулой *ваше благородие*.

Вторая встреча Гринева с Пугачевым состоялось в Белогорской крепости, которая была занята повстанцами. Важный разговор между ними ведется после окончания военного совета. Пугачев предлагает Гриневу служить ему с усердием: *Ты крепко предо мной виноват... но я помиловал тебя за твою добродетель, за то, что ты оказал мне услугу, когда принужден был скрываться от своих недругов. То ли еще увидишь! Так ли еще тебя пожалую, когда получу свое государство! Обещаешь ли служить мне с усердием?* [2: 49].

В прямом значении, стилистически нейтральном, здесь вполне можно употребить местоимения *Той*, *Тао* для передачи на вьетнамский язык русского местоимения *я*, но переводчик выбрал адекватный эквивалент *Та*. Это личное местоимение звучит в речи Пугачева гордо, торжественно, ведь он выступает в роли Петра III, ведет великое восстание, направляет одно из величайших крестьянских движений. Местоимение *ты*, переведенное Као Суан Хао *Нгыой* (nguoi), используется в речи Пугачева при обращении к Гриневу как подчиненному.

Третья встреча Гринева с Пугачевым случилась в Бердской слободе, где он просит Пугачева освободить свою невесту. Обращаем внимание на слова Пугачева: *Твоя невеста! <...> Что ж ты прежде не сказал? Да мы тебя женим и на свадьбе твоей попируем!* [2: 63].

Местоимение *ты* здесь переводится *Ань* (anh), выражает откровенное, более близкое, дружественное отношение Пугачева к Гриневу. Благодарность за заячий тулуп и стакан вина определяет отношение Пугачева к Гриневу. Он готов оказать нужную помощь своему благодетелю.

Итак, своеобразная стилистическая тонкость общения персонажей романа, сложные оттенки человеческих отношений, выраженные Пушкиным при употреблении привыч-

ных в русской речи обращений, передаются в переводах Као Суан Хао благодаря особой системе средств обращения вьетнамского языка. Передача личных местоимений с исходного языка на переводящий язык оказывается непростым вопросом при переводе художественной литературы. Важно, по нашему мнению, чтобы переводчик учитывал адекватность в правилах обращения для достижения эффективности коммуникации. Переводчик должен не только анализировать культурную и языковую специфику исходного текста, но и ревербализировать их по характеристикам переводящего языка.

На основе анализа перевода пушкинского романа «Капитанская дочка» на вьетнамский язык, мы пришли к следующим выводам:

Во-первых, сложность человеческих отношений приводит к необходимости выби-

рать подходящие при переводе лексические формы, передающие оттенки разговорной речи. В обращении к одному и тому же собеседнику в разных обстоятельствах и ситуациях говорящий использует местоимения, приобретающие значение конкретного качества в зависимости от содержания речи;

Во-вторых, переводчик берет на себя ответственность за локализацию переведенного им автора, то есть вводит его в свою культуру.

Итак, сложные оттенки человеческих отношений персонажей романа А.С. Пушкина передаются в переводе Као Суан Хао благодаря особой системе личных местоимений вьетнамского языка. Передача личных местоимений с исходного языка на переводящий язык оказывается непростой задачей при переводе художественной литературы.

Литература

1. Мамонов А.И. «Капитанская дочка», или «Дневник бабочки, размышляющей о душе цветка» // Серия литературы и языка. 1979. Т. 38. № 3.
2. Пушкин А.С. Капитанская дочка. Л., 1985.
3. Фам Тхань Винь. Формы обращения в переводе. www.kh-sdh.udn.vn/zipfiles/Sol5-16/34_vinh_phamthanh.doc
4. Хоанг Ван Кан. Роман Пушкина «Капитанская дочка» во вьетнамском переводе // Известия АН. Серия литературы и языка. 1997. Т. 56. № 1.

Vu Thuong Linh

THE ISSUE OF TRANSLATING PERSONAL PRONOUNS FROM RUSSIAN INTO VIETNAMESE

Personal pronoun, address, communication, adequacy, context.

The article is based on the analysis of the Vietnamese translation of A. Pushkin's "Captain's daughter". The author addresses the difficulty of translating of the personal pronouns from Russian into other languages, as well as analyzing the factors that affect the selection of proper equivalents.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

30 сентября 2014 г. финское общество «Финляндия – Россия» отметило свой 70-летний юбилей. Во время торжеств с поздравлениями выступили председатель общества П. Лехтомяки и министр иностранных дел Финляндии Э. Туомиоя, а также статс-секретарь – заместитель министра культуры РФ Г. Ивлиев. В музыкальной части программы приняли участие студенты танцевального отделения Университета прикладных наук г. Оулу и «Терем-квартет» — музыкальный коллектив русских народных инструментов из Санкт-Петербурга, исполняющий музыку в стиле классический кроссовер.

Наталья Ершова (Финляндия)

М.В. Кутьева

marku2006@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры иностранных языков
физико-математического факультета
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия



Русское поэтическое слово – носителям испанского языка: семантика, символика, перевод

Восприятие, переосмысление, образ, поэзия, интерпретация, подтекст, многозначность.

В статье представлен анализ переводов на испанский язык нескольких стихотворений замечательных русских поэтов – А. Фета и С. Есенина. Трудности, встающие перед переводчиком, позволяют яснее увидеть специфику метафоры и контекстной семантики русского слова в поэтическом тексте. Поэтическое слово – главное сокровище русской духовности и русской культуры, которое крайне сложно открыть миру из-за его глубины и многоплановости.

Поэтические богатства русской литературы несметны. Однако донести эти духовные сокровища в целостности и сохранности до читателей из других стран удается крайне редко. Если для ответа на вопрос, кто из поэтов самый русский, надо назвать только одного автора, то, без сомнения, назван будет Сергей Есенин. Вне художественного пространства созданных им образов русский человек себя не представляет. В России, наверное, нет детей, которых бы не познакомили с есенинской белой березой, распутившей кисти белой бахромой, нет русских людей, которые бы никогда не горевали о том, что все пройдет, как с белых яблонь дым. Из огромного наследия, оставленного русской культуре этим поэтом, на иностранные языки переведены жалкие крохи. Об этих переводах хотелось бы поговорить, но не с целью критиковать сложнейший труд переводчика, а с целью глубже проникнуть в семантическую многогранность русского слова, представляющего со-

бой символ. Испаноязычные иностранцы, заинтересовавшиеся русской поэзией и открывшие Википедию на странице «Yesenin» [6], сразу найдут одно его четверостишие и перевод. Имя переводчика не указано, что в последнее время происходит довольно-таки



часто. Однако сразу с абсолютной уверенностью можно сказать, что это испаноговорящая языковая личность, не ведающая о коварной полисемии русских слов – с виду безобидных, обиходных и привычных. Речь идет о программном есенинском заявлении:

Небо как колокол.

Месяц – язык.

Мать моя – родина.

Я – большевик.

Ниже приведем перевод и его русский подстрочник.

Перевод на испанский язык:

El cielo es como una campana,
como el tiempo mis palabras,
como mi madre la patria,
y yo me siento bolchevique.

Подстрочник испанского перевода

(Перевод наш. – М.К.):

Небо как колокол,

Как *время* – мои слова,

Как мать мне – родина,

А я чувствую себя большевиком.

Переводчик, оставивший столь заметный и ответственный автограф на страницах Википедии, охватывающей всю планету, удлинил есенинскую строку, уничтожил чеканность ритма и не справился с заявлением Есенина «Месяц – язык». И слово *месяц*, и слово *язык* отличаются мощной многозначностью. Она-то и стала камнем преткновения в переводе. Об этот камень вдребезги разбился корабль переводческого мастерства. Переводчик решил, что месяц – это период времени, иными словами, полномочный представитель времени, а язык – это слова поэта. По логике переводчика, небо похоже на колокол, а слова поэта подобны времени. Возможно, так же, как секунды, минуты, недели, слова – часты, неумолимы, ритмичны, динамичны, безвозвратны. В личной образной картине мира носителя испанского языка нет места месяцу как наименованию неполной луны и нет места языку как обозначению рабочей детали колокола. У ис-

панского колокола не язык, а специально отведенный для обозначения этого металлического элемента термин – *badajo*. Испанский колокол не разговаривает, не говорит, а *toca* и *dobla*. Переводчик не воспринял второе предложение как фразу, смысл которой полностью обусловлен контекстом первой строки, а воспринял ее и преподнес на испанском языке как самостоятельную мысль.

На испанский язык переведено еще одно есенинское произведение. Это элегия-романс, ставшая песенным символом России, – «Отговорила роща золотая». Ниже мы приводим оригинал и испанскую версию, выполненную В. Виноградовой в 1958 г. и опубликованную аргентинским издательством в Буэнос-Айресе.

Отговорила роща золотая

Березовым, веселым языком,

И журавли, печально пролетая,

Уж не жалеют больше ни о ком...

<...>

Как дерево роняет тихо листья,

Так я роняю грустные слова.

И если время, ветром разметая,

Сгребет их все в один

ненужный ком...

Скажите так... что роща золотая

Отговорила милым языком.

Cesy de hablar el bosque rubio
en su lenguaje alegre de abedul.

Las grullas que van pasando
por nadie sienten pesar.

<...>



Como un árbol que pierde sus
hojas sin quejarse,
así dejo caer mis nostálgicas palabras.
Y si el viento de los acos las dispersa
y las rastrilla todas en un montyn
inútil,
decid así: que el bosque rubio
cesy de hablar en su lenguaje tierno.

Со словом *роща* трудность состоит в том, что в испанском языке на каждый вид дерева есть свое слово *роща*, а общеродового слова нет: оливковая роща от слова *olivo* – *olivar*, а березовая от слова береза / *abedul* – *abedular*. В есенинском слове *золотой* произошло интересное переплетение как минимум четырех семантических слоев: прямого, метафорического, контекстуального и символического значений. Прилагательное *золотой* (из золота) описывает цвет осенней листвы и может одновременно относиться к золотистому цвету рыжих волос. Прибавим сюда и возможные звуковые ассоциации: золотой звон, как звон золотых монеток-листьев. Возможны и временные обертоны семантики: золотой – это возраст человека, вступившего в свой творческий апогей, разивший до максимума потенциал самовыражения. И последнее золото – это слова, самые важные и самые душевные из тех, что удалось сказать или написать.

Переводчица уловила подтекст «роща – это я». Но роща стала золотой не только потому, что золотится ее рыжая листва / шевелюра, но еще и потому, что сегодня она охвачена золотом увяданья на пике творческих возможностей, в золотом своем веке, на вершине жизни. И вот настал срок покинуть эту вершину и начать путь вниз с горы, говоря нам, уже почти шепотом, сокровенные слова. Стихотворение написано за год до гибели поэта.

Если заузить сплав «золотых» образов рощи лишь на цвет волос человека-блондина, каким и был Есенин, то произведение обедняется. Тогда в него семантически не встраивается последняя строфа, в которой беспощадное время порывами ветра сбрасывает

на землю золото его творчества, его поэм и мыслей, сгребает их в бурый пожухлый ворох, и это означает, золотая роща отговорила золотым языком своих осенних листьев, ставших теперь ненужными, отживших свой век. Образ листьев-слов, листьев-стихов, а не только листьев-волос, поддерживается в предпоследней строфе прямым и явным сравнением не просто человека и дерева, а значимости существования человека и дерева: «как дерево роняет тихо *листья*, так я роняю грустные *слова*». В есенинском прилагательном «золотой» происходит своеобразное переплетение прямого и нескольких переносных значений. Прямое значение в контексте стихотворения не утрачивается, а взаимодействует со вторичными, производными семами. Слово переводящего языка *rubio* / *белокурый* не позволяет выйти на такую метафорическую многослойность и глубину. Одно это слово выхолащивает авторский замысел и особую мудрую задушевность всего произведения. Кроме того, прилагательное *rubio* / *белокурый* уничтожило прямое значение русского прилагательного, т.е. первый смысловой ярус образа золотой рощи – образа желто-оранжевой сияющей в щедрых лучах прощающегося с летом солнца осенней листвы. Есенин очень любил осенние тона и в других своих стихах действительно сравнивал с ними окраску волос, например: «*Лишь бы тонко касаться руки и волос твоих цветом в осень*». Но в нашем случае движение идет в обратном направлении, и обрисовывать краски осенней рощи через слово *белокурый* представляется неверным.

Данный переводческий выбор вызывает протест и недоумение еще и потому, что ничто не мешает ни ритмически, ни фонетически сохранить на испанском языке авторскую позолоту и дать *dorado* или *de oro*, например: *Dejy de hablar mi abedular dorado / con su lenguaje alegre y jovial* (Перестала говорить позолоченная березовая роща своим языком веселым и живым).

Есенинские деревья – это мы. Тема Есенина была продолжена замечательными поэтами середины XX в., и постепенно создалось особое древесное поэтическое пространство в духовном мире русских.

В этом пространстве живет и лермонтовский листок, и есенинские листья-слова, и тот же образ Маяковского – «слов моих сухие листья ли заставят остановиться, жадно дыша?», и ветка А. Тарковского. Ветка А. Тарковского в отличие от лермонтовского листка не отрывалась от корней и ствола, а накрепко спаяна с ними: «Я ветвь меньшая от ствола России, / Я плоть ее, и до листвы моей / Доходят жилы влажные, стальные, / Льяные, кровяные, костяные, / Прямые продолжения корней».

Испанскому языковому мышлению и культуре тоже очень близка аллегория человек-дерево, человек-древесный лист. Ее нетрудно обнаружить и в испанской поэзии: «Hoja que del árbol seca / arrebatada el vendaval / sin que nadie acierte el surco / donde a caer volverá» (Gustavo Adolfo Becquer. Saeta que voladora). (Листок сухого дерева / отрывает порыв ветра, / и никто не знает, / где он упадет. (Перевод наш. – М.К.). И через две строфы читаем: «Eso soy yo, que al acaso / cruzo el mundo, sin pensar / de dynde vengo, ni a dynde / mis pasos me llevarán» (И это я. Так и я на закате иду, не думая, откуда я иду и куда приведут меня мои шаги). Поэтически эти строки перевел Александр Плотников: «Так и я, который наудачу / Вдаль иду, не думаю о том: Ни куда, откуда и, тем паче, / Далеко ли, рядом ли мой дом?» [5: 128].

Если говорить о символике, связанной со знаковой для нашей культуры и так любимой Есениным березой, то в русском фольклоре это символ скорее страдания, чем радости. Вообще позитивность / негативность символики ряда растений, не являясь раз и навсегда детерминированной данностью, прослеживается лишь как тенденция, как ситуативное предпочтение. По наблюдениям Н.Ю. Копытова [3], «хорошими» считаются хрен, дуб, репейник, которые широко используются в обрядах (свадебном, строительном), в любовной, продуцирующей, отгонной магии и в народной медицине, а преимущественно «печальными» – береза, ива. Береза <...> находит применение также в похоронном обряде: березовым листом набивают подушку покойника, березовыми ветками и листьями устилают дно гроба;

на березу «пересылают» болезни. Этот смысл «переходности» мотивирует противоречивость семантики символа» [3]. Так, береза Фета – несколько печальна и грустна, а ее внучка, береза Есенина – радостна и празднична. Сравним:

А. Фет

Печальная береза
У моего окна,
И прихотью мороза
Разубрана она.

Как гроздь винограда,
Ветвей концы висят, —
И радостен для взгляда
Весь траурный наряд.

Люблю игру денницы
Я замечать на ней,
И жаль мне, если птицы
Стряхнут красу ветвей.

С. Есенин

Белая береза
Под моим окном
Принакрылась снегом,
Точно серебром.

На пушистых ветках
Снежною каймой
Распустились кисти
Белой бахромой.

И стоит береза
В сонной тишине,
И горят снежинки
В золотом огне.

А заря, лениво
Обходя кругом,
Обсыпает ветки
Новым серебром.



Проблема перевода этих стихотворений на испанский язык заключается в том, что слово *береза* является в испанском языке существительным мужского рода – *abedul*. Пе-

и имени существительного. Есенин вообще предпочитает давать характеристику абстрактным сущностям с помощью растительных прилагательных: *Ты мое васильковое слово. Я навеки люблю тебя*. К семье таких необычных, но понятных каждому русскому человеку образований, можно причислить и *души сиреневую цветъ*. В переводе это *blanca flor del alma* – *белый цветок души*. Поэт выбрал сирень, а не просто белый цвет, потому что сирень цветет весной, в мае, и соединяется в сознании не с чистотой и непорочностью, как белый цвет, а с юным вихрем любви и буйством чувств, ведь цветущие кисти сирени создают ощущение кипения. Буйные и кипящие оттенки смысла подкрепляются горящим костровым контекстом следующих за сиреневой цветью строчек:

Не жаль мне лет, растроченных
напрасно,
Не жаль души *сиреневую цветъ*.
В саду горит костер рябины
красной,
Но никого не может он согреть.

No me lamento de los acos disipados.
No lamento *la blanca flor de mi alma*.
En el jardín arde el fuego del serbal
sin dar calor a nadie ya.

Для перевода тут больше подошло бы *весеннее цветение души – florecimiento primaveril*, а не один белый цветок. И, кстати, русская рябина абсолютно неизвестна носителям испанского языка, тогда как в русской художественной и литературно-поэтической картине мира рябина прожила удивительную, полную эмоций жизнь. Вспомним рябину Марины Цветаевой. Рябина была для мытарствовавшей поэтессы символом родины: «*Всяк дом мне чужд, всяк храм мне пуст, / И все – равно, и все – едино. / Но если по дороге – куст встает, особенно – рябина...*» – последнее слово обрывает стихотворение. Даже воспоминания о рябине достаточно, чтобы пробудить боль и тоску по родине, которая перехватывает горло и не дает говорить.

Фрагмент с красным костром есенинской рябины, с нашей точки зрения, – как раз тот случай, когда точный перевод не нужен и мешает делу. Больше сюда бы подошло какое-нибудь известное испанцам дерево с красными ягодами, которое бы ассоциировалось и со страданием, и с поздней страстью – *cervispino, majuelo, espino albar*. Наше предложение спорно [4]. Чем-то все равно в переводе придется пожертвовать, а переводчику придется дать только один ответ на возникающие тут вопросы: а нужно ли переводить автохтонную номинацию или реалию точно? Или лучше заменить ее более знакомым будущим читателям денотатом? Если точно переведенная лексема не рождает в сознании иноязычного читателя ассоциативно-эмоциональной ауры оригинала, то содержит ли в себе дословная точность какую-либо прагматическую ценность?

В переводах с русского языка на испанский есенинский характер, есенинская задушевность и лиричность мало-помалу, по крупницам улетучились из испанских строф. Между тем индивидуально-авторское мировидение, произрастая из народных традиций, вносит очень многое в копилку общенационального ощущения языка. Представляется не случайным, а закономерным то обстоятельство, что поэтическая стихия Есенина максимально углублена в фольклорную образность, в фольклорный опыт формирования смыслов и трансформаций этих смыслов в символы. Стихотворная строфа – это та сфера, в которой происходит символизация всестороннего национального опыта. Она является дверью в сокровищницу культуры. По емкости и внутренней семантической сложности есенинская поэзия сближается с фразеологическими пословичными речениями. Переводчик здесь должен осознавать свою огромную ответственность и быть очень бережным и осторожным по отношению к выбору нужного слова. Именно перевод особенно ярко обнаруживает несовпадение когнитивно-образного содержания языковых и литературно-художественных картин мира народов, сформировавших национально своеобразные культуры и литературы с мировым значением. Такое

несовпадение некоторые лингвисты, основывающие свои исследования на переводческой практике, называют когнитивным диссонансом [1].

В художественном тексте переводчик всегда выступает как интерпретатор и толкователь авторских образов и подтекстов. А любая личная интерпретация задумок художника слова, который жил век назад, да еще и в другой стране, делает неточности и ошибки не только вероятными, но даже и неизбежными. Зачастую переводчику приходится либо следовать запросам языка, принимающего чужеземное произведение, сознательно жертвуя теми красками, кото-

рые сделали его русским (испанским), либо остаться предельно верным источнику и щепетильно сохранить все его национально-культурные оттенки и обертоны, рискуя оставить равнодушным читателя и не затронуть его эмоциональные струны. Но есть переводческие ошибки и другой природы. Они не менее деструктивно и непоправимо перекрывают иноязычному читателю путь к духовному постижению художественных произведений, написанных на чужом языке. Особенно обидными представляются те переводческие неточности, которые связаны с обычной небрежностью и невнимательностью.

Литература

1. Воскобойник Г.Д. *Cruх interpretum* как показатель когнитивного диссонанса переводчика // Тетради переводчика: научно-теоретический сборник. Вып. 26. 2007.
2. Есенин С. Избранное. М., 2006.
3. Копытов Н.Ю. К семантике фитонимических символов в фольклорных текстах (на материале песенной традиции Карагайского района Пермской области). <http://www.ruthenia.ru/folklore/kopytov1.htm>
4. Кутьева М.В. Лирика Лорки на испанском и русском языках: авторский замысел и переводческий вымысел (прагматико-семантический аспект) // Иностранные языки в высшей школе. Рязань, 2011. № 4.
5. Плотников А. Твой образ. Стихи, поэмы, переводы. Новосибирск, 2008.
6. Сергей Есенин. es.wikipedia.org/wiki/Sergu%e9i_Yesenin
7. Фет А. «Лишь у тебя, поэт, крылатый слова звук...» = «Mas solo en ti, poeta, ese sonido alado... [на русском языке с параллельным переводом на испанский язык]. М., 2011.
8. Antología. Doce poetas rusos XIX – XX. Selección, traducción e introducción de Vera Vinogradova. Arreglo de Octavio Corvalán. Buenos Aires, 1958. http://www.poeticas.com.ar/Antologias/Doce_poetas_rusos/frame.html

M.V. Kutieva

THE WORD IN RUSSIAN POETRY TO THE SPANISH SPEAKING AUDIENCE: SEMANTIC, SYMBOL, TRANSLATION

Perception, reconsideration, image, poetry, interpretation, implication, polysemanticism.

The author analyzes translations of some poems of great Russian poets – A. Fet and S. Esenin from Russian into Spanish language. The translation's difficulties allow to understand more clearly the specific character of metaphorical and contextual semantics of Russian word in poetry. Poetic word is the main treasure of Russian spirituality and Russian culture. Because of its depth and multifaceted character, it is extremely complicated to show it to the world.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

17–20 сентября 2014 г. в Загребе (Хорватия) при поддержке фонда «Русский мир» в рамках проекта «Балканский меридиан Русского мира» прошел I Хорватский методический семинар для преподавателей русского языка «Новые образовательные технологии в русистике». Организаторами мероприятия выступили Балтийский федеральный университет им. И. Канта (Калининград, Россия) и Общество русского языка и культуры (Загреб, Хорватия).

По материалам портала russkiymir.ru



Самира Эсмаили

sam.esmaili@yahoo.com

аспирант

кафедры русской и зарубежной литературы

Российского университета дружбы народов

Тегеран, Иран

Влияние русского драматургического искусства на развитие персидского театра

Персидский театр, русский театр, влияние, перевод.

Статья посвящена исследованию зарождения и этапов становления современного персидского театра, а также влияния, которое оказали на него русские театральные традиции. Рассматривается роль, которую сыграли в этом процессе наиболее значимые личности, начиная от Насер ад-Дин Шаха и заканчивая талантливейшими деятелями современного иранского драматического искусства. Прослеживаются параллели в развитии иранской и русской драматической прозы, режиссуры и актерского мастерства, традиций театральной архитектуры, декораций и других сторон театральной жизни.

Драматургическое искусство в древнем Иране зародилось очень давно. Изначально оно существовало в виде Шахнаме-хани, т.е. искусства декламации «Шахнамы» – «Книги царей», выдающегося памятника персидской литературы, представляющего собой свод прозаического и стихотворного эпоса, повествующего об истории Ирана. Самый значительный вклад в создание эпопеи «Шахнаме» внес А. Фирдоуси, работавший над ней в течение 35 лет. Чтение этого произведения традиционно происходило следующим образом: талантливый декламатор хорошо поставленным голосом, стараясь с помощью мимики и движений не только передать содержание, но и вызвать эмоциональный отклик у слушателей, читал эту великую поэму, своими размерами в два раза превосходящую «Илиаду» и «Одиссею», вместе взятые.

Позднее, после приятия ислама, в Иране получило распространение традиционное религиозное представление «Тазийе», посвя-

щенное оплакиванию мученической гибели третьего шиитского имама ал-Хосейна ибн Али – внука Пророка. Изначально проводившиеся как траурные собрания чтения не носили характера театрального действия, однако со временем они приобрели сценическую форму и превратились в многоролевою траурную мистерию.

Привычный в европейском понимании тип театрального искусства в Иране появился намного позже. Особую роль в зарождении и становлении современного персидского театра сыграл Насер ад-Дин Шах (1831–1896) – персидский монарх-просветитель, который за 47 лет своего правления сумел значительно сблизить восточную и европейскую культуры. Он оставил после себя мемуары, где особое место отвел впечатлениям о своих путешествиях по Западной Европе и России. Записи в его дневнике за 1873 г. повествуют о посещении им театров Москвы и Санкт-Петербурга: «Солнце было еще высоко в небе, когда мы приехали в театр... мы сидели перед са-

мой «сценой», где играют и разговаривают актеры... Театр был создан при императоре Николае... Поднялся занавес и появился странный мир. Женщины начали танцевать танцы, которые называются «балет»... Пять раз поднимался занавес... и танцы продолжались до самой полуночи» [4: 90]. Судя по описанию, мы можем понять, что в своих воспоминаниях Насер ад-Дин Шах рассказывает о первом в своей жизни посещении Большого театра. Однако его знакомство с российским театральным искусством на этом не заканчивается. Чуть позднее в своих заметках он рассказывает о посещении театра в Санкт-Петербурге: «Этот театр по сравнению с первым совсем небольшой, но намного пышнее украшен... в этом театре представляют «комедию» [4: 91]. Несмотря на некоторую сумбурность описаний, Насер ад-дин шах был первым иранцем, который ввел в обиход и разъяснил театральные термины: «сцена», «действие», «комедия», «пьеса». К сожалению, он почему-то не счел нужным упомянуть названия пьес, которые ему удалось посмотреть.

Во время второй своей поездки в Европу в 1878 г. Насер ад-Дин Шах не преминул опять посетить театры Москвы, Санкт-Петербурга и Тбилиси. На этот раз вместе с сыном российского императора он уже слушал оперу. Свое третье европейское турне в 1889 г. иранский монарх уже традиционно сопровождал посещением театров Тбилиси и Санкт-Петербурга: «Этот театр создан Екатериной... и он очень хорошо построен. Театр был закрыт несколько лет, но сегодня для нас открылся... Красиво играли и танцевали!» [4: 96].

Разумеется, Насер ад-Дин Шах не ограничивался посещением только российских театров. Он не упускал ни одной возможности посмотреть представления также в Брюсселе, Варшаве, Лондоне, Париже, Риме.

Впечатления, полученные в результате этих поездок, воплотились в реформы, призванные приобщить иранское общество к европейской культуре, в том числе к театру. В частности, Насер ад-Дин Шах издал приказ об основании в 70-х гг. XIX в. «Такийе Дулат» – театрального зала для пред-

ставлений на религиозные темы, а также о расширении технической школы «Дар аль-фунун» – первого иранского университета (в современном понимании).

«В это же время появляются первые переводы европейских пьес на персидский язык. В частности, ими начал заниматься Мирза Хабиб Эсфахани (1835–1893) – поэт и филолог, впервые познакомивший иранского читателя с «Мизантропом» Мольера в 1870 г.» [4: 88].

Однако надо отметить, что зарождение культурных связей Ирана и России происходило еще до поездок Насер ад-Дин Шаха. Осуществлявшиеся ранее политические и коммерческие контакты также сыграли свою роль в сближении этих стран в области искусства вообще и театра в частности. Иранская делегация во главе с принцем Хосров-мирзой (1813–1875), направленная в Санкт-Петербург в 1829 г. Фатх Алишахом с «искупительной миссией» для сглаживания дипломатического скандала, связанного с убийством Александра Грибоедова (1795–1829), также посещала театральные представления. Очевидно, что впечатления членов делегации от увиденного были столь ярки, что они неоднократно потом описывали их в своих дневниках и мемуарах. Один из участников «искупительной миссии» Мирза Салех Ширази, впоследствии учредитель первой иранской газеты «Ахбар» («Новости», 1837 г.), еще ранее, в 1815 г., побывавший в театрах Тбилиси, Москвы, Лондона и Санкт-Петербурга, писал: «Сегодня вечером мы побывали в театре. Это большое здание с залом, в котором есть места для зрителей... Шла пьеса о девушке, которая полюбила молодого человека. Мне очень понравились ее движения и голос. Но я ничего не понял из их диалогов... Мы были в театре до полуночи» [4: 71]. Содержание его записей свидетельствует о полном отсутствии такого явления, как «театр», в современном ему иранском культурном пространстве и о зарождении желания перенять традиции этого вида искусства.

Еще один участник иранской «искупительной миссии» историк, автор очерка

«Путешествие Хосров-мирзы в Петербург» Мирза Мустафа Афшар писал: «Театр существует в России для увеселения знатных людей. Служат обычно в театре около пяти сот человек, которые играют, танцуют и поют. Созданы целые школы, где мальчиков и девочек обучают этому искусству. Государство содержит их, оплачивает обучение... Мужчины и женщины в театре танцуют так, как будто в их телах нет костей» [4: 79]. Далее в своих воспоминаниях Мирза Афшар выражает восхищение мастерством российских танцовщиков и актеров и всячески призывает иранского правителя поощрять в своей стране создание и развитие театра. Кстати, сам термин «театр» именно с этого времени попадает в словарь персидского языка.

Существуют и иные свидетельства современников о российском театре. Аббас Гули Хан Сейф аль-Мульк, описывающий в своем «Путешествии в Санкт-Петербург» в 1855 г. знакомство с драматическим искусством, называет театр одним из министерств России. «Иранский дипломат, мирза Абул Хасан-хан Ширази (Илчи), направленный в Россию для подписания Гюлистанского мирного договора в 1814 г., в своей книге «Далил ал-суфра» («Причины путешествия») упоминает о том, что ему удалось насладиться оперным спектаклем в Москве, а также рассказывает о пожаре, который произошел в одном из театров, во время пребывания делегации в городе» [4: 106].

Таким образом, многочисленные отзывы и воспоминания политических деятелей, коммерсантов, дипломатов XIX – начала XX в. позволяют сделать вывод о том, что иранскому обществу было доступно большое количество разнообразной информации о русском драматическом искусстве, что оно было в достаточной степени ознакомлено с принципами современного европейского театра и с профессиональными терминами, такими как «драма», «балет», «опера», «театральная архитектура» и пр.

Тенденции русской драматической школы в современном иранском театре прослеживаются на уровне режиссуры, декораций и, разумеется, актерского мастерства.

Первые постановки осуществлялись по переводам пьес русских драматургов. А появление на иранской сцене исполнительниц-женщин также стало возможно в большей степени под влиянием реалистической традиции в создании женских образов, характерной для русской сцены. Признаки этой преемственности можно проследить, изучив этапы становления современного иранского театра.

Первая частная независимая театральная труппа под названием «Театре Мелли» («Национальный театр») работала в Иране в 1911–1917 гг., и первой ее постановкой была знаменитая комедия «Ревизор» Н.В. Гоголя. Интересным является тот факт, что в переводе пьесы на персидский язык жену городничего Анну Андреевну пришлось заменить на вторую дочь, иначе главный герой просто не дожил бы до финала, так как ухаживание за замужней женщиной в Иране каралось смертной казнью.

М. Павлович в своей книге «Конституционная революция в Иране», отзываясь о современных иранских театрах, писал: «Россия дала Ирану такой драгоценный подарок, как театр... первой драматической постановкой «Национального театра» была комедия Н. Гоголя «Ревизор». Надер Мирза, сотрудник МИД Ирана, перевел эту пьесу на персидский язык. Выступление имело большой успех, так как показало взяточничество, мошенничество, обман во времена Николая I в России, которые очень напоминали тогдашнюю ситуацию в Иране...» [5: 40]. Однако к оценке М. Павловича необходимо добавить тот факт, что на иранское театральное искусство сильное влияние помимо русского оказал и французский театр.

«Отметим, что исполнение пьесы Гоголя «Национальным театром» отнюдь не было самым первым. 18 мая 1910 г. «Ревизора» (переводчик Хомаюн) сыграла «Зороастрийская труппа» на открытой сцене в парке «Атабак» [5: 42]. Помимо этого популярностью пользовались любительские театральные постановки, осуществлявшиеся выходцами из России, которые проживали и занимались коммерцией на территории

Ирана. В Мешхеде и Реште существовали целые группы энтузиастов, которые занимались переводами пьес и воплощением их на подмостках.

«Немногом позднее сенсацией в театральных кругах Тегерана стали выступления народного артиста СССР, армянского актера Ваграма Камеровича Папазяна (1888–1968), гастролировавшего в Иране в 1933 г. и блистательно исполнившего роли в шекспировском «Отелло» и «Маскараде М. Лермонтова» [6: 35]. Органичное сочетание опыта западноевропейской театральной школы с демократическими традициями армянского сценического искусства в его творчестве оказало в дальнейшем сильное влияние на развитие иранского актерского мастерства.

«Первое театральное здание в Иране под названием «Гранд Отель» было открыто в Тегеране в 1909 г. Следующим, чье убранство и архитектура отличались особой пышностью, стал театр «Шир ва Хуршид» («Льва и солнца») в Тебризе, построенный по проекту сталинградского оперного театра и открытый в 1927 г.» [6: 33].

«Основоположником иранской (а также азербайджанской) оперы считается Абдул-Гусейн-оглы Гаджибеков (1885–1948) — азербайджанский советский композитор и драматург. Учитывая то, что систематическое музыкальное образование он получал сначала на музыкальных курсах в Москве, а затем в Санкт-Петербургской консерватории, не вызывает особого удивления тот факт, что на его творчество очень сильное влияние оказала русская оперная школа, воплотившись в результате в удивительном и самобытном синтезе западных и восточных музыкальных стилей» [5: 88].

«Первой женщиной, вышедшей на театральные подмостки в Иране, была персиянка с армянскими корнями Пари Агабаева, родившаяся в Тегеране в 1900 г.» [6: 34]. До ее появления на сцене женские роли исполнялись, как правило, юношами, что зачастую служило причиной многих гротескных недоразумений. После окончания Берлинской консерватории Пари продолжила образование в Москве, где также

занималась музыкой и балетом. «П. Агабаева не только играла в театре, но и снималась в фильмах, поэтому ее можно также назвать и первой персидской музыкальной кинозвездой. Позднее она создала собственную «Труппу актрис Пари», с которой ставила собственные спектакли уже как режиссер» [6: 34].

«Мир Сейф ад-дин Керманшахи (1876–1933) стал первым в Иране театральным художником-постановщиком, получившим образование по специальности «декорация сцены» сначала в Тбилиси, затем в Москве, где он и познакомился с системой Станиславского и его методами» [6: 45]. «По возвращении из Москвы в 1931 г. Керманшахи организовал Театр-студию в Тегеране, где впервые в Иране в своих постановках применил вращающуюся сцену. Студия Керманшахи превратилась в школу актерского мастерства и центр передового театрального искусства» [6: 39].

Одним из известнейших театральных деятелей Ирана, совместившим в себе талант драматурга, режиссера и актера стал Абдоль-Хоссейн Нушин (1906/10–1971). После окончания школы драматического искусства во Франции в 1932 г. он вернулся на родину, где со временем стал одной из ключевых фигур «Театра Фирдоуси». Его постановки приобрели известность не только в Иране, но и за его пределами, в том числе пользовались огромным успехом в Москве, куда Нушин был приглашен на театральный фестиваль в 1939 г. Результатом этой поездки стала книга «Искусство театра», в которой режиссер разъяснял в том числе метод Станиславского. «К сожалению, прогрессивные взгляды Нушина устраивали далеко не все слои иранского общества, а политические разногласия с властью имущими вынудили его эмигрировать. Вторую половину жизни А. Нушин провел в Советском Союзе, где он поступил в институт востоковедения в Москве, закончил свое театральное образование и аспирантуру. В дальнейшем он трудился как редактор издания великого персидского эпоса «Шахнаме» Фирдоуси, как исследователь и переводчик. Благодаря ему персидская литера-

тура обогатилась переводами произведений А.П. Чехова, И.С. Тургенева, Ю.М. Нагибина, Ч. Айтматова. Скончался А. Нушин в Москве в 1971 г., оставив после себя целую плеяду деятелей искусства – художников, режиссеров и актеров, с гордостью называющих себя его учениками и последователями» [3: 1].

Среди трудов А. Нушина есть также книга под названием «Рассказ Чехова «Дама с собачкой» и несколько других его рассказов»; перевод «На дне» Максима Горького; перевод книги «Три рассказа о любви», которая включает в себя повести И.С. Тургенева «Первая любовь», «Ася» и «Вешние воды»; перевод «Сборника рассказов советских писателей»; редактирование 6 (из 9) томов «Шахнаме» (московский выпуск); пьесу «Ранний петух» (1947), написанную под влиянием драмы Горького «На дне»; книгу «Искусство театра». Можно сказать, что А. Нушин вполне заслуживает звания «отца современного иранского театра».

Помимо него среди заметных деятелей иранского театрального искусства стоит упомянуть его учеников, основателей театра-студии «Анахита» – супругов Мустафу (1923–2005) и Махин (1929–2005) Оскуи. Они закончили ГИТИС (1950–1955), считаются приверженцами системы Станиславского и помимо этого являются представителями второй волны возрождения иранского театра. «Их заслуги не стоит рассматривать только как пример актерского мастерства. Гораздо значительнее их вклад в качестве организаторов «Центра Станиславского», непосредственно театра, студии и издательства театрального журнала «Анахита» [7: 136].

Махин Оскуи после обучения сначала в Москве, а затем в Швейцарии и Германии стала первой женщиной – театральным режиссером в Иране. С 1958 г. она не только исполнила множество ролей, с достоинством демонстрируя разноплановость своего актерского таланта, но и сама занималась постановками, а также переводами на персидский язык трудов К. Станиславского, чем оказала значительное влияние на

развитие современного иранского театра. «Наиболее заметными из ее работ можно считать: постановки пьес «Таня» А. Арбузова (1963), «Три сестры» и «Медведь» А. Чехова, «Гроза» А. Островского (1974), «Три сестры» А. Чехова (1977); переводы «Дачников» М. Горького, статей К.С. Станиславского «Этика» (1960 г., издательство «Анахита»), «Работа актера над своими собственными качествами», «Работа актера над собой в творческом процессе воплощения», «Работа актера над ролью», опубликованные в 1990 г.» [1: 90].

О влиянии, которое оказало русское драматическое искусство на становление иранского театра, особенно на начальных его этапах, может свидетельствовать внимание иранских авторов к переводам пьес русских авторов. «В частности, А. Джаннати Атаи в своей книге «Бонйаде намайш дар Иран» («Основа театра в Иране», 1954) публикует следующий перечень:

- «Ревизор» Н. Гоголя, переводчик М.А. Шахид, 1944;
- «Вишневый сад» А. Чехова, переводчик Бозорг Аляви, 1950;
- «Предложение» А. Чехова, переводчик А. Джаваншир (журнал «Общество преподавателей», 1952);
- «На дне» М. Горького, переводчик Абд-оль-Хосейн Нушин (журнал «Паяме ну» («Новый вестник») Иранского общества культурных связей с Советским Союзом, 1945);
- «Враги» М. Горького, переводчик Карим Кешаварз (Паяме ну. № 3.8);
- «Власть тьмы» Л. Толстого, переводчик Хамид Алавий (Паяме ну. № 2.8);
- «Игроки» Н. Гоголя, переводчик А. Омид, 1954;
- «Чайка» А. Чехова, переводчик Багер Азарбан (Паяме ну. № 5.12);
- «Русские люди» К. Симонова, переводчик Карим Кешаварз, 1947;
- «О вреде табака» А. Чехова, переводчик Хоссейн Голаб (Паяме ну. 1953, № 1);
- «Юбилей» А. Чехова, переводчик Симин Данешвар, издательство Амир Кабир;
- «Вишневый сад» А. Чехова, переводчик Б. Аляви и т.д.» [2: 92–121].

В этом списке приведена только незначительная часть произведений русских драматургов, поставленных на иранской сцене до середины 50-х гг. XX в. Этот период стал очень важным в становлении иранского театрального искусства, а перечисленные выше переводы сыграли большую роль в развитии современной персидской литературы.

Подводя итог, отметим, что развитие драматического искусства Ирана происходило при непосредственном участии лично-

стей, находившихся под сильным эстетическим впечатлением, полученным именно в русском театре, начиная от визитов Насер ад-Дин Шаха и заканчивая преемственностью в теории и практике сценического искусства, актерской технике и даже театральной архитектуре. Таким образом, наряду с европейскими традициями русских театральных деятелей и в настоящее время вносят значительный вклад в развитие театра Ирана.

Литература

1. Айюби Вахид. Режиссеры современного иранского театра. Тегеран, 2007.
2. Джаннати Атаи А. Основа театра в Иране (Бонйаде намайш дар Иран). Тегеран, 1977.
3. Карими Н. В память А. Нушина – Основатель современного театра. Тегеран, 2008.
4. Малек-пур Дж. Драматическая литература в Иране. Тегеран, 2006. Т. 1.
5. Малек-пур Дж. Драматическая литература в Иране. Тегеран, 2007. Т. 2.
6. Малек-пур Дж. Драматическая литература в Иране. Тегеран, 2007. Т. 3.
7. Оскуи М. Новый иранский театр. М., 1992.

Samira Esmaily

THE INFLUENCE OF RUSSIAN DRAMATIC ARTS ON THE PERSIAN THEATRE DEVELOPMENT

Persian theater, Russian theater, interaction, translation.

This article is dedicated to the study of the origins and the development of the modern Persian theater and the impact of the Russian theatrical tradition on this development. Also it studies the most influential figures in Persian Theatre from Nasser al-Din Shah to other prominent figures of contemporary Persian theatre and dramatic arts. It also deals with the development of contemporary Persian theatre, directors, the art of acting, the art of architecture in theatres, stage design, decoration and other parts of theatre in Russian theatre.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

С 3 по 11 октября 2014 г. в РЦНК г. Афины (Греция) состоялась Неделя русского языка. Мероприятия прошли при поддержке Общероссийской организации журналистов «МедиаСоюз», а также Российского государственного социального университета (РГСУ), Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Иркутского государственного лингвистического университета. Основная цель мероприятий заключается в содействии сплочению организаций соотечественников за рубежом. С лекциями и мастер-классами выступали доценты Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина И. Третьякова, Н. Битехтина, зав. кафедрой русского языка и литературы, и.о. декана социально-гуманитарного факультета РГСУ Е. Скороходова, руководитель ЕС-проекта VILIUM (Институт иностранных языков и медиа-технологий университета Грайфсвальда, Германия) Е. Кудрявцева, доцент Иркутского государственного лингвистического университета А. Пуляевская. Для учащихся была подготовлена настоящая праздничная программа – выставка рисунков, конкурс чтецов, показ кино и мультфильмов на русском языке.

Общероссийская организация журналистов «МедиаСоюз»

**Марзие Яхьяпур**

myahya@ut.ac.ir

канд. филол. наук, профессор
кафедры русского языка и литературы
Тегеранского университета
Тегеран, Иран

**Тахере Сафари**

магистрант
кафедры русского языка и литературы
Тегеранского университета
Тегеран, Иран

К вопросу о восприятии М.И. Цветаевой в современном Иране

Восприятие, лирика, М.И. Цветаева, перевод, современный Иран.

Статья посвящена рассмотрению восприятия лирики М.И. Цветаевой в современном Иране. Несмотря на то что у иранцев есть очень богатая поэзия, им не безразлична поэзия других стран, в том числе северного соседа, России. Хотя количество произведений Марины Цветаевой, переведенных на персидский язык, невелико, она известна в иранском обществе. В настоящее время интерес к ее лирике не угасает благодаря новым переводам ее произведений.

Бесспорно, среди поэтов первой трети XX в. Марина Цветаева – самая великая: «...больше Ахматовой, З. Гиппиус и, конечно, ни в какое сравнение с Цветаевой не могут идти «образцы» поэтов XIX в., такие как Бунина и Раstopчина. Из советских поэтов до сих пор нет ей равных...» [3: 625].

Она выросла в уютном особняке, в очень образованной и интеллигентной семье. Благодаря особой атмосфере дома и одаренности самой поэтессы, она очень рано начала писать стихи, уже в 6-летнем возрасте, и притом не только по-русски, но и по-французски и по-немецки.

Некоторые русские критики часто высказывают мнение, что разговор о Марине Ивановне Цветаевой только начинается, еще предстоит оценить ее художественный вклад

в мировую литературу, причем не только исследователям, но и современным читателям. В настоящее время новые издания ее книг расходятся многотысячными тиражами, широко публикуются ее письма и дневники. Все это дает возможность более подробно познакомиться с ее творчеством и осознать всю мощь, глубину и масштабность ее дарования.

В 1910 г. Марина Ивановна на собственные средства издала сборник стихов «Вечерний альбом». Его заметили и одобрили такие влиятельные и взыскательные поэты, как Валерий Брюсов, Максимилиан Волошин, Николай Гумилев. «Это очень юная и неопытная книга, – писал Волошин. – Если же прибавить, что ее автор владеет не только стихом, но и четкой внешностью внутреннего наблюдения, импрессионистической способностью за-

креплять текущий миг, то это укажет, какую документальную важность представляет эта книга, принесенная из тех лет, когда обычно слово еще недостаточно послушно, чтобы верно передать наблюдение и чувство...» [4: 76].

Н. Гумилев в журнале «Аполлон» писал о стихотворениях «Вечернего альбома»: «Современные молодые поэты – уже не герои Чехова, стремящиеся уйти от затхлой жизни, а мореплаватели, подобно Синдбаду покидающие благословенный Багдад, чтобы «с любопытством посмотреть на новые предметы». И их спасает только благоговейное отношение к лучшему богатству поэтов, родному языку, как Синдбада спасало благоговение перед законами Аллаха <...> Марина Цветаева (книга «Вечерний альбом») внутренне талантлива, внутренне своеобразна. И, как и надо было думать, здесь инстинктивно угаданы все главнейшие законы поэзии, так что эта книга не только милая книга девических признаний, но и книга прекрасных стихов» [2: 78].

Иранцы издавна питали огромную любовь к поэзии, поэтому в истории иранской литературы было множество известных поэтов, большинство из которых имеет мировую славу: от Фирдоуси, жившего тысячу лет назад, до современных авторов, произведения которых переводятся на различные языки. Несмотря на это иранцам не безразлична поэзия других стран, в том числе северного соседа. «Несомненно, иранцы еще в XIX в. были знакомы с русской классикой в оригинале и в переводах на западноевропейские и восточные языки. Уместно напомнить, что персидский поэт Фазил-хан-Шайда, направлявшийся в свите Хосров-мирзы главой так называемой извинительной миссии ко двору Николая I в 1829 г., при встрече с Пушкиным на Кавказе сказал, что предполагал увидеть его в столице. Следовательно, в Иране уже знали о творчестве великого русского поэта. В «Путешествии в Арзрум» Пушкин так написал об этом эпизоде: «Я прибегнул к помощи переводчика, когда Фазил-хан отвечал на мою неуместную затейливость просто умной учтивостью порядочного человека! Он надеялся увидеть меня в Петербурге, он жалел, что знакомство наше будет непродолжительным и проч.» [5: 382].

М. Цветаева хотя и интересовалась русской классикой и даже увлекалась современной ей поэзией, но самостоятельно и смело, независимо от существующих литературных направлений и школ искала свой собственный путь на этом поприще. Поэтесса была верна и предана своим идеалам, миссии в искусстве, поэтическому дарованию и литературной силе. Она в одиночестве и независимо от всех глашатаев своего времени стремилась показать сокровенные тайны души простого человека в своей исповедальной лирике.

Несмотря на некоторые политические осложнения, культурные отношения между Ираном и Россией поддерживаются и по сей день. Любовь к русской классике XIX в. среди иранцев не уменьшилась, и новые переводы этих произведений украшают витрины книжных магазинов. Сегодня наряду с ними можно встретить и переводы произведений поэтов XX в., в том числе Анны Ахматовой и Марины Цветаевой.

Стихотворения Анны Ахматовой на данный момент больше привлекают внимание иранских читателей. Однако хотя количество произведений Марины Цветаевой, переведенных на персидский язык, невелико, ее имя известно в иранском обществе.

Своим первым знакомством с М.И. Цветаевой и ее творчеством иранский читатель обязан Мохаммаду Мохтари, который впервые перевел на персидский язык некоторые ее стихотворения. На самом деле Мохтари включил ее произведения в свою книгу, ставшую сборником стихотворений нескольких европейских поэтов. Таким образом, Марина Цветаева вошла в мир персидской литературы почти 17 лет назад. Но удивительно, что за это короткое время она оказалась популярным поэтом среди любителей зарубежной поэзии. Б. Бавандпур в своей книге «Только один глоток горького кофе», рассматривая творчество русских поэтесс XX в., отмечает, что Цветаеву и Ахматову иранские читатели сразу принимали именно как великих поэтов. Он говорит, что «никто в России, как она, не познал себя, свое тело, свою душу и многосторонность своего характера» [1: 29].

М. Мохтари принадлежит перевод сочинения Дж.М. Кинг, в котором достаточ-

но подробно был представлен жизненный и творческий путь Цветаевой. Это сочинение в дальнейшем еще раз переиздавалось в обновленном сборнике «Русские писатели» под редакцией известного переводчика Дейхими в 2000 г. Любители русской литературы смогли встретиться с великой русской поэтессой еще раз в книге В. Трас «История русской литературы», изданной в 2005 г., где представлены биографические сведения и общие представления о поэзии Цветаевой.

Однако процесс знакомства иранских читателей с лирикой Цветаевой продолжился благодаря новым переводам. После появления книги Мохтари «Избранное» другие переводчики, также создавая сборники стихотворений разных зарубежных поэтов, включили в них стихи Цветаевой, например, в книгу под названием «Наконец, сердце единственное (Сборник мировой поэзии)», переведенную Ахмедом Пури, «Книгу поэтов» в переводе Юсифа Абазари и Морада Фархадпура. И лишь в 2000 г. вышел в свет отдельный сборник произведений Марины Цветаевой. Стихи были переведены с английского языка Фариде Хасан-заде. Издание украшали фотографии поэтессы и других русских поэтов. Переводчик хорошо и доступно объяснил, кому посвящены стихотворения, а также, рассказывая об исторических особенностях, смог создать крепкую связь между поэтом и читателем.

Книга до сих пор вызывает широкий отклик в печати — про нее пишут и газеты, и журналы. Так, например, П. Фейз в своей статье «Рецензия на книгу Ф. Хасан-заде» указывает на то, что перевод был осуществлен с «третьего» языка (английского) и потому лишен оригинальности русского текста. Но в то же время он сравнивает этот перевод с мостом, который успешно донес страдания, мечты и мысли поэта читателю.

В газете «Джаме джам» (2001) после анализа процесса эволюции поэта писатель подчеркивал сильное удивление персидских читателей тому, что на два столетия про Цветаеву забыли на родине, и искал причины произошедшего.

Ф. Хасан-заде в последующее издание 2004 г. добавила сочинения из книги Викто-

рии Александровы Швейцер «Быт и бытие Марины Цветаевой» о жизни и творчестве русской поэтессы. Она перевела две части книги: «Поездка в Елабугу (Вместо предисловия)» и шестую главу «Возвращение домой». Несколько стихотворений Цветаевой еще раз были изданы этим же переводчиком в книге «Поэзия женщин мира».

Надо отметить, что только один переводчик, Б. Бавандпур, перевел стихи Цветаевой с родного ей русского языка. Все остальные переводы были сделаны либо с английского, либо с немецкого языка.

Уместно сказать, что и Мохтари и Абазари в предисловии и послесловии к сборнику сочинений Цветаевой приводили статью Макса Хивардиа, писателя, который создал предисловие к изданию стихотворений поэтессы на английском языке.

Далее приведем названия книг и содержащихся в них переводов стихотворений М.И. Цветаевой.

1. Абазари Ю., Фархадпур М. «Книга поэтов» (Тегеран, 2003): «Я знаю правду! Все прежде правды — прочь...» (1915), «Руки люблю...» (1916), «В огромном городе моем — ночь...» (1916), «Черная, как зрачок, как зрачок сосущая...» (1916), «В лоб целовать — заботу стереть...» (1917), «Попытка ревности» (1924), «Ты проходишь на запад солнца...» (1916).

2. Бавандпур Б. «Только один глоток горького кофе (женщины-поэты в России XX в.)» (Тегеран, 2000): «Красной кистью» (1916), «В огромном городе моем — ночь...» (1916), «В черном небе — слова начертаны...» (1918), «Знаю, умру на заре!..» (1920), «Все великолепно» (1921), «Золото моих волос» (1922), «Терпеливо, как щепень бьют...» (1923), «Вскрыла жилы: неостановимо...» (1934), «Есть счастливы и счастливыцы...» (1935).

3. Голькар А. «Марина Цветаева» (Шокаран): «Кто спит по ночам? Никто не спит!» (1916).

4. Дейхими Х. «Русские писатели» (М., Тегеран, 2000).

5. Занди Настаран. «Перевод писем Марины Цветаевой А. Ахматовой».

6. Камали Н. «Семь стихов Марины Цветаевой — русской поэтессы» (Симорг. 1994).

№ 2): «Я знаю правду! Все прежде правды – прочь...» (1915), «Руки люблю...» (1916), «В огромном городе моем – ночь...» (1916), «Черная, как зрачок, как зрачок сосущая...» (1916), «В лоб целовать – заботу стереть...» (1917), «Попытка ревности» (1924), «Ты проходишь на запад солнца...» (1916).

7. Кинг Дж.М. «Марина Цветаева» (Тегеран, 1994).

8. «Марина Цветаева», перевод М. Мохтари (Тегеран, 1992).

9. Мохтари М. «Дитя волнения мира» (Тегеран, 1992): «Руки люблю...» (1916), «В огромном городе моем – ночь...» (1916), «Черная, как зрачок, как зрачок сосущая...» (1916), «В лоб целовать – заботу стереть...» (1917), «Я знаю правду! Все прежде правды – прочь...» (1915), «Охватила голову и стою...» (1916), «Взяли...» (1939), «О, слезы на глазах!..» (1939), «Тоска по родине! Давно...» (1934), «Поэма горы» (1924–1939).

10. Пури А. «Наконец, сердце единственное (Сборник мировой поэзии)» (Тегеран, 2001): «В лоб целовать – заботу стереть...» (1917), «Расстояние: версты, мили...» (1925), «Ты меня любивший фальшью...» (1923), «С большою нежностью – потому...» (1915).

11. Трас В. «История русской литературы» (Тегеран, 2005).

12. Хасан-заде Ф. Марина Цветаева (Тегеран, 2000, 2004): «Я знаю правду! Все прежде правды – прочь...» (1915), «Мне нравится, что вы больны не мной...» (1915), «Ты запрокидываешь голову...» (1916), «Облака – вокруг...» (1916), «Из рук моих – не-

рукотворный град...» (1916), «Над городом, отвергнутым Петром...» (1916), «Москва! Какой огромный...» (1916), «Руки люблю...» (1916), «В огромном городе моем – ночь...» (1916), «Черная, как зрачок, как зрачок сосущая...» (1916), «Вот опять окно...» (1916), «О муза – плача, прекраснейшая из муз!..» (1916), «Охватила голову и стою...» (1916), «Ты солнце в выси мне – протягивать каждому обе...» (1916), «Имя твое – птица в руке...» (1916), «У меня в Москве – купола горят...» (1916), «Думали – человек!..» (1916), «Вот он – гляди – уставший от чужбин...» (1916), «Ох, грибок ты мой, грибочек...» (1920), «Вчера еще в глаза глядел...» (1920), «Хвала богатым» (1922), «Расстояние: версты, мили...» (1925), «Сахара» (1923), «Поэт – издали заводит речь...» (1923), «Есть в мире лишние, добавочные...» (1923), «Что же мне делать, слепцу и папынку...» (1923), «Ты меня любивший фальшью...» (1923), «Наклон» (1923), «В мире, где всяк...» (1924), «В лоб целовать – заботу стереть...» (1917), «Поэма горы» (1924–1939), «Поэма Конца» (1924), «Попытка ревности» (1924) из поэмы «Крысолов» (1925), «Наша совесть – не ваша совесть...» (1932), «Тоска по родине! Давно...» (1934), «Вскрыла жилы: неостановимо...» (1934), «Надгробие» (1935), «Читатели газет» (1935), «Мой письменный верный стол...» (1933), «Тридцатая годовщина...» (1933–1935), «Взяли...» (1939), «О, слезы на глазах!..» (1939).

13. Хасан-заде Ф. «Поэзия женщин мира» (Тегеран, 2004).

Литература

1. Бавандпур Б. Только один глоток горького кофе (женщины-поэты в России XX в.). Тегеран, 2000.
2. Гумилев Н.С. Письма о русской поэзии // Аполлон. 1911. № 5.
3. Кулешов В.И. История русской литературы. М., 1989.
4. Чалмаев В.В. и др. Русская литература XX в. // Утро России. 1910. М., 1991.
5. Чельшева Е.П. Пушкин и мир Востока. М., 1999.

Marzieh Yahyapur, Taher Safari

PERCEPTION OF M.I. TSVETAeva IN MODERN IRAN

Perception, poems, M.I. Tsvetaeva, translation, modern Iran.

The article is devoted to the perception of M.I. Tsvetaeva lyrics in modern Iran. Despite the fact that the Iranians have a very rich poetry, they care about the poetry of other countries, including northern neighbor, Russia. Although the number of Marina Tsvetaeva works, translated into Persian, is small, her name is known in Iranian society. Currently, interest in her lyrics quenched by the new translations of her works.



И.С. Леонов
mamif.lis@rambler.ru
канд. филол. наук, доцент
кафедры мировой литературы
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



В.П. Машенькин
ve-jay@ya.ru
магистрант
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Крым в творчестве А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова

Крым, литература, романтизм, реализм, двоемирие.

В статье исследуется специфика формирования образа Крыма в русской литературе XIX в. на материале произведений А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого и А.П. Чехова. В работе учитывается комплекс историко-культурных и теоретико-литературных факторов, повлиявших на мировоззрение и эстетические принципы авторов.

Полуостров Крым — одно из знаковых мест, неразрывно связанных с культурой и историей России. И в прошлом, и сегодня «крымская тема» является достаточно острой, ее активно обсуждают в обществе; свое отражение она находит и в литературе.

Об историко-культурном значении Тавриды для русского человека можно говорить долго, достаточно вспомнить значительные, а порой и судьбоносные этапы отечественной истории, связанные с этим пространством: крещение князя Владимира в Херсонесе, покорение Крыма в XVIII в., первая и вторая обороны Севастополя и т.д.

Еще в Средневековье, когда Российское государство только зарождалось, крымский полуостров входил в состав русских земель. Через него на Русь проникала богатая куль-

тура Византии. «Крымская тема» в русской литературе «оказалась темой древнейшей, в Крыму происходит действие «Корсунской легенды», Крым упоминается летописцем Нестором в «Повести временных лет» [2: 11]. После нашествия монголо-татар Крым на долгое время утратил связи с Россией. Но в XVIII в. талант великих российских полководцев, адмиралов (А.Н. Потемкина, А.В. Суворова, молодого М.И. Кутузова и Ф.Ф. Ушакова) и храбрость российских солдат вернули России Крым. М.В. Ломоносов, Н.М. Карамзин и Г.Р. Державин славили победы русского оружия. Крым стал символом воинской славы. Но все изменилось с появлением А.С. Пушкина. Именно он первым создал замечательный, блистательный образ Тавриды. «А затем, как в Лувре

или Британском музее, где выстраивали свои картины – образы этой земли – великие гении России: Гоголь, Толстой, Чехов; а рядом с ними – Куприн, Волошин, Мамин-Сибиряк» [1: 5].

Подобное богатство культурного и исторического наследия не осталось без внимания исследователей. В наши дни существует множество работ, посвященных изучению темы Крыма в русской литературе, однако в большинстве из них говорится исключительно о жизни писателей в Крыму, собственно крымскому тексту и творчеству уделено не так много внимания. Однако даже при поверхностном взгляде очевидно, что в судьбах писателей Крым отозвался по-разному: «А.С. Пушкин прибыл сюда путешественником, Л.Н. Толстой защищал осажденный Севастополь в период Крымской войны, А.П. Чехова привело на полуостров нездоровье» [1: 8].

Мифопоэтическое пространство Крыма в произведениях А.С. Пушкина уникально. Поэт создает систему романтического двоемирия, в которой мир горний противопоставляется миру дольному, как небесное, земному. По этому принципу мир делится на две части: первая связана со всем низменным и повседневным, вторая – с возвышенным и поэтическим. Появляется сакральный, близкий поэту образ Юга, противопоставленный Северу. Юг и Север – это не только географические понятия, но и особое состояние души, связанное с чувствами любви, вдохновения, творческого слияния человека с природой. Пример подобного противопоставления можно встретить в элегии «Погасло дневное светило». Стихотворение условно делится на две части. В первой говорится о желанном отдаленном берегу:



Погасло дневное светило;
На море синее вечерний пал туман.
Шуми, шуми, послушное ветрило,
Волнуйся подо мной, угрюмый океан.
Я вижу берег отдаленный,
Земли полуденной волшебные края;
С волненьем и тоской туда стремлюся я,
Вспоминаньем упоенный...

Во второй автор вспоминает о своем печальном прошлом:

Лети, корабль, неси меня
к пределам дальным
По грозной прихоти обманчивых морей,
Но только не к брегам печальным
Туманной родины моей,
Страны, где пламенем страстей
Впервые чувства разгорались,
Где музы нежные мне тайно улыбались,
Где рано в бурях отцвела
Моя потерянная младость,
Где легкокрылая мне изменила радость
И сердце хладное страданью предала.

Темы изгнанничества, потери родины и одиночества вводят в элегию байронические мотивы. Поэт-беглец, покинув берега своей родины, жаждет достигнуть дальних новых

берегов. Он уходит от прошлого, от придворных интриг Санкт-Петербурга, от того, что казалось «сердцу мило». И все же он не желает возвращения на родину, хоть и больно ему это расставание. Герой погружен в грустные думы об ушедшем счастье. «Угрюмый океан» не просто морская стихия, но и внутреннее состояние лирического героя. Заметим, что этот романтический образ противопоставляется образу-воспоминанию поэта «пламени страстей», оставшихся в прошлом. «Обманчивые моря» – тоже романтический образ, символизирующий разочарованность героя в жизни и людях («Я вас бежал, питомцы наслаждений, минутной младости минутные друзья...» [4: 71]). Этот байронизм противопоставляется шеллингианским мотивам в первой части. Они выражаются в стремлении героя к волшебным краям.

Итак, мир горний – это идеал, к которому стремится поэт. И для него этим идеалом становится Крым, которому противопоставляется холодный Санкт-Петербург. Крым для Пушкина – это рай на земле, «край священный». Об этом сказано в стихотворении «Таврида» (1821):

Так, если удаляться можно
Оттол, где вечный свет горит,
Где счастье вечно непреложно,
Мой дух к Юрзуфу прилетит [4: 159].

Очевидно, что это место связано у поэта «с представлением о наслаждении: «И сладостно шумят полуденные волны» [3: 53], «Ты вновь со мною, наслажденье», «Пью жадно воздух сладострастия» и др. Тесно связаны с темой наслаждения образы моря, волн, воды. Эти образы играют ключевую роль в создании образа Крыма. Для Пушкина Крым – место, «где весело шумят и блещут воды, и мирные ласкают берега», «в морской дали теряются суда», а «чувства путника манит» «и струй, и тополей прохлады». Образ моря обладает особой притягательностью в стихотворениях поэта. Его волны, светлые и блестящие днем («моря блеск лазурный», «волн края жемчужны», «блещут воды») и спокойные ночью («И дремлющий залив») одинаково красивы.

Образ моря является центральным в стихотворении «К морю»:

Прощай, свободная стихия!
В последний раз передо мной
Ты катишь волны голубые
И блещешь гордою красой [4: 225].

Восторженно изображая Тавриду, автор использует эпитеты: волшебный, уютный, безмятежный, зеленый, прелестный, любимый и др.; олицетворения: «Среди зеленых волн, лобзающих Тавриду», «Не смеют лечь угрюмые снега», «Фонтан любви, фонтан живой», «угрюмый океан» и др.; сравнения: «Пью жадно воздух сладострастия, как будто слышу близкий глас...», «ясные, как радость, небеса» и др.; метафоры: «золотой предел», «Твой луч осеребрил увядшие равнины», «За хором звезд луна восходит» и др. Соединяясь, эти элементы создают индивидуально-авторское пространство Крыма.

Д. Хиллман в работе «Архетипическая психология» писал: «Юг» означает не только этническое, культурное, географическое местоположение, но и символическое тоже. «Юг» – это культура Средиземноморья, ее образы, оригинальные произведения, боги, богини, мифы, трагические и плутовские жанры (в отличие от эпического героизма «Севера»)» [2: 20]. Крым в восприятии поэта – место древнее, овеянное легендами и мифами. Мифопоэтическое пространство наполняется образами героев Древней Греции, мифическими богами и существами:

Воображенью край священный:
С Атридом спорил там Пилад...

При свете утренней Киприды,
Как вас впервой увидел я;
Вы мне предстали в блеске брачном...
И средь валов летучие суда,
И яркие лучи золотого Феба,
И синий свод полуденного неба...

Здесь успокоена была
Вражда свирепой Эвмениды.

Крым – это часть античного мира. Эта земля связывает Россию с культурой Византии, а через нее – с греческой и римской культурами. В творчестве поэта находит свое отражение идея наследия русской культурой античной.

Так в творчестве Пушкина проявляется «крымский миф». Крым представляется как идеальное и прекрасное место, элизиум. В произведениях поэта отражается «современная «крымская идиллия» [6: 42]. Подтверждение этому можно найти в стихотворении «Нереида» (1820):

Среди зеленых волн, лобзающих
Тавриду,
На утренней заре я видел нереиду.
Сокрытый меж дерев, едва я смел
дохнуть:
Над ясной влагою полубогиня грудь
Младую, белую, как лебедь, воздымала
И пену из власов струею
к выжимала [4: 77].

Поэт не является родоначальником этого мифа, но через его творчество миф получил дальнейшее развитие, приобрел еще большую значимость в русской культуре.

По иному формируется образ Крыма, создаваемый Л.Н. Толстым в «Севастопольских рассказах», который противопоставляется романтическому мифологизированному пространству Тавриды, отраженному в творчестве А.С. Пушкина. Для Толстого Севастополь связан с испытанием человека, войной и смертью, в то время как у Пушкина Крым – это место любви и счастливой жизни на лоне природы. Здесь система романтического двоемирия разрушается: «горнее», а точнее иллюзорное, «фантастическое» пространство уступает место военной реальности.

У Толстого идеализация Крыма возможна лишь в качестве места героических сражений и побед. Так воспринимал Крым один из двух главных героев рассказа «Севастополь в августе 1855 года» Владимир Козельцов. Он мечтал послужить во славу Родины и императора, сражаться бок о бок с братом и умереть героем. «Вот мы нынче

приедем и вдруг прямо на бастион: я с орудиями, а брат с ротой, – и вместе пойдем. Только вдруг французы бросятся на нас. Я – стрелять, стрелять: перебью ужасно много; но они все-таки бегут прямо на меня... Меня ранят в одну руку, я схвачу ружье в другую и все-таки бегу; только брата убьют пулей подле меня. Я остановлюсь на минутку, посмотрю на него этак грустно, поднимусь и закричу: «За мной, отмстим! Я любил брата больше всего на свете, – я скажу, – и потерял его. Отметим, уничтожим врагов или все умрем тут!» Все закричат, бросятся за мной. Тут все войско французское выйдет, – сам Пелиссье. Мы всех перебьем; но, наконец, меня ранят другой раз, третий раз, и я упаду при смерти. Тогда все прибегут ко мне <...> Меня принесут и положат подле окровавленного трупа брата. Я приподнимусь и скажу только: «Да, вы не умели ценить двух человек, которые истинно любили отечество; теперь они оба пали... да простит вам Бог!» – и умру» [5: 80]. Но брат Володи Михаил, уже побывавший в Севастополе и возвращающийся после лечения в госпитале, говорит ему: «Война совсем не так делается, как ты думаешь, Володя!» [5: 81]. И действительно, стоит только ему попасть в Севастополь, все мечты рассеиваются в тот же момент. Идеальное представление о войне сталкивается с реальным, и романтический образ разрушается. «Все, что он видел и слышал, было так мало сообразно с его прошедшими недавними впечатлениями: паркетная светлая большая зала экзамена, веселые, добрые голоса и смех товарищей, новый мундир, любимый царь, которого он семь лет привык видеть и который, прощаясь с ними со слезами, называл их детьми своими, – и так мало все, что он видел, похоже на его прекрасные, радужные, великодушные мечты» [5: 86]. Севастополь у Толстого – это театр боевых действий, где каждому человеку предстоит пройти страшное испытание войной. Такое испытание пришлось преодолеть и Козельцову-младшему. Город, подвергшийся обстрелу, вид раненых и убитых в госпитале, невероятная близость опасности и смерти в одиночестве вселяют страх в Володю. «Володе вдруг сделалось ужасно

страшно: ему все казалось, что сейчас прилетит ядро или осколок и ударит его прямо в голову. Этот сырой мрак, все звуки эти, особенно ворчливый плеск волн, – казалось, все говорило ему, чтобы он не шел дальше, что не ждет его здесь ничего доброго, что нога его уж никогда больше не ступит на русскую землю по эту сторону бухты, чтобы сейчас же он вернулся и бежал куда-нибудь, как можно дальше от этого страшного места смерти» [5: 88]. Страх испытывает каждый, но найти силы в себе пройти это испытание получается не у всех. Не справился с ним офицер, которого встречают братья на станции по дороге в Севастополь, и многие другие. Но Володя смог, в этом помогла ему искренняя вера в Бога.

Герой Толстого обладает многими положительными качествами: он порядочен, честен, добр, молод, неплохо обучен в артиллерийском деле. Но это не убергло его. Володя по жребью назначается на одну из мортирных батарей. И снова герою рассказа предстоит увидеть много ужасного. «Однако это чувство бесстрашия и самодовольства было скоро поколеблено зрелищем, на которое он наткнулся в сумерках на Корниловской батарее, отыскивая начальника бастиона. Четыре человека матросов, около бруствера, за ноги и за руки держали окровавленный труп какого-то человека без сапог и шинели и раскачивали его, желая перекинуть через бруствер» [5: 112]. Только работа на позиции помогает Козельцову и его солдатам забыть о страхе. «В людях незаметно было и капли того чувства боязни, которое выразилось вчера, как скоро они принялись за дело» [5: 118]. Володя совершенно забывает об опасности и воодушевляет примером не только солдат, но и старших офицеров. «Радость, что он исполняет хорошо свою обязанность, что он не только не трус, но даже храбр, чувство командования и присутствия 20 человек, которые, он знал, с любопытством смотрели на него, сделали из него совершенного молодца. Володя был на батарее всего один день, когда начался штурм. Его смерть была такой же быстрой и неожиданной, как эта атака французов. «Что-то в шинели ничком лежало на том месте, где сто-

ял Володя, и все это пространство было уже занято французами, стрелявшими в наших» [5: 125]. Еще несколько секунд назад он был живым, храбрым, молодым и красивым человеком, а теперь лежал мертвым. И все его мечты и желания о героической смерти ушли вместе с ним. А тем временем Севастополь был взят врагом, началось отступление русских войск.

Севастополь у Толстого – это место, где было принесено невероятно много человеческих жертв. Оно связано у автора с воспоминаниями об утратах, горе, ужасе и злобе. «Выходя на ту сторону моста почти каждый солдат снимал шапку и крестился. Но за этим чувством было другое, тяжелое, сосущее и более глубокое чувство: это было чувство, как будто похожее на раскаяние, стыд и злобу. Почти каждый солдат, взглянув с Северной стороны на оставленный Севастополь, с невыразимою горечью в сердце вздыхал и грозился врагам» [5: 128]. Здесь не осталось места прекрасному, возвышенному и героическому, потому что все это здесь погибло, как погиб Володя Козельцов. Все мечты и иллюзии сталкиваются в этом роковом месте с устрашающей реальностью.

Различия в представлении образа Крыма у Пушкина и Толстого могут быть объяснены целями, которые преследовали авторы. Для Пушкина-поэта важным было передать восторженное состояние души лирического героя при виде великолепия края. Для Толстого-реалиста главной целью было перенести на бумагу действительность войны во всех ее проявлениях.

Следующим этапом в раскрытии образа Крыма становится рассказ А.П. Чехова «Дама с собачкой». Действие происходит сначала в Ялте, затем в Санкт-Петербурге и Москве. Ялта уже во времена Чехова была развитым курортом. Сам писатель, прожив здесь долгое время, был хорошо знаком с курортной жизнью и местным обществом, что нашло свое отражение в рассказе. «И тут отчетливо бросались в глаза две особенности нарядной ялтинской толпы: пожилые дамы были одеты, как молодые, и было много генералов» [7: 97]. Ялта в рассказе обладает всеми особенностями курортной жиз-

ни: «Был праздничный день. В комнатах было душно, а на улицах вихрем носилась пыль, срывало шляпы. Весь день хотелось пить, и Гуров часто заходил в павильон и предлагал Анне Сергеевне то воды с сиропом, то мороженого. Некуда было деваться» [7: 97]. Картина вовсе не примечательная. Вообще к курортной жизни Антон Павлович как человек деятельный, любящий работу, не питал особой симпатии. Такая жизнь в его рассказе представляется скучной и праздной. Недаром эти слова часто повторяются в разговорах героев и мыслях автора.

– Время идет быстро, а между тем здесь такая скука! – сказала она, не глядя на него.

– Это только принято говорить, что здесь скучно. Обыватель живет у себя где-нибудь в Белеве или Жиздре – и ему не скучно, а придет сюда: «Ах, скучно! ах, пыль!» Подумаешь, что он из Гренады приехал [7: 96].

«Совершенная праздность, эти поцелуи среди белого дня, с оглядкой и страхом, как бы кто не увидел, жара, запах моря и постоянное мелькание перед глазами праздных, нарядных, сытых людей точно переродили его» [7: 102].

Но это не единственная точка зрения писателя на Ялту. Пошлости курортной жизни противопоставлена красота и величие природы.

«Но когда дама села за соседний стол в трех шагах от него, ему вспомнились эти рассказы о легких победах, о поездках в горы, и соблазнительная мысль о скорой, мимолетной связи, о романе с неизвестной женщиной, которой не знаешь по имени и фамилии, вдруг овладела им».

«Ялта была едва видна сквозь утренний туман, на вершинах гор неподвижно стояли белые облака. Листва не шевелилась на деревьях, кричали цикады и однообразный, глухой шум моря, доносившийся снизу, говорил о покое, о вечном сне, какой ожидает нас».

Возвышенное и вечное связано с природой, а пустое и низменное – с человеческими нравами. Для большей убедительности это сравнение можно дополнить следующими мыслями Гурова: «Как, в сущности, если вдуматься, все прекрасно на этом свете, все, кроме того, что мы сами мыслим

и делаем, когда забываем о высших целях бытия, о своем человеческом достоинстве» [7: 101]. Это противопоставление по ходу рассказа эволюционирует в другое: любовь истинная – мимолетное увлечение. Таким образом, любовь и природа у Чехова – это вечные ценности, которые находятся в борьбе с пошлостью обыденной и повседневной человеческой жизни, человеческого общества. «Какие дикие нравы, какие лица! Что за бестолковые ночи, какие неинтересные, незаметные дни! Неистовая игра в карты, обжорство, пьянство, постоянные разговоры все об одном. Ненужные дела и разговоры все об одном охватывают на свою долю лучшую часть времени, лучшие силы, и в конце концов остается какая-то куца, бескрылая жизнь, какая-то чепуха, и уйти и бежать нельзя, точно сидишь в сумасшедшем доме или в арестантских ротах!» [7: 105–106]. Есть две силы, способные вывести человека из этого затхлого и вредного пространства повседневной пошлости: природа и любовь.

У А.П. Чехова образ Крыма связан с противопоставлением красоты природы и пошлости общества, как истинного ложному. В чеховской художественной реальности происходит переосмысление пушкинского двоемирия: стирается граница между идеальным и несовершенным пространствами, природное и цивилизованное начала начинают сосуществовать в едином ялтинском локусе, делая его противоречивым и хаотичным. Более того, эти два начала сосуществуют и в душе человека, который испытывает внутренние метания между истинными чувствами и долгом перед цивилизацией.

Если сравнить три подхода к восприятию образа Крыма, отраженных в творчестве А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого и А.П. Чехова, можно сделать вывод, что каждый из писателей воспринимает Тавриду через систему оппозиций. У А.С. Пушкина Крым является частью бинарной системы «Юг – Север», у Л.Н. Толстого входит в парадигму «действительность – иллюзия». В рассказе А.П. Чехова «Дама с собачкой» наблюдается соединение природного и цивилизационного пространства в рамках единого и внутренне противоречивого ялтинского локуса.

Литература

1. Кузнецовская Г.Н. Благословенная Таврида: Крым глазами великих русских писателей. М., 2011.
2. Люсьи А.П. Крымский текст русской культуры и проблема мифологического контекста: Дис. ... канд. культурологии. М., 2003.
3. Муравьева О.С. «Таврические волны» в поэзии Пушкина // Крымский текст в русской культуре: Тезисы докладов международной научной конференции. Санкт-Петербург, 4–6 сентября 2006 г. / Под ред. Н. Букс, М.Н. Виролайнен. СПб., 2008.
4. Пушкин А.С. Собрание сочинений: В 10 т. М., 1997.
5. Толстой Л.Н. Севастопольские рассказы. М., 2003.
6. Худошина Э.И. Крым в имперской географии Пушкина // Крымский текст в русской культуре: Тезисы докладов международной научной конференции. Санкт-Петербург, 4–6 сентября 2006 г. / Под ред. Н. Букс, М. Н. Виролайнен. СПб., 2008.
7. Чехов А.П. Дама с собачкой и другие рассказы. М., 1976.

I.S. Leonov, V.P. Mashenkin

CRIMEA IN A.S. PUSHKIN, L.N. TOLSTOY, A.P. CHEKHOV WORKS

Crimea, literature, Romanticism, Realism, dvoemirie (double-worldness).

This paper investigates the specifics of the image formation of the Crimea in the Russian literature of the 19th century on the base of works of A.S. Pushkin, L.N. Tolstoy and A.P. Chekhov. The paper takes into account the complex of historical, cultural and theory of literary factors that influenced the outlook and aesthetic principles of the authors.



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

ПОДПИСАТЬСЯ НА ЖУРНАЛ ВЫ МОЖЕТЕ:

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

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

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

ЖУРНАЛ РАСПРОСТРАНЯЕТСЯ ТОЛЬКО ПО ПОДПИСКЕ

ПОДПИСКА НА 2014 ГОД

М.К. Ферро

mc.ferro@unich.it

преподаватель русского языка
Университета Габриеле Д'Аннунцио

Пескара, Италия



Полезна ли описательная грамматика в обучении итальянских учащихся РКИ

Омонимия, коммуникативный подход, описательная грамматика.

После распространения коммуникативного подхода в обучении иностранным языкам роль описательной грамматики в процессе усвоения неродного языка стала актуальной лингводидактической проблемой. В статье описываются случаи, связанные с употреблением омонимов, в которых использование описательной грамматики в практике преподавания русского языка итальянским учащимся является необходимым. Это помогает избежать возникновения ошибок, поскольку, в свою очередь, позволяет студентам достичь полного понимания грамматических структур и правил для их дальнейшего свободного использования в новых языковых контекстах.

Начиная с 60-х гг. XX в. эффективность грамматико-переводной методики в обучении иностранным языкам была поставлена под сомнение натуральными (прямыми) методами (см. «натуральный метод» М. Берлица, «устный метод» Г. Палмера и «Second Language Acquisition Theory» С. Крашена и Т. Террелла), которые предусматривали непосредственный контакт учащихся с живым иностранным языком. Постепенно большинство ученых начали рекомендовать использование так называемой коммуникативной методики [4, 12, 18, 21]. Следовательно, в последние десятилетия учебные пособия для обучения иностранным языкам (и среди них русскому) применяли указанный подход, который ставит своей целью научить человека разговаривать на иностранном языке легко и относительно грамотно посредством имитации правдоподобных ситуаций общения [8, 14]. Центром преподавания является живой язык, устная речь. Изучение языка начинается с запоминания слов и выражений путем имитации, и только потом на основе

полученных знаний предлагается некая грамматическая информация. Рассуждению над грамматикой уделяется минимальное внимание и отводится второстепенное вспомогательное место в процессе обучения. Важнее выучить клише и языковые единицы русского языка и суметь их использовать уместно.

Конечно, имитация и прямой контакт с живым языком часто являются успешными способами обучения иностранному языку: они поддерживают интерес учащихся и дают им возможность быстро общаться с носителями иностранного языка благодаря языковым клише, усвоенным с первого занятия. Несмотря на это, практика преподавания русского языка итальянским учащимся показала, что существуют случаи и ситуации, когда использование описательной грамматики становится необходимым, особенно при возникновении ошибок (для того чтобы быстро и окончательно их устранить). Это мы наблюдали и на первоначальном, и на среднем этапах обучения русскому языку итальянских студентов. Предлагаем два при-

мера, которые связаны, хотя и по-разному, с лингвистической категорией омонимов. Первый из них касается употребления частицы *это* и указательного местоимения *это*, которые вводятся на первом этапе обучения РКИ. Второй связан со структурой русского сложного предложения, в частности, с употреблением вопросительной частицы *ли* и условного союза *если*, которые входят в программу среднего этапа обучения РКИ.

Итак, следуя коммуникативному подходу, во многих учебниках для обучения РКИ на элементарном уровне вводят коммуникативную единицу «кто это? / что это? – это...». С помощью интонации и жестов студенты легко понимают, что данная коммуникативная единица указывает на предметы или на людей. Кроме того, при повторении микродиалогов со ссылкой на имена существительные разного рода учащиеся догадываются, что *это* является несклоняемой частью речи и употребляется вместо глагола *быть* в настоящем времени. Данное употребление частицы *это* обычно не вызывает трудностей. Наоборот, в диалогах «что это? – это...» учащимся приходится сосредоточиться только на обогащении лексики, чтобы успешно использовать русские конструкции. Кроме того, использование таких предложений, как *это текст, это машина, это письмо, это книги*, помогает студентам выделить категории рода и числа указанных частицей *это* имен существительных и постепенно ориентироваться в грамматической родовой системе русского языка.

В практике преподавания русского языка итальянским учащимся мы заметили, что проблемы и ошибки в употреблении частицы *это* возникают тогда, когда вводится указательное местоимение *этот, это, эта, эти*. С лингвистической точки зрения *это*-частица и *это*-местоимение являются функциональными омонимами, т.е. словами, которые пишутся и произносятся одинаково, но принадлежат к разным частям речи и поэтому имеют отдельную синтаксическую функцию [3; 6; 7: 45–56; 9: 342–361; 10: 45–49; 11: 76–91; 15: 56–58]. Из-за этого учащийся может быть введен в заблуждение. Повторяющаяся ошибка, которая обнаруживается

в устной и письменной речи итальянских студентов, касается не указательного местоимения, т.е. новой грамматической темы, но употребления частицы *это*. Один студент из трех начинает склонять частицу, согласовывая ее в роде и числе с соответствующим именем существительным. Таким образом, в ответах на вопрос «что это?» возникают словосочетания следующего типа: *эта машина, эти книги* и т.д., которые в русском языке не считаются полными предложениями из-за отсутствия сказуемого.

По нашему мнению, в таких случаях использование чисто коммуникативного подхода не является успешным. Необходимо дополнить это грамматическим объяснением для того, чтобы учащиеся стали понимать разницу между частицей и местоимением и корректно усвоили правила их употребления.

Преимуществом коммуникативной методики, на наш взгляд, является то, что она позволяет студенту достаточно быстро говорить на иностранном языке благодаря повторению-имитации элементарных, а затем более сложных языковых единиц. Однако этот подход в обучении не позволяет учащемуся осознанно овладеть грамматической и синтаксической структурой языка, верно употреблять его изменяющиеся и неизменяющиеся части и единицы, что ограничивает возможности правильного использования грамматических структур только случаями, идентичными уже усвоенным. Именно поэтому теоретическая поддержка является основополагающей в развитии и консолидации полученных знаний; познание грамматики при этом оптимизирует время усвоения и ассимиляции языковых навыков и позволяет учащемуся самостоятельно создавать тексты на иностранном языке¹.

¹ Спор о выгоде познания грамматических правил в обучении иностранному языку развивался в европейском языкознании в конце 1970-х гг. Итальянские ученые разработали понятия так называемых имплицитной и эксплицитной грамматик. Первое выражение определяет способность спонтанно и самостоятельно использовать язык, которая, например, характеризует носителей языка, а второе указывает на познание грамматических правил и конструкций. Уже в конце XX в. использование описательной грамматики осознавалось положительным и основным моментом в процессе обучения иностранным языкам [20, 22].

В частности, чтобы предотвратить возникновение подобных ошибок, полезными оказались три способа: точный перевод, сопоставительное грамматическое объяснение, раннее введение понятия омонимии.

Точный перевод

С самого начала обучения русскому языку, при введении коммуникативной единицы «кто это? / что это? – это...» важно приучить ученика правильно переводить на родной язык такие заявления, как *это сумка*, *это книги*, избегая использования указательного итальянского местоимения *questo*, *-a*, *-i* (т.е. *этом*, *эти*, *эти*), а употребляя глагол *essere* (*быть*): *это сумка* → *è una borsa* (а не: *questa è una borsa*). Это помогает студенту удержать в памяти, что частица *это* заменяет глагол и не является местоимением.

Сопоставительное грамматическое объяснение

Выгодным оказалось введение указательного местоимения *это* посредством сопоставления данной части речи с уже знакомой частицей, т.е. при сравнении пар примеров, подобных следующим.

1. *Это сумка.* // *Эта сумка – красивая.*
2. *Это текст.* // *Этот текст – трудный.*
3. *Это книги.* // *Эти книги – новые.*
4. *Это дерево.* // *Это дерево – высокое.*

Толкование подобных примеров предусматривает два момента.

Первым моментом является перевод предложения на итальянский. Перевод сам по себе обнаруживает, что в первом предложении отсутствует указательное местоимение, а во втором присутствует. Второй шаг состоит в описательном грамматическом объяснении: нужно сказать студентам, что указательное местоимение в начале второго предложения имеет денотативную функцию, т.е. указывает на один конкретный предмет. Кроме того, в то время как частица *это* в первом предложении не склоняется, данное местоимение склоняется по роду, числу и падежу, согласовываясь с именем существительным; это ясно видно из разных окончаний слова *это* в обоих предложениях. Наконец, важно обратить внимание на структуру второго предложения (пример 1), которое

состоит из двух частей: местоимение *это* в форме ж.р. ед.ч. + имя существительное ж.р. *сумка*, т.е. подлежащее предложения; тире + прилагательное *красивая*, которые выражают предикат. В то время как первое предложение *Это сумка* является полным, в котором слово *это* заменяет предикат, словосочетание *Эта сумка* не имеет смысла без сказуемого (тире + *красивая*).

Раннее введение понятия омонимии

Хотя с лингвистической точки зрения понятие омонимии, и в частности истолкование омонимии слова *это*, является темой непростой, в практике языка познакомить с ней студентов не трудно. Важно это делать тогда, когда встречаются такие выразительные примеры, как:

- слово *банка*₁ (существительное ж.р. ед.ч. в форме И.п.) и слово *банка*₂ (существительное м.р. ед.ч. *банк* в форме Р.п.);
- слово *дома*₁ (существительное м.р. ед.ч. *дом* в форме Р.п.) и слово *дома*₂ (наречие);
- слово *есть*₁ (3-е л. ед.ч. глагола «быть») и слово *есть*₂ (форма инфинитива НСВ глагола «есть–съесть»);
- слово *лист*₁ (существительное м.р. ед.ч. в форме И.п., со значением ‘лист растения’) и слово *лист*₂ (существительное м.р. ед.ч. в форме И.п., со значением ‘лист бумаги’);
- слово *среда*₁ (существительное ж.р. ед.ч. в форме И.п., со значением ‘третий день недели’) и *среда*₂ (существительное ж.р. ед.ч. в форме И.п., со значением ‘окружающая обстановка’).

Подобные примеры позволяют студенту обратить внимание не только на отдельные морфемы русского языка, но и на целый контекст, внутри которого используются слова. Контекст помогает ему определить, является ли встреченное им слово тем, которое он уже знает, или совсем другим словом, хотя одинаковым по орфографической форме и произношению².

² Если студенты уже свободно владеют падежной системой русского языка, можно привести и примеры омоформ. Иногда полезной оказывается ссылка на примеры из итальянского языка, такие как слово *carattere*, которое обозначает и русское слово «характер» и выражение «типографический знак».

Если студенты уже знакомы с понятием омонимии, они легче понимают разницу между частицей *это* и омонимическим местоимением.

Итак, омонимия частицы и местоимения *это*, как было показано, вызывает трудности на первом этапе обучения русскому языку итальянских учащихся. На среднем этапе обучения, когда вводятся тексты со сложными предложениями, мы заметили другую проблему, связанную с употреблением подчинительного условного союза *если* и вопросительной частицы *ли*, которые переводятся на итальянский союзом *se*. Например: **Если** будет хорошая погода, я пойду погулять. // *Se ci sarà ben tempo, andrò a passeggiare; Мама спросила, буду ли я ужинать дома. // La mamma ha chiesto se cenerò a casa.*

Так как итальянским переводом русских слов *если* и *ли* является единственное слово *se*, студенты, не обращая внимания на разную синтаксическую функцию условного союза и вопросительной частицы, начинают думать, что данные русские слова являются одинаковыми и, следовательно, употребляют союз вместо частицы даже в косвенных вопросах: *Мама спросила, если я буду ужинать дома.*

Обратный случай, т.е. употребление частицы вместо союза, обычно не обнаруживается. Вероятно, это можно объяснить тем, что употребление союза *если* в русском языке совпадает (в плане порядка слов в предложении) с употреблением союза *se* в итальянском языке, в то время как употребление частицы *ли* требует постпозиции подлежащего и разделения сказуемого, что для итальянского учащегося является отклонением от нормы.

Единственным успешным способом предотвращения появления ошибок данного типа явилось сопоставительное объяснение синтаксической функции условного союза и вопросительной частицы, во-первых, в родном языке, а затем в русском. Студенты ошибаются, поскольку никогда не задумывались о

том, что в итальянском языке существуют два омонимических союза *se*: условный и вопросительный. Если они посредством подходящих примеров хорошо понимают эту синтаксическую разницу, то у них больше не возникают ошибки при употреблении русских слов *если* и *ли*.

Особенно полезным оказался перевод русского условного союза *если* и вопросительной частицы *ли* с синонимами итальянского союза *se*; например, предложение **Если** будет хорошая погода, я пойду погулять следует перевести на итальянский предложением *Nel caso in cui ci sia bel tempo, andrò a passeggiare* или *A condizione che ci sia bel tempo, andrò a passeggiare.*

Перевод предложения *Мама спросила, буду ли я ужинать дома* – *La mamma ha chiesto se cenerò a casa* можно уточнить, используя выражение *oppure no*: *La mamma ha chiesto se cenerò a casa, oppure no.*

Итальянские выражения *nel caso in cui, a condizione che* передают значение условности союза *если*, а словосочетание *oppure no* сообщает смысл ‘да или нет?’, присущий частице *ли*. Таким образом, разница между союзом *если* и частицей *ли* на уровне значения и на уровне синтаксической функции становится более ясной.

Приведенные нами примеры доказывают, что чисто коммуникативный подход в обучении русскому языку итальянских учащихся иногда является малоуспешным и поэтому не позволяет студентам достичь полного понимания грамматических структур и правил, для того чтобы их использовать свободно в новых языковых контекстах.

Уместное употребление описательной грамматики оказывается полезным дополнением к процессу обучения русскому языку, даже тогда, когда ошибки возникают не из-за непонимания грамматических правил иностранного языка, а из-за недостаточности познания структур родного языка.

Литература

1. Акишина А.А., Каган О.Е. Учимся учить: Для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2010.
2. Вагнер В.Н. Синтаксис РКИ и его преподавание. М., 2007.
3. Бабайцева В.В. Местоимение *это* и его функциональные омонимы. М., 2014.
4. Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса. М., 2000.

5. Живая методика для преподавателя РКИ. М., 2005.
6. Иванова А.Н. Слово *это* в письменной и устной речи // Русский язык в школе. 1982. № 2.
7. Клюсов Г.Н. О предикативных связках *есть* и *это* // Русский язык: Межведомственный сборник. Минск, 1985. Вып. 5.
8. Миллера Л.В., Политова Л.В. Жили были...: 12 уроков русского языка. СПб., 2004.
9. Молотков А.И. Трудные случаи лексико-грамматической характеристики слов *это* и *то* в русском языке // Вопросы грамматики: Сборник статей к 75-летию академика И.И. Мещанинова. М.–Л., 1960.
10. Лисовская Е.Е. К вопросу о синтаксической квалификации слова *это* // Вестник Белорусского государственного университета. 1984. № 2.
11. Падучева Е.В. Значение и синтаксические функции слова *это* // Проблемы структурной лингвистики. М., 1982.
12. Пассов Е.И. Основы коммуникативной методики обучения иностранному общению. М., 1998.
13. Пулькина И.М., Захава-Некрасова Е. Русский язык: Практическая грамматика с упражнениями. М., 1994.
14. Чернышов С. Поехали! Русский язык для взрослых. СПб., 2007.
15. Шуба П.П. Еще раз о связке *это* // Русский язык: Межведомственный сборник. Минск, 1985. Вып. 5.
16. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2004.
17. Balboni P.E. Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse. Terza edizione completamente ristrutturata e aggiornata. Torino, 2012.
18. Berruto G. Corso elementare di linguistica general. Torino, 2006.
19. Cevese C., Dobrovol'skaja Ju. Sintassi russa. Teoria ed esercizi. Milano, 2004.
20. Desideri P. L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola. Firenze, 1995.
21. Freddi G. Glottodidattica: Fondamenti, metodi e tecniche. Torino, 1994.
22. Giunchi P. Grammatica esplicita e grammatica implicita. Bologna, 1990.
23. Grammatica russa / A cura di E. Tancon, con la collaborazione di Maria Chiara Pesenti. Bologna, 2008.

M.C. Ferro

USEFULNESS OF THE DESCRIPTIVE GRAMMAR IN TEACHING RUSSIAN TO ITALIAN STUDENTS

Homonymy, communicative approach, descriptive grammar.

After the spread of the communicative approach in the teaching of foreign languages, the role of descriptive grammar in the process of assimilation of a non-native language has become an urgent problem in applied linguistics. This article describes two cases, connected to the use of homonymous words, in which the use of descriptive grammar in teaching Russian to Italian students proves itself to be useful and necessary to avoid errors, because it allows students to achieve a full understanding of the grammatical structures and rules, enabling them to consciously use grammatical skills in new linguistic contexts.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В честь 200-летия со дня рождения М.Ю. Лермонтова пятиклассникам московских школ был предложен необычный **конкурс диктантов**, организованный в рамках проекта «Литературное многоборье» Городским методическим центром (ГМЦ) Департамента образования Москвы и Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Звуковой файл с текстом, прочитанным по всем правилам ораторского искусства профессором Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина В.И. Аннушкиным, был размещен на сайте ГМЦ, откуда его могли скачать преподаватели школ. В день конкурса ребятам сначала показали небольшую презентацию с рассказом о поэте. Затем дети слушали записанный текст, а после начинался настоящий диктант: этот же текст, но уже традиционно, по предложениям, диктовал учитель русского языка. Кроме этого, дети должны были выполнить творческое задание, цель которого – выразить личное отношение к тому, что они узнали на уроке.

Диктанты оценивались по 100-балльной шкале. Работы, набравшие максимальное число баллов, поступили на суд жюри, которое определит финалистов. Заключительный этап конкурса пройдет в декабре в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, где конкурсантам также предложат диктант и творческое задание. Победители будут награждены дипломами и памятными подарками.

Оргкомитет



Е. В. Орлова

orlova-nauka@yandex.ru

канд. пед. наук, доцент,
зав. кафедрой русского языка (как иностранного)
Ивановской государственной
медицинской академии
Иваново, Россия

Актуальные речевые жанры в рамках профессионально ориентированного обучения русскому языку студентов-медиков

Русский язык, жанр, профессионально ориентированный подход, медик, обучение.

В статье рассказывается об обучении студентов-медиков актуальным для них речевым жанрам: диалогу-расспросу (устная речь) и истории болезни (письменная речь). Авторы описывают систему упражнений и учебное пособие, посвященное обучению данным жанрам.

С позиций современного компетентностного подхода целью высшего образования является формирование всех составляющих профессиональной компетенции и личности будущего специалиста, которые определяют его готовность к профессиональной деятельности. Для врача особую роль играет лингвистическая компетенция, поскольку известно, что данная профессия является лингвоактивной. Знаменитые слова В.М. Бехтерева о том, что «если после разговора с врачом пациенту не стало лучше, значит, это не врач», актуальны и в наше время.

В рамках профессионально ориентированного подхода при изучении РКИ особенно эффективным является обучение студентов актуальным, профессионально значимым речевым жанрам. Вслед за М.М. Бахтиным под жанрами мы понимаем относительно устойчивые типы высказываний, которые объединяются тематическим содержанием, стилем и композиционным построением [1: 159–206]. Самыми актуальными профессионально ориентированными жанрами

для студентов-медиков являются: в устной речи – расспрос, или сбор анамнеза; в письменной речи – написание истории болезни.

Известно, что расспрос – метод диагностики, наиболее сложный для освоения студентами. Обследование больного не является конечной целью врачебной деятельности. Как гласит латинская поговорка: «Qui bene diagnoscit, bene curat» («Кто хорошо диагностирует, хорошо лечит»). Сбор анамнеза необходимо проводить для точной диагностики, которая является основой успешного лечения. Известно, что несмотря на технические достижения медицины, по данным анамнеза диагноз устанавливается в 50% случаев.

Расспрос представляет собой профессиональный диалог врача с пациентом, который совмещает в себе особенности устной разговорной, деловой и научной, профессиональной речи. Сложность данного жанра определяется тем, что диалог врача с пациентом совмещает в себе особенности сразу трех стилей речи: разговорного, научного и официально-делового. Особенно-

сти разговорной речи во многом диктуются условиями, в которых диалог протекает: неподготовленностью, ситуативностью, спонтанностью, отсутствием предварительного обдумывания, возможностью сопровождения интонацией, мимикой, жестами, конкретной адресованностью. Все это делает диалог врача с пациентом эмоциональным и экспрессивным. Вместе с тем, официально-деловой стиль речи подразумевает соответствие нормам официального этикета; достоверность и объективность; точность, исключаящую двоякое понимание текста; максимальную краткость, лаконизм формулировок; безупречность в юридическом отношении; стандартность языка при изложении типовых ситуаций делового общения; нейтральный тон изложения; зачастую должностяуще-предписывающий характер изложения; он отличается безэмоциональностью. Научный стиль речи, характеризующийся абстрактностью, обобщенностью, точностью и логичностью изложения, отличается наличием специальной лексики, терминологии, однозначностью слова, ограниченным использованием эмоционально-оценочной лексики.

Официально-деловой стиль диалога врача с пациентом диктует соблюдение определенных этикетных норм. Этикетные нормы имеют ряд универсальных черт, общих для различных народов. Это вежливость, позитивное отношение к собеседнику, сдержанность, эмпатия (сочувствие), использование стандартных речевых формул в стандартных ситуациях общения и т.п. Этикетное поведение предполагает учет национально-культурных традиций в общении. Оно предполагает соблюдение правил вербального и невербального общения. Вежливость как центральная категория этикета предполагает сформированность определенных коммуникативных интенций, таких как обращение, приветствие, благодарность, просьба, сочувствие, соболезнование и т.п., и формул их выражения.

Научный стиль речи предполагает наличие определенной композиции, соответствие теме и стилю изложения. Так, для диалога врача с пациентом характерно использова-

ние определенной схемы вопросов и ответов, которые заданы необходимостью детализации ведущих жалоб пациента в соответствии с той или иной системой человеческих органов. Например, по системе органов дыхания жалобы, или субъективные симптомы, пациента будут связаны с возможным наличием кашля, мокроты, кровохарканья, боли в грудной клетке, одышки, удушья. Студенты должны не только знать данные субъективные симптомы, но и уметь задавать необходимые вопросы для детализации жалоб. Кроме того, они должны знать возможные варианты ответов пациентов, чтобы уметь давать адекватные речевые реакции на слова пациента (см. табл.).

Закончив обследование больного, необходимо корректно оформить его результаты: дать описание жалоб, анамнеза и объективного статуса, а также обосновать предварительный диагноз и наметить план диагностического обследования, определить цели лечения, дать оценку степени тяжести состояния пациента, т.е. оформить историю болезни.

История болезни – медицинский документ, отражающий этапы постановки диагноза, лечения пациента, наблюдения за ходом лечения и оценки его эффективности. История болезни – это также актуальный для студентов-медиков письменный речевой жанр. Он имеет свои композиционные и стилистические особенности. Первые из них определяются схемой написания истории болезни, которая включает в себя следующее.

1. Паспортная часть.
2. Жалобы.
3. Анамнез заболевания. *Anamnesis morbi*.
4. Анамнез жизни. *Anamnesis vitae*.
5. Общий осмотр. Настоящее состояние. *Status praesens*.
6. Обследование по системам (согласно схеме обследования).
7. Анализ полученной информации.
 - 7.1. Симптомы патологического процесса.
 - 7.2. Патогенез выявленных симптомов.
 - 7.3. Выделение клинических синдромов (1, 2).

Опрос пациента по системе органов дыхания

Жалобы (субъективные симптомы)	Необходимые вопросы для детализации жалоб	Возможные варианты ответов пациента
Кашель	У вас есть кашель? Кашель вас беспокоит?	Да / нет
	Опишите ваш кашель: он сильный или нет? он сухой или с выделением мокроты?	Сильный / покашливание Сухой / с выделением мокроты
	Когда появляется кашель в течение дня?	Днем / ночью / утром
	Как долго длится?	Постоянный / периодический / приступообразный
	Что провоцирует кашель? Из-за чего возникает кашель?	Без причины / при движении / в положении лежа / во время курения и др.
	Что купирует кашель? Чем останавливается кашель?	Проходит самостоятельно / питье / в покое / при смене положения тела и др.
Мокрота	Есть ли мокрота? Какое количество выделяется одновременно и за сутки?	Небольшое количество / «полным ртом» / не выделяется
	Каковы цвет и консистенция мокроты?	Серозная / слизистая / слизисто-гнояная
	Есть ли примеси крови?	Да / нет
	В каком положении мокрота лучше отходит?	От положения тела не зависит / лежа на боку и т.д.
Кровохарканье	Есть ли кровь в мокроте?	Да / нет
	Как много крови в мокроте?	Прожилки / сгустки / чистая кровь
	Какой цвет крови?	Алая / темная / ржавая / малиновая
	В каких ситуациях появляется кровь в мокроте?	На фоне длительного кашля / внезапно / при каждом отхаркивании мокроты
Боль в грудной клетке	Где болит? (Можно попросить больного показать то место, где локализуется боль: «Покажите, где болит»)	За грудиной / по ходу ребер, межреберий / в межлопаточной области / в правой половине грудной клетки и т.д.
	Какой характер болей?	Острые / тупые / колющие
	Какая интенсивность болей?	Слабые / умеренные / сильные
	Какая продолжительность болей?	Постоянные / приступообразные
	Связана ли боль с дыханием, кашлем?	Да / нет
	Куда боль распространяется (иррадирует)?	Нет иррадиации / никуда / по межреберьям / в левое плечо, лопатку и т.д.
Одышка	Есть ли одышка?	Да / нет
	При каких условиях возникает?	Днем или ночью / в покое / при физической нагрузке / при кашле
	Затруднен вдох или выдох?	Затруднен вдох / затруднен выдох / затруднены и вдох и выдох: инспираторная / экспираторная / смешанная
Удушье	Бывает ли удушье? Чувствуете ли вы удушье? Беспокоит ли вас удушье?	Да / нет
	Что вызывает удушье?	Физическая нагрузка / резкие запахи
	Как долго длится приступ?	По разному / 30 мин. / до часа и т.д.
	Чем купируется? Чем (какими средствами) останавливается удушье?	Пользуюсь ингалятором / в/в инъекции и т.д.
	Что помогает? Какие средства помогают?	Смена положения тела

8. План лабораторно-инструментального обследования пациента по ведущим синдромам (1, 2) и его обоснование: информативность (диагностическая ценность), доступность, безопасность.

9. Принципы синдромального лечения.

10. Возможные неотложные состояния (при ведущих синдромах), патогенез развития, доврачебная помощь.

В то же время каждая часть истории болезни имеет составные части. Так, первая, «Паспортная часть», предполагает наличие следующих сведений.

- Фамилия, имя, отчество.
- Пол. Возраст.
- Профессия, должность, место работы.

(В случае выхода на пенсию или инвалидности – указать последнее место работы, должность).

- Образование.
- Место жительства (место прописки).
- Дата поступления в больницу.
- Дата курации.

Вторая часть, «Жалобы», содержит детализацию ведущих жалоб пациента по различным системам: органы дыхания; органы кровообращения; органы пищеварения, желудочно-кишечный тракт; с патологией печени; с патологией желчного пузыря; с патологией селезенки; с патологией поджелудочной железы; органы мочевого выделения; система половых органов; с патологией эндокринной системы; с патологией опорно-двигательного аппарата; с патологией нервной системы.

Сбор данных сведений предполагает сформированность у студента умений в области устной и письменной речи. В устной речи это умение вести расспрос больного: задавать необходимые вопросы, понимать ответы, давать адекватные речевые реакции с целью выяснения: 1) общего состояния пациента; 2) причин возникновения болезни; 3) условий возникновения болезни; 4) характера проявления симптомов и синдромов заболевания; 5) локализации, иррадиации, длительности и повторяемости симптомов и т.п. В письменной речи должны быть сформированы следующие умения: исполь-

зовать логико-смысловые и композиционные схемы оформления записи в истории болезни; составлять различные варианты записей в истории болезни в зависимости от характера заболевания; осуществлять компрессию и супрессию сообщения, полученного в ходе расспроса больного; использовать в процессе записи специальные языковые средства, в том числе необходимую терминологию; осуществлять межстилевые языковые трансформации (устная разговорная речь – письменная официально-деловая и научная речь).

Как показывает практика, труднее всего у студентов формируются последние два умения из перечисленных. Как правило, на младших курсах большой проблемой студентов является незнание медицинских терминов, на старших – неумение заменить термины разговорными аналогами, отсюда диалог выпускника вуза с пациентом строится с использованием большого количества терминов, зачастую непонятных больному, например, «Чем купируется боль?» или «Куда боль иррадирует?» При диалоге врача с пациентом следует заменить данные вопросы следующими синонимичными: «Чем устраняется боль?» или «Чем останавливается боль?» и «Куда распространяется боль?» Однако при записи в истории болезни следует использовать глаголы «купировать» и «иррадиировать», иными словами, должны быть сформированы умения осуществлять межстилевые языковые трансформации.

Для формирования данного умения нами используются следующие языковые упражнения.

На уровне слов:

- прочитайте синонимы, соединив их союзом *или*. Определите ситуации, в которых они используются (дан термин и его разговорный аналог, например, *происхождение (причины и условия) заболевания – этиология заболевания*);

- к словам из 1-й группы подберите синонимы из 2-й группы (дан термин и его разговорный аналог, например, *телосложение – конституция*);

- соедините синонимы: разговорное и научное названия заболеваний (например, *малокровие – анемия*);

- соедините синонимы: разговорное и научное название специалистов (например, *зубной врач – стоматолог*);

- измените вопросы, где это необходимо сделать, чтобы они стали понятнее пациенту:

1) Где локализуется боль?

2) Наблюдаются ли у вас диспепсические расстройства?

На уровне словосочетаний и предложений:

- опишите характер заболевания научным языком:

Пациент говорит, что у него	Врач записывает в историю болезни
Боли в груди Боли в сердце Боли под ложечкой	Загрудинные боли Боли в области сердца Боли в эпигастральной области или боли в области мечевидного отростка

- напишите устойчивые медицинские словосочетания, например:

Собрать	диагноз анамнез
---------	--------------------

- опишите характер заболевания научным языком. В случае затруднения обращайтесь к словосочетаниям второй группы;

- распределите данные синонимичные словосочетания по графам:

Больной о себе	Врач записывает в историю болезни

1) Голова рвется на части – сильная боль в области головы распирающего характера.

2) Приступы удушья – не хватает воздуха.

Данная система упражнений содержится в пособии «Сбор анамнеза и оформление истории болезни: Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов» [2], которое имеет целью обучение студентов-медиков диалогу-расспросу (в устной речи)

и оформлению истории болезни (в письменной речи). При его создании использовался интеграционный, межкафедральный подход – в работе принимали участие преподаватель РКИ и преподаватели клинических кафедр Ивановской государственной медицинской академии: кафедры пропедевтики внутренних болезней, кафедры факультетской терапии и профессиональных болезней, кафедры урологии и т.п.

Работа с пособием проходит на 2-м курсе на кафедре русского языка, а затем обучение сбору анамнеза и написанию истории болезни продолжается на 3-м курсе на кафедре пропедевтики внутренних болезней, на 4–5-м курсах – на клинических кафедрах при изучении основных методов диагностики и синдромов патологии внутренних органов.

Пособие составлено в соответствии с:

- Федеральными государственными образовательными стандартами высшего профессионального образования (ФГОС ВПО 08.11.2010; ФГОС ВПО 14.01.2011) по направлению подготовки (специальности) 060101 «Лечебное дело», 060103 «Педиатрия», 060201 «Стоматология»;

- Федеральными государственными требованиями по РКИ II сертификационного уровня (Приказ Минобрнауки от 28.10.2009, № 463).

Издание состоит из следующих частей.

1. Схема написания истории болезни. Паспортная часть.

2. Жалобы.

3. Анамнез заболевания. Anamnesis morbid.

4. Анамнез жизни. Anamnesis vitae.

В конце пособия имеются тесты с ключами для проверки полученных знаний. Особенно сложные задания отмечены знаком *.

Согласно европейской системе уровней владения иностранным языком книга рассчитана на уровень B2 – пороговый продвинутый уровень; в соответствии с российской классификацией – на студентов II сертификационного уровня обучения. Пособие предназначено для иностранных студентов 2–3-го курсов, обучающихся в медицинских вузах России.

Литература

1. Бахтин М.М. Собрание сочинений. М., 1996. Т. 5: Работы 1940–1960-х гг.
2. Орлова Е.В. Сбор анамнеза и оформление истории болезни: Учебное пособие по русскому языку для иностранных студентов. СПб., 2012.

E.V. Orlova

ACTUAL SPEECH GENRES WITHIN THE PROFESSIONALLY ORIENTED TEACHING RUSSIAN MEDICAL STUDENTS

Russian language, genre, professionally oriented approach, medic training.

The article focuses on training medical students in important speech genres such as-questioning dialogue (spoken language) and medical history (written language). This article describes a system of exercises and tutorial dedicated training data genres.

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

АНОНС

Внимание учителей русского языка, методистов общеобразовательных школ г. Москвы!

Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина приглашает принять участие в конкурсных мероприятиях для школьников «Литературное многоборье» и «Литературный венок», организуемых в 2014 / 15 уч. г. совместно с Городским методическим центром Москвы.

В рамках проекта «Литературное многоборье» состоятся:

- конкурс диктантов (посвящен 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова; участники: школьники 5-х классов; задание: диктант и творческая часть; проводится в 3 этапа: октябрь – школьный; ноябрь – окружной; 1–15 декабря – городской);
- конкурс сочинений «Имя буквы» (посвящен истории кириллических букв, азбук и кириллической письменности в целом; участники: школьники 6–7-х классов; задание: эссе, сочинение-рассуждение или лингвистическая сказка; проводится в 2 этапа: сентябрь–октябрь 2014 г. – заочный; 12 января – 9 февраля 2015 г. – очный);
- конкурс чтецов (посвящен Году литературы в России и 70-летию победы в Великой Отечественной войне; участники: школьники 6–11-х классов; задание: художественное чтение текста; проводится в 2 этапа: октябрь 2014 г. – январь 2015 г. – подготовительный; февраль–март 2015 г. – финальный);
- олимпиада «Знаем русский язык» (участники: учащиеся 4-х классов общеобразовательных школ с ограниченными возможностями здоровья; задание: выбор правильных ответов и заполнение печатного бланка; проводится в 2 этапа: окружной – 12 ноября, городской – 26 ноября).

В рамках проекта «Литературный венок» в феврале–марте 2015 г. состоится конкурс «Живое слово», в котором примут участие победители окружных этапов фестиваля детского и юношеского творчества «Эстафета искусств – 2015» в номинации «Художественное чтение» (участники: школьники 6–11-х классов, задания: декламация, ответы на вопросы жюри, ораторский мини-конкурс).

Подробнее можно узнать на сайтах www.mosmetod.ru; www.pushkin.institute; либо отправить запрос на адрес pr@pushkin.institute с пометкой: «Вопрос по конкурсам».

Оргкомитет



А.Н. Рементсов

rementsov@madi.ru

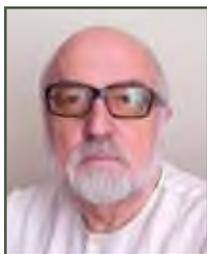
д-р пед. наук, профессор,
проректор по международным связям
Московского автомобильно-дорожного
государственного технического университета
Москва, Россия



М.Н. Кожевникова

kozhevnmariya@yandex.ru

канд. пед. наук, доцент
Московского автомобильно-дорожного
государственного технического университета
Москва, Россия



А.Л. Кузнецов

tanjalex@yandex.ru

канд. ист. наук, профессор,
зав. кафедрой «Страноведение»
Московского автомобильно-дорожного
государственного технического университета
Москва, Россия

Национально ориентированный подход к обучению граждан Вьетнама в российских вузах: традиции и перспективы

Вьетнамские учащиеся, национально ориентированный подход, довузовская подготовка.

В статье рассматриваются перспективные направления в области подготовки вьетнамских специалистов в российских вузах на примере подготовительного факультета Московского автомобильно-дорожного государственного университета. В частности, предлагается использование национально ориентированного подхода в обучении вьетнамцев русскому языку и страноведению.

В условиях усиливающейся конкуренции в сфере международного образования и роста академической мобильности российское высшее образование сталкивается с новыми организационно-педагогическими задачами при обучении иностранных граждан.

Среди них все большую актуальность приобретает необходимость учета национальных особенностей учащихся, особенно когда речь идет о странах, которые занимают ведущие позиции в структуре контингента иностранных граждан в российских вузах.

Одной из стран, традиционно занимавших важное место в российском экспорте образовательных услуг, является Социалистическая Республика Вьетнам. В последний год существования СССР вьетнамские учащиеся представляли второй по численности иностранный контингент в советских вузах – 6,7 тыс. чел. (на первом месте была Монголия – 8,8 тыс. чел.). Нужно также отметить, что по общему числу выпускников советских вузов за весь период сотрудничества наших стран с 1950 по 1991 г. Вьетнам занимал первое место (18 158 чел.), а Монголия была на втором месте (16 579 чел.).

90-е гг. XX в. стали тяжелым переходным периодом как для России в целом, так и для сферы обучения иностранных граждан. Число учащихся из зарубежных стран сократилось почти в два раза. Но даже в это непростое время студенты из Вьетнама не изменили приверженности российскому образованию, и хотя в абсолютных цифрах их численность сократилась, в процентном отношении к общему числу иностранных учащихся граждане Вьетнама сохранили свои позиции. Так, в 2005 / 06 уч. г. количество вьетнамских студентов в России составило 4,9 тыс. чел., а их доля в общем числе иностранных учащихся – 5,6%. В дальнейшем наблюдался некоторый спад, однако в 2011 г. произошел переломный момент и численность вьетнамских учащихся вновь начала расти [1: 3–9]. Обратим внимание на тот факт, что среди иностранцев,

получающих образование на дневных отделениях российских вузов, доля вьетнамцев еще выше (см. табл.).

Такой рост стал возможен благодаря тому, что российская сторона проводит целенаправленную политику по привлечению вьетнамских студентов в российские вузы, прежде всего благодаря предоставлению гражданам из Вьетнама дополнительных возможностей обучения за счет бюджета России. За последние несколько лет число бюджетных мест для граждан Вьетнама по квотам, выделяемым российским Министерством образования, выросло более чем в два раза: с 210 мест в 2007 г. до 300 в 2009 г. и до 549 в 2011 г.

Вторым важным направлением российско-вьетнамского сотрудничества в области высшего образования стало подписание различных межгосударственных документов. В 2005 г. был подписан договор о сотрудничестве в области образования, в 2006 г. внесены изменения в соглашение об обучении вьетнамских граждан в образовательных учреждениях ВПО РФ в форме долг-помощь (данное соглашение предусматривает, что вьетнамская сторона оплачивает обучение своих граждан в российских вузах в счет долга Вьетнама РФ). В 2010 г. началась реализация программы сотрудничества между Министерством культуры РФ и Министерством культуры, спорта и туризма СРВ на 2010–2012 гг., а в марте 2010 г. подписано соглашение о взаимном признании и эквивалентности документов, свидетельств, ди-

Таблица

Вьетнамские учащиеся в российских вузах

Академический период	Численность граждан Вьетнама в российских вузах (тыс. чел.)	Доля граждан Вьетнама в общем числе иностранных учащихся (%)	Доля граждан Вьетнама в числе учащихся из стран дальнего зарубежья (очная форма обучения, %)
2005 / 06	4,9	5,6	9,3
2006 / 07	4,6	4,9	7,6
2007 / 08	4,0	3,8	6,1
2010 / 11	3,6	2,3	5,4
2011 / 12	3,9	2,5	6,0
2012 / 13	4–6*	(данные отсутствуют)	(данные отсутствуют)

* По экспертным оценкам, статистические данные на данный момент отсутствуют.

пломов и ученых степеней, выданных и присвоенных образовательными учреждениями двух стран [2: 203–204].

В мае 2011 г. было подписано соглашение о создании Вьетнамо-российского технологического университета (ВРТУ) как передовой инновационной научно-образовательной структуры в области подготовки высококвалифицированных кадров на основе взаимодействия консорциума российских вузов и Технологического университета им. Ле Куй Дона. В 2013 г. на встрече министра образования и науки РФ Дмитрия Ливанова с министром образования и подготовки кадров Вьетнама Фам Ву Луаном (в рамках государственного визита в РФ премьер-министра Вьетнама Нгуен Тан Зунга) обсуждались актуальные вопросы развития двустороннего образовательного сотрудничества, в том числе дальнейшее развитие совместного ВРТУ в Ханое. Для успешной реализации данного проекта в ближайшее время планируется подписать межправительственное соглашение, предусматривающее выделение Россией Социалистической Республике Вьетнам государственного кредита для финансирования деятельности этого учебного заведения.

Российские вузы – участники консорциума должны разработать для ВРТУ программы подготовки, учебно-методические комплекты, контрольно-измерительные и другие материалы, методики и образовательные технологии. В настоящее время к проекту ВРТУ присоединились следующие российские вузы: Московский авиационный институт, Московский государственный горный университет (с недавнего времени входит в состав Московского института стали и сплавов), Московский государственный технический университет им. Баумана, Санкт-Петербургский государственный политехнический университет, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет (МАДИ).

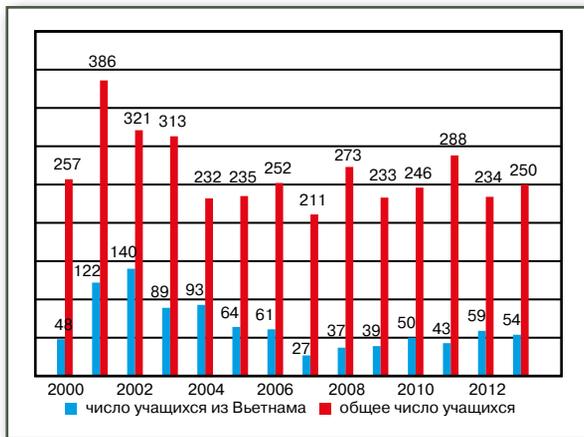
В ноябре 2013 г. преподаватели кафедры русского языка для иностранных граждан МАДИ впервые приняли участие в программе обмена академическим опытом с Ханойским технологическим университетом им. Ле Куй Дона. По просьбе вьетнамских

коллег было проведено более 20 открытых уроков, на которых присутствовали вьетнамские преподаватели русского языка. Большой интерес вызвали методические разработки, созданные на базе подготовительного факультета для иностранных граждан МАДИ (например, учебное пособие по научному стилю речи «Будущему инженеру»). Большинство вопросов были связаны с различием методических подходов, применяемых в преподавании РКИ. Можно отметить следующую особенность: несмотря на то что обучение русскому языку во вьетнамском вузе происходит с использованием современных российских учебников, разработанных в соответствии с требованиями коммуникативного метода, сами преподаватели в процессе обучения в большей степени опираются на грамматико-переводные методики. Это связано прежде всего с большим числом учащихся в группе (в среднем около 25 чел.), что не позволяет в полной мере использовать возможности коммуникативных методик, а также с национальными лингводидактическими традициями. Развитие коммуникативных навыков в таких условиях существенно ограничивается. Вместе с тем преподавание с опорой на родной язык дает возможность более глубоко освоить теоретические основы русской грамматики, чего часто бывают лишены студенты, работающие с преподавателями из России.

Следует отметить, что МАДИ имеет давние и прочные связи с Республикой Вьетнам в области образования. На представленной гистограмме (см. рис.) показано изменение численности вьетнамских граждан на подготовительном факультете МАДИ (в левом столбце) за период с 2000 по 2014 г. и его соотношение с общим числом иностранных учащихся (в правом столбце) за то же время. В среднем вьетнамские учащиеся составляли на подготовительном факультете около 25% всего иностранного контингента, в отдельные периоды (2007–2011 гг.) это соотношение либо сокращалось до 13–20%, либо, напротив, возрастало до 30–40% (2001–2006 гг.). Представленные данные свидетельствуют о том, что учащиеся из Вьетнама являются важной составляющей

контингента подготовительного факультета МАДИ.

В условиях преобладания определенного национального контингента среди иностранных учащихся в вузе возникает вопрос о необходимости создания организационно-педагогических условий с учетом национальной специфики обучаемых граждан. Такой подход мы называем национально ориентированным, поскольку он позволяет сформировать условия обучения, которые будут максимально адаптированы к особенностям определенного национального контингента.



Численность учащихся из Вьетнама на подготовительном факультете МАДИ (2000–2013 гг.)

В качестве методологической основы данного подхода мы используем утверждение о том, что обучение должно всегда ориентироваться на такие педагогические методы и средства, которые были бы понятны представителям данной национальной общности, соответствовали ее исторически сложившимся традициям и учитывали влияние на этот процесс национально-психологических особенностей учащихся [3: 63]. С нашей точки зрения, при формировании организационно-педагогических условий обучения граждан определенной национальности необходимо учитывать следующие факторы:

- менталитет, который мы понимаем как типичную для представителей определенной нации реакцию на определенные внешние сигналы;

- родной язык, который представляет собой не только средство общения, но и определенный семантический код или картину мира, представленную языковыми символами;

- культурную и религиозную парадигму, в которую включен каждый представитель определенной нации и которая во многом определяет модель поведения человека в различных жизненных ситуациях;

- психофизиологические характеристики, свойственные представителям определенной нации, например, преобладание визуального или аудиального восприятия, краткосрочной или долгосрочной памяти, принадлежность к одному из основных психотипов и др.;

- педагогические традиции, среди которых можно выделить традиционно используемые в стране методы и средства обучения, учебную мотивацию, популярность определенных специальностей, отношения между учащимся и преподавателем и между учащимися внутри группы и т.д.;

- систему образования (этапы и сроки обучения, номенклатуру специальностей, структуру и содержание обучения).

Национально ориентированный подход стал предметом серьезного научного изучения сразу в нескольких диссертационных исследованиях, выполненных на факультете за последние годы. Эти исследования позволили определить национально обусловленные особенности социально-психологической адаптации учащихся из КНР в условиях подготовительного факультета, психофизиологические и академические характеристики учащихся из арабского региона, а также студентов из Вьетнама, особенности организации довузовской подготовки учащихся из стран СНГ. В рамках этих исследований проводилось широкое анкетирование учащихся с целью выявления взаимосвязи между их национальными характеристиками и спецификой обучения на довузовском этапе. Последующий анализ полученных данных позволил сформулировать принципы национально ориентированного подхода в обучении иностранных граждан и разработать конкретные реко-

мендации по обучению ряда национальных контингентов в условиях российского вуза. Авторами исследований были созданы учебно-методические пособия и новые учебные программы.

Так, на кафедре русского языка для иностранных учащихся МАДИ была разработана трехсеместровая программа обучения русскому языку для учащихся из стран со слоговым строением языка – к ним относятся китайский, вьетнамский, мьянманский и ряд других языков Юго-Восточной Азии. Благодаря увеличению общего числа аудиторных часов, а также часов, выделенных для самостоятельной работы, преподаватели имеют возможность уделить больше внимания традиционной проблеме студентов из данного региона – освоению русской фонетики. Например, только в первом семестре на изучение фонетики выделяется 90 ауд. ч., тогда как в традиционной двухсеместровой программе на данный аспект обучения выделялось 60 ч. в двух семестрах. Помимо увеличения количества часов меняется содержательное наполнение программы, например, в качестве дополнительного учебно-методического обеспечения предлагается использовать специально разработанные пособия по обучению фонетике студентов из Юго-Восточной Азии, учитывающие особенности их родного языка.

О необходимости введения подобных изменений в программе давно говорили преподаватели русского языка, работающие с вьетнамскими студентами. Фонетика является тем камнем преткновения, о который затем разбиваются многие коммуникативные приемы: даже хорошо зная грамматику, невозможно выйти в речь, не овладев артикуляционными и звукоразличительными навыками. Перечислим только некоторые фонетические трудности, с которыми сталкиваются носители вьетнамского языка при изучении русского.

Вьетнамские слова являются однослоговыми, а русские – многослоговыми. Когда мы говорим, что вьетнамские слова являются однослоговыми, мы имеем в виду, что граница слога и морфемы во вьетнамском

языке совпадает: одно слово = один слог. Сколько бы слогов ни имело вьетнамское слово, оно произносится и пишется раздельно. По этой причине вьетнамцу, изучающему русский язык, трудно произносить многосложные русские слова, где слоги читаются слитно.

Сочетание двух или трех согласных звуков во вьетнамском языке на письме дает лишь один звук в произношении, поэтому воспроизведение русских моделей со стечением согласных вызывает серьезные затруднения. В результате вьетнамец стремится либо «выбросить» лишние согласные, либо добавляет вставной гласный между двумя согласными, например, слово «кто» произносится как [к'ьто]. Еще одним следствием такого строения вьетнамского языка является нечеткое произнесение конечного согласного звука, что особенно часто проявляется в «заглатывании» согласных в окончании глаголов: [говори] вместо [говорит]. Часто встречается вариант слияния двух рядом стоящих гласных, когда один из них является безударным: [понимат] вместо [понимает].

Во вьетнамском языке отсутствуют шипящие звуки, поэтому учащиеся часто не различают пары согласных [ж] – [з] и [ш] – [с]. Кроме того, они не слышат разницы между звуками [ш] и [щ], [с] и [ц] и с трудом воспроизводят их в речи.

Особую сложность для вьетнамцев представляет русское словесное ударение. Во вьетнамском языке ударение закреплено не за отдельным словом, а за смысловой группой и падает на первый слог (слово). Но при этом абсолютно безударных слогов нет, слоги, следующие за первым, имеют так называемое побочное ударение. Поэтому вьетнамцы часто ставят дополнительные ударения в русских многосложных словах [5: 113–117].

Мы перечислили только некоторые фонетические трудности, с которыми сталкиваются носители вьетнамского языка, не затрагивая такую обширную тему, как морфология. Естественно, что грамматические структуры двух языков во многом не совпадают. В качестве одного из примеров

можно привести конструкцию общего вопроса, который в русском языке образуется только за счет интонации, без изменения порядка слов или использования вспомогательных слов. Причем, выделяя интонационно то или иное слово в предложении, мы полностью меняем смысл вопроса. Тогда как во вьетнамском языке существует специальное вопросительное слово, которое ставится перед тем словом, к которому мы хотим поставить вопрос. Большое количество окончаний в падежной системе русского языка также вызывает у вьетнамцев сложности в силу того, что во вьетнамском языке понятие падежа в принципе отсутствует.

Эффективность национально ориентированного подхода связана с использованием национально обусловленных характеристик учащихся, что способствует активизации психологических резервов их личности. Например, студенты из Вьетнама относятся к некоммуникативному или рационально-логическому типу овладения иностранным языком, т.е. в силу традиционного образования и воспитания они не готовы вступать с преподавателем в диалоговую форму общения. Но зато вьетнамцы обладают прекрасной зрительной памятью, способны заучивать наизусть большие объемы текста, а их реактивный («слушающий») тип поведения при общении делает вьетнамских студентов прекрасными слушателями, внимательно воспринимающими собеседника [6: 114–115]. Поэтому при работе с вьетнамскими студентами желательно делать акцент на развитии навыков устного общения: активнее использовать диалоговые формы обучения, предлагать учащимся аудиоматериалы для самостоятельного изучения, привлекать элементы интенсивных методик, позволяющих снять психологический языковой барьер.

Как известно, обучение русскому языку является только одним из направлений довузовской подготовки, наряду с предметным (общенаучным) и адаптационным. Как правило, вьетнамские учащиеся испытывают меньше проблем с социокультурной адаптацией по сравнению, например, с учащимися из Китая. Здесь играют важную роль и

традиционно сложившиеся культурные связи между нашими странами, и сохраняющееся во вьетнамском обществе позитивное, дружественное отношение к России. Вьетнамские учащиеся хорошо интегрируются в жизнь российского вуза, принимают активное участие в студенческой жизни, например, в спортивных и культурных мероприятиях, которые проводятся в вузе. Тем не менее отдельные адаптационные проблемы сохраняются, поэтому страноведение продолжает играть важную роль в процессе включения вьетнамских учащихся в российскую социокультурную парадигму.

Какие возможности открывает национально ориентированный подход в преподавании страноведения? Обучая вьетнамцев страноведению России, необходимо максимально использовать сопоставление двух национальных культур, т.е. не просто рассказывать вьетнамцам о России, а стремиться провести параллели с их родной страной, показать точки соприкосновения двух наций в историческом и культурном контекстах. Этот метод используется в пособии «Из истории России XX в.» [4], которое является одним из основных пособий по страноведению на подготовительном факультете МАДИ. Большинство заданий в данном издании предполагают обсуждение со студентами пройденного материала в сравнении с их родной страной. Например, при обсуждении климатических поясов России студентам предлагается рассказать о климате и природе их родной страны. Рассматривая тему государственного устройства, преподаватель просит учащихся сравнить федеративное государственное устройство России с унитарным во Вьетнаме, обратить внимание на то, что оба государства являются демократическими республиками, спрашивает, кто является президентом и премьер-министром в России и во Вьетнаме, на какой срок они избираются (назначаются). Аналогичный подход используется и при изучении других тем курса.

Поскольку страноведческая информация является достаточно сложной по содержанию (при том что в языковом плане тексты ориентированы на I сертификационный

уровень владения РКИ), в условиях трехсеместрового обучения она будет восприниматься легче. В настоящее время совместными усилиями кафедры страноведения и русского языка подготовительного факультета идет работа над русско-вьетнамским словарем к учебному пособию «Из истории России XX в.», который позволит учащимся быстрее и эффективнее осваивать материал данного курса. В планах подготовительного факультета также создание пособий по общетеоретическим дисциплинам (прежде всего инженерно-технического профиля), ориентированных на граждан Вьетнама и учитывающих особенности их довузовской подготовки на родине.

Таким образом, механизм использования национально ориентированного подхода при обучении иностранных граждан в российском вузе включает в себя 4 основных этапа: выявление национально обусловленных характеристик учащихся, анализ существующих организационно-педагогических условий с точки зрения соответствия этим характеристикам, при необходимости корректировка организационно-педагогических условий с учетом национальных особенностей

обучаемых, проверка эффективности внесенных изменений (обратная связь). Правильное использование этого механизма открывает новые перспективы в обучении иностранцев, давая возможность российскому вузу гибко и своевременно реагировать на возникающие внешние запросы. Вуз или его подразделение, занимающееся подготовкой иностранных граждан, может корректировать учебные планы и программы отдельных дисциплин как в плане объема, так и в плане содержания, исходя из особенностей обучаемого контингента. Что касается учащихся из Вьетнама, то учитывая трудности в овладении русским языком, им может быть предложена довузовская подготовка по трехсеместровой программе вместо традиционной двухсеместровой. В том случае, если корректировка количества учебных часов невозможна и студент обучается по двухсеместровой программе, следует внести изменения в ее содержательную и методическую части. Опыт МАДИ в применении национально ориентированного подхода к обучению граждан Вьетнама может быть использован в других вузах при подготовке учащихся различных национальностей.

Литература

1. Арефьев А.Л. Иностранцы студенты в российских вузах: Доклад на III Всемирном форуме иностранных выпускников советских и российских вузов. М., 2012.
2. Нгуен Тхань Хыонг. Сотрудничество в области науки и техники, образования и профессиональной подготовки // Российско-вьетнамские отношения: история и современность. Взгляд двух сторон. М., 2013.
3. Ременцов А.Н., Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н. Адаптация иностранных учащихся на этапе довузовской подготовки: традиционный и национально ориентированный подходы // Alma mater (Вестник высшей школы). 2013. № 3.
4. Ременцов А.Н., Кузнецов А.Л., Кожевникова М.Н. Из истории России XX в.: Учебное пособие для иностранных учащихся. М., 2009.
5. Чан Динь Лам. Особенности обучения фонетике русского языка вьетнамских студентов // Успехи современного естествознания. Филологические науки. 2012. № 7.
6. Шевелева С.И. Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2010. № 12.

A.N. Rementsov, M.N. Kozhevnikova, A.L. Kuznetsov

NATIONALLY ORIENTED APPROACH TO TEACHING THE VIETNAMESE CITIZENS IN RUSSIAN UNIVERSITIES: TRADITIONS AND PERSPECTIVES

Vietnamese students, nationally oriented approach, pre-university education.

The article regards prospect technologies in the field of teaching the Vietnamese students in Russian universities, MADI preparatory faculty is taken as an example. The authors propose the usage of nationally oriented approach in teaching Russian language and regional studies to the Vietnamese students.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНОСТРАННЫЙ: ОПЫТ ИСТОРИЧЕСКОГО ОБЗОРА

Трушина Л.Б.

Русский язык как иностранный в специальных целях:
прошлое, настоящее, будущее /

Под ред. В.Г. Костомарова. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2014. – 104 с.



Русский язык как иностранный, Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, история, традиции, современность.

В статье анализируется книга Л.Б. Трушиной «Русский язык как иностранный в специальных целях: прошлое, настоящее, будущее», в которой рассказывается об истории становления методики преподавания РКИ как науки и о роли Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина в этом процессе.

Вопреки распространенному мнению, что методика преподавания РКИ – это молодая отрасль педагогики, получившая научное признание чуть ли не после окончания Второй мировой войны (1945 г.), данная дисциплина на самом деле существует более 400 лет, если считать точкой отсчета появление первого рукописного французско-русского словаря (1586 г.), составленного французскими купцами, а первым печатным учебником – пособие «Grammatica Russica» Г. Лудольфа, изданное в Оксфорде в 1696 г.

С течением времени методика обучения РКИ формировалась под влиянием как потребностей общества в специалистах, владеющих русским языком (в том числе и в специальных целях), так и трудов выдающихся ученых в области педагогики и смежных с нею наук: психологии, лингвистики, философии, культурологии, – являющихся для методики базисными дисциплинами. Основанием же для представления о методике РКИ как молодой отрасли знания является, в частности, отсутствие достаточного числа публикаций, дающих представление о ее поступательном формировании и развитии на протяжении нескольких столетий (см. подробнее: Московкин Л.В., Шукин А.Н. История методики обучения РКИ. М., 2013).

В свете сказанного публикацию Л.В. Трушиной, несмотря на ее небольшой объем и явно недостаточный тираж (имеется также электронная версия работы), следует отнести к числу значительных событий среди имеющихся работ по истории отечественной методики преподавания РКИ. Особую ценность ей придает то обстоятельство, что исследование написано специалистом, стоящим у истоков развития этой науки и опирающимся в своих рассуждениях о путях ее формирования в первую очередь на личный опыт.

Вся научно-методическая и педагогическая жизнь автора протекала в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина: в качестве преподавателя РКИ, зав. сектором теории учебника, руководителя отдела тестового контроля, проекта «Русский язык в международном туризме и бизнесе», директора филиала Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в Словакии, лаборатории «Русский язык в специальных целях». Л.Б. Трушина также является автором многих учебников и учебных пособий для изучающих русский язык, в том числе знаменитого комплекса «Русский язык для всех», выдержавшего 14 изданий (1970–1990) и удостоенного Государственной премии СССР (коллектив авторов).

Повествование о жизни и деятельности Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, ставшего ведущим научным и учебным центром в области изучения, преподавания и распространения русского языка в мире, представляет большой познавательный интерес благодаря как своему содержанию, так и доверительной, пристрастной манере изложения материала. Это одна из немногих публикаций об истории института, написанная его современником, которую можно отнести к произведениям научно-мемуарного характера, содержащая «наблюдения ума и заметки сердца» – так удачно озаглавили свою книгу воспоминаний об институте его создатели (Наблюдения ума и заметки сердца: Книга воспоминаний о том, как создавался Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. Семейный альбом. М., 2007).

Книга состоит из 4 разделов, первый из которых посвящен анализу используемых в работе понятий. К их числу отнесены три ключевых для современной методики термина: «коммуникативная компетенция», «пользователь», «РКИ в специальных целях». Последующие разделы книги рассказывают о прошлом (1950–80-е гг.), настоящим и будущем института.

Автор придерживается общепринятого толкования термина «коммуникативная компетенция», подкрепляя свои суждения ссылками на работы основоположников и интерпретаторов этого понятия в европейской и российской методиках. Как известно, в российской методике этот термин впервые был использован в 1976 г. в докладе М.Н. Вятютнева на III конгрессе МАПРЯЛ. Ранее, на I конгрессе МАПРЯЛ (1969), Е.И. Пассов предложил обоснование принципа коммуникативности, концепция которого получила методическую реализацию в одной из первых методик преподавания РКИ – «Методическом руководстве для преподавателей РКИ» В.Г. Костомарова, О.Д. Митрофановой (1973) – и практическое воплощение в ряде популярных курсов русского языка: «Русский язык для всех» (1970), «Старт 1, 2, 3» (1978), «Темп 1, 2» (1979), «Русский язык 1, 2, 3» (1971–1973) и др. Быть может, этот раздел публикации, учитывая ак-

туальность терминов «коммуникативность» и «принцип коммуникативности» для современной методики, следовало бы дополнить рассуждениями о так называемых ключевых компетенциях, рекомендуемых Советом Европы, среди которых особенно значимыми являются компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, а также высказать свое отношение к получившему в литературе последних лет разграничению понятий «компетенция» и «компетентность» в контексте преподавания языка.

Особый интерес представляют суждения об использовании термина «РКИ в специальных целях». Сам автор стоит у истоков его появления, четко разграничивает понятия «общее», «повседневное» и «специальное общение» и характеризует разработанный отечественными методистами пороговый уровень владения русским языком (общее и профессиональное общение), в создании которого принимал непосредственное участие. Справедливым здесь выглядит и упрек в адрес авторов современных учебников и учебных пособий по РКИ в недостаточном убедительном использовании материалов, содержащихся в описании порогового уровня, имеющего четко выраженную прикладную направленность.

Однако центральное место в публикации отведено рассказу об отдельных эпизодах из истории преподавания РКИ, свидетелем и участником которых был автор: организация первых курсов русского языка при МГУ им. М.В. Ломоносова, открытие подготовительных факультетов для иностранных граждан в московском, ленинградском, киевском университетах, где проходил апробацию опыт преподавания РКИ, отличный от преподавания и русского языка как родного, и иностранных языков. Решающую роль в обосновании современной концепции преподавания РКИ, как утверждает автор, сыграли организация Научно-методического центра русского языка при МГУ им. М.В. Ломоносова (1966), на основе которого в 1974 г. был создан Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. «Без этого учреждения не было бы того, что сей-

час гордо именуется в мировой методике – направление РКИ».

Автор публикации подчеркивает роль научного отдела института (его возглавляла О.Д. Митрофанова), в котором работали известные ученые, определявшие основные направления развития методики, психологии, культурологии, лингвистики: А.А. Леонтьев (создатель кафедры методики), Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, М.Н. Вятюнев, Н.И. Формановская, О.А. Лаптева, В.В. Морковкин, А.Р. Арутюнов, З.Н. Ивлева, Н.Д. Бурвикова, Ю.Е. Прохоров, О.П. Рассудова, Э.Ю. Сосенко и др.

Среди научных достижений сотрудников института автор выделяет создание типовых учебных тестов, практикумов и лингводидактических описаний целей обучения языку для разных этапов и уровней владения языком с акцентом на наиболее востребованный контингент учащихся, изучающих русский язык в специальных целях. В связи с этим выглядит вполне оправданным то место, которое в своей публикации автор уделяет новаторской по форме и содержанию серии учебников «Русский – экзамен – туризм РЭТ», предназначенных для сотрудников зарубежных турфирм. Авторский коллектив комплекса, возглавляемый Л.Б. Трушиной и насчитывающий 10 сотрудников, продолжает работу, ставя перед собой задачу подготовки национальных вариантов комплекса для гидов разных стран.

В заключительном разделе публикации, озаглавленном «Будущее», автор пытается сделать скромную попытку предсказать некоторые тенденции развития применения РКИ «в условиях мировой глобализации». Справедливо отмечено, что вступление России в ВТО, участие в различных межгосударственных политических и экономических союзах (добавим: и присоединение

России к Болонскому соглашению) потребует огромного количества иностранных специалистов, владеющих русским языком для выполнения своих профессиональных обязанностей. В связи с этим неизбежен рост числа пользователей русским языком в специальных целях, что потребует создания новых учебников и учебных пособий, обеспечивающих овладение языком в сжатые сроки с ориентацией на конкретного потребителя языка. Можно утверждать, что в этих условиях возрастет роль дистантного обучения, компьютерных и информационно-коммуникационных технологий как эффективных средств оптимизации обучения. Изменения, происходящие в сфере образования в разных странах мира под влиянием процесса глобализации, приведут к сближению методики обучения РКИ с методиками преподавания иностранных языков. В большей степени в учебной литературе будут реализованы идея лично ориентированного образования и социокультурная направленность обучения, предполагающие овладение языком и иноязычной культурой в тесном взаимодействии друг с другом, с четким разграничением целей обучения для разных контингентов учащихся.

Нет сомнений в том, что работа Л.Б. Трушиной, посвященная научно-педагогической жизни Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, напомнит читателю о славном прошлом и настоящем института на фоне происходящих в мире событий.

А.Н. Щукин

metod32@mail.ru

д-р пед. наук, профессор

кафедры методики, преподавания русского языка

как иностранного

Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

A.N. Shchukin

RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A HISTORICAL REVIEW

Russian as a foreign language, Pushkin State Russian Language Institute, history, tradition, modernity.

The article analyzes the book by L.B. Trushina "Russian as a foreign language for special purposes: Past, Present and Future", which tells about the history of Russian as a foreign language teaching methods development and the role of Pushkin State Russian Language Institute in this process.



Бердичевский А., Вегвари В.
В России говорят... Русская культура через анекдоты и тосты:
Учебное пособие по РКИ. Уровень В1.
Рига: RETORIKA A, 2012. – 96 с.

Лингвокультура, межкультурная коммуникация, русские анекдоты и тосты, уровень владения иностранным языком, фоновые знания.

В рецензии анализируется учебное пособие по РКИ, уровень В1. Учебник «В России говорят...» является одним из первых пособий, ставящих перед собой цель практического изучения русских анекдотов и тостов в рамках межкультурной коммуникации. В нем рекомендуется совершенствовать навыки и умения в русском языке через анекдоты и тосты, знакомясь с русской культурой и особенностями русского менталитета. Пособие снабжено мощной системой упражнений, функция которых заключается не только в подготовке читателя к адекватному восприятию анекдотов и тостов, но и в развитии страноведческих знаний и речевых навыков.

В преподавании иностранных языков особое место отводится юмору изучаемой лингвокультуры. Юмор привлекает авторов учебных пособий либо потому, что от него можно ожидать повышения занимательного характера учебного материала (юмор как средство обучения), либо потому что он представляет собой важный фрагмент изучаемой лингвокультуры (юмор как цель обучения). По мнению представителей первого подхода, «занимательный характер текстов позволяет скрыть монотонность тренировочной работы» [1: 3]; юмор помогает преодолеть трудности на пути усвоения грамматического материала [7: 13]. Таким образом, мобилизуя внутреннюю мотивацию ученика, юмор повышает эффективность обучения.

Книга А. Бердичевского и В. Вегвари относится ко второй группе учебных пособий. В нем предпочтение отдается анекдоту, «краткому устному рассказу злободневного бытового или общественно-политического содержания с шутливой или сатирической окраской и неожиданной остроумной концовкой... основному жанру современного, преимущественно городского, фольклора»

[3: 28]. Материал книги, как и методический потенциал, весьма занимателен и эффективен.

«В России говорят...» является одним из первых пособий, ставящих перед собой цель практического изучения русских анекдотов и тостов в рамках межкультурной коммуникации. Побуждая к активному изучению данного материала, в предисловии авторы обращают внимание читателя на коммуникативные неудачи бизнесменов, не подготовленных к межкультурному общению. Эти неудачи могут привести к упадку деловых отношений, финансовым убыткам и потере доброго имени фирмы или бизнесмена. Поэтому «цель нашего пособия, – пишут авторы, – через анекдоты и тосты познакомить вас с русской культурой и особенностями русского менталитета, чтобы таким образом состоялось межкультурное общение и было достигнуто взаимопонимание между вами и представителями русской культуры».

Для тщательного анализа рецензируемого пособия необходимы следующие сведения об анекдотах. Анекдоты делятся на исторические, литературные и фольклор-

ные, последние из которых выделяются большой продуктивностью. Признаками русского анекдота являются оформленность на русском языке, затекст русской культуры и русская языковая игра. Приведем пример русского фольклорного анекдота.

Медведь встречает в лесу человека с рюкзаком и спрашивает:

– Ты кто такой?

– Я турист.

Медведь говорит:

– Нет, турист – это я, а ты – завтрак туриста.

В данном анекдоте присутствуют все три признака: языковая оформленность, затекст (см. образ медведя в русских анекдотах) и каламбур («Завтрак туриста» как название консервов, *завтрак туриста* как свободное словосочетание). В исконно русских анекдотах первые два признака всегда налицо, а языковая игра факультативна.

Создание учебных пособий, ставящих перед собой цель изучения анекдотов, требует специальной лингвистической и лингводидактической подготовки. Чтобы определить, в какой мере подобранные в анализируемом пособии анекдоты являются русскими, насколько они отражают особенности русского менталитета, соответствуют ли они должному уровню владения языком (уровень В1), составителям, безусловно, нужно «пробраться между Сциллой и Харибдой» данных лингвистических и методических параметров.

Согласно замыслу авторов, рецензируемое пособие должно соответствовать уровню В1 по стандартам «Общеввропейских компетенций владения иностранным языком» [4]. Это значит, что учащийся понимает «основные идеи четких сообщений, сделанных на литературном языке на разные темы, типично возникающие на работе, учебе, досуге и т.д.». Основная проблема заключается в том, что анекдоты и тосты нельзя назвать «четкими сообщениями». Из-за затекста и игры слов для их понимания учащемуся обычно необходимо владеть языком на уровне С1, на котором учащийся уже умеет «распознавать скрытое значение», характерное для анекдотов [4].

Авторы все же находят выход из трудного положения. В большинстве случаев ими подобраны международные, т.е. универсальные анекдоты. А как могут выражать специфику русской культуры универсальные анекдоты? Как нам кажется, составители пособия руководствовались принципом А. Мустайоки, пишущего в предисловии «Русской рулетки» следующее: «Русскость анекдотов данного сборника не всегда означает, что они были первоначально русскими. Некоторые из них можно считать русскими версиями или переводами международного пласта анекдотов, но русскими их можно называть на той основе, что они являются частью современного русского быта, фольклора» [5]. Другими словами, в данном случае речь идет об «обрусевших» международных анекдотах.

В качестве примера рассмотрим следующий анекдот.

Встречаются двое коллег после отпуска и обсуждают, кто как отдохнул. Один говорит:

– Я на Кипре отдыхал.

– Слушай, ты же языка не знаешь, у тебя, наверно, проблемы были?

– У меня не было, у них были.

Перед нами универсальный анекдот, в котором юмор скрывается в «антикоммуникативном» поведении персонажа, отдохавшего на Кипре. Отсутствие коммуникации между ним и киприотами, видимо, для него не было проблемой. Данный анекдот свободно можно рассказывать в любой аудитории, на любом языке, без комментариев, с уверенностью в адекватном восприятии. В этом можно убедиться, если заменить фразу *двое коллег* фразами *двое венгров, двое финнов, двое поляков* и т.п.

Текст-комментарий объясняет читателю, почему сюжет анекдота стал частью современного русского фольклора: *После падения «железного занавеса» у россиян появилось много возможностей поехать за границу: через турфирму с группой, через турфирму индивидуально, частным путем, на автомобиле и т.д. К сожалению, не все россияне владеют иностранными языками и поэто-*

му иногда за границей они попадают в «интересные» ситуации...

Отдельно стоит вопрос исторических анекдотов из жизни Г. Гейне, расположенных в начале пособия. В первом из них рассказывается эпизод, когда больного Гейне навещает молодой К. Маркс: *«Сиделки несли больного Гейне в кровать на простыне. Гейне, которого даже в этот момент не оставил его юмор, совсем слабым голосом приветствовал Маркса: «Видите, дорогой Маркс, дамы все еще носят меня на руках...»* Попутно заметим, что для полного восприятия пуанты необходимы фоновые знания: *«Гейне в молодости был популярен среди представительниц прекрасного пола»*. Ключевой фразой анекдота является *носить кого-л. на руках*, каламбурно использованная как фразеологизм и как свободное словосочетание. Предполагаем, что благодаря структурно-семантической параллели немецкая фраза дословно была переведена на русский язык, вследствие чего анекдот одинаково доступен и немцам, и русским. Но венграм, англичанам, американцам и т.д. каламбур может быть не сразу понятен. Дело в том, что эквивалентом русского фразеологизма *носить на руках* в венгерском языке является *tenyerén hord*, букв. «носить на ладони». В аудитории англоязычных учащихся восприятие может оказаться еще более затруднительным, так как эквивалентом фразеологизма *носить на руках* является *take a fuss of somebody*.

Второй анекдот о Г. Гейне доступнее иностранным русистам, так как в нем нет словесной игры:

— Трудно ли изучить французский язык? — спросила одна светская дама знаменитого немецкого поэта Генриха Гейне.

— Чепуха, — ответил тот, — просто вместо немецких слов надо употреблять французские.

Большая заслуга пособия заключается в том, что анекдоты снабжены креативными вопросами и заданиями типа *Какой язык для вас был самым трудным для изучения? Как бы вы ответили на вопрос: а трудно ли изучить русский язык? Пред-*

полагаем, что данные немецкие анекдоты служат своеобразным введением к изучению русских анекдотов.

Многие анекдоты рецензируемого пособия также являются русскими на основании того, что они актуальны и популярны в русской лингвокультуре. Примеры этого типа: *мужчина пришел в магазин, юноша отправляется на обед, девушка устраивается на работу, дама входит в метро, от перрона отходит поезд* и т. д. В некоторых из них выступают русские языковые реалии: *«Аргументы и факты», депутат, Владивосток, Сочи, Вася, Верочка, золотая рыбка* и др.

В начале пособия сформулирован ряд стереотипных представлений об анекдотах. Первое из них утверждает, что *анекдот является национальным явлением*. Термином «универсальный анекдот» составители сами пользуются, поэтому думается, что, по их замыслу, стереотипы должны вызвать активную полемику со стороны читателей пособия. Согласно следующему стереотипу, *классифицировать анекдоты практически невозможно*. Об обратном свидетельствуют не только многочисленные сборники анекдотов, но и научные исследования [2, 5]. В связи со стереотипом *анекдоты придумываются конкретными лицами*, мы надеемся что студенты-русисты способны его опровергнуть примерно так: анекдот возникает в дискурсе слухов, легенд, частушек, баек и других фольклорных жанров, в процессе своего становления анекдот переходит из уст в уста, «шлифуется» и развивает варианты. Чтобы убедительно опровергнуть стереотип *перевод делает анекдот непонятным*, студенты должны быть эрудированными в области теории и техники перевода. Необходимо знать, что международные анекдоты «странствуют» из культуры в культуру посредством перевода или пересказа, а культурно специфические анекдоты переводятся с помощью специальных переводческих приемов. Сошлемся на то, что анекдоты «Русской рулетки» А. Мустайоки даны как на русском, так на финском языках.

Анекдот — вершина «культурного айсберга», знакомство с которой начинается

с его «подводного основания», т.е. культурного фона. По таким соображениям составителей, пособие снабжено мощной системой упражнений, функция которых заключается не только в подготовке читателя к адекватному восприятию анекдотов и тостов, но и в развитии страноведческих знаний и речевых навыков. Так, прежде чем приступить к чтению анекдота *Сидит заяц на пеньке*, мы знакомимся с образом *зайца*, с фразеологизмом *труслив как заяц*, с характером *зайца* в серии анекдотов, где он *труслив, глуп и непрактичен*, а также с тем, что в разговорной речи *зайцем* называется безбилетный пассажир. В дальнейших упражнениях читатель знакомится с выражениями *косой заяц*, *ушастый заяц*, с относительными прилагательными *заячий*, *лисий*, *волчий*, *медвежий*. В этом же разделе особый интерес представляют идиоматические выражения типа *С ума сошел? Да где же такое видано!* Их актуальность в том, что они выступают в тексте анекдота.

В посттекстовой части каждого раздела большое внимание отводится развитию навыков и умений по грамматике, по инсценировке и переводу анекдота. Тем самым авторами инициируется переход к развернутому рассказыванию русских анекдотов на родном языке и своих анекдотов – на русском языке.

Видное место в пособии занимают информативные тексты, размещенные в начале каждого раздела. Раздел «Урок русского языка в одесской школе», например, начинается с информации об Одессе: *Одесса – город на берегу Черного моря, самый крупный порт Украины, промышленный, культурный, научный и курортный центр*. Далее дается описание языковых особенностей одесского говора и менталитета жителей Одессы. Затем – упражнения, подготавливающие читателя к правильному восприятию самого анекдота.

Феномен тоста вводится авторами с таким же тонким чувством методической пропорциональности, как и анекдот: объясняется происхождение самого слова *тост*, а также обычая произносить остроумные

пожелания во время застолья. Дается культурно-исторический комментарий по поводу ключевого слова *тамада*, что, как и весь ритуал, восходит к грузинским традициям, к слову *тамадоба* – ‘старшинство во время пира’. В пособии утверждается, что тосты должны быть остроумными и в этом они роднятся с анекдотами. Многие тосты по существу являются анекдотами, заканчивающимися почтительными, остроумными пожеланиями участникам пиршества. Гости пьют за здоровье того, в честь кого был предложен тост. Этим самым они поддерживают и оратора, который удачно сформулировал свои пожелания. Изучение тостов на страницах «В России говорят...» помогает зарубежному читателю лучше понять дух коллективизма, свойственного русскому человеку даже в минуты веселья. Тосты знакомят иностранца с менталитетом русского человека, например: *В Сибири говорят: 1000 километров – не расстояние, 100 оленей – не стадо, 60 градусов – не мороз, 50 лет – не возраст*. В пособии разъясняется, что такой тип менталитета в конечном счете восходит к размерам, климату Сибири и традиционному образу жизни сибиряков.

Раздел «Тосты» рецензируемого пособия также богат страноведческими сведениями. Тексты тостов снабжены предварительными информативными комментариями типа *Что вы знаете о Сибири?* или же упражнениями, например, *познакомьтесь с государственными праздниками России и скажите, какие праздники есть в вашей стране*. Эти материалы обеспечивают студентам богатую страноведческую эрудицию, необходимую в коммуникативных актах межкультурной коммуникации. Одновременно с упражнениями по страноведению авторы применяют и лексические, лексико-семантические и грамматические упражнения: *найдите антонимы, продолжите ряд порядковых числительных», образуйте от глаголов прошедшее время и императив*. Все они тесно связаны с главными текстами тостов.

К предлагаемому пособию прилагаются аудиозаписи анекдотов и тостов на русском языке, записанные носите-

лями языка. Их можно скачать на сайте www.retorika.de. Данные для входа в систему указаны в книге.

Рекомендуем учебное пособие «В России говорят...» студентам среднего и продвину-

того этапов. Его полезно использовать для развития навыков аудирования и говорения как на уроках РКИ, так и на занятиях межкультурной коммуникации в целях расширения страноведческих знаний.

Литература

1. Левина Г.М., Васильева Т.В. Русская грамматика в анекдотах. СПб., 1996.
2. Лендвай Э. Прагмалингвистические механизмы современного русского анекдота: Автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 2001.
3. Литературный энциклопедический словарь / Под ред. В.М. Коженикова, П.А. Николаева. М., 1987.
4. Общеввропейские компетенции владения иностранным языком. М., 2003.
5. Русская рулетка / Под ред. А. Мустайоки. Хельсинки, 2000.
6. Смеяться, право, не грешно... / Под ред. Т. Михалик. Будапешт, 1992.
7. Nevető nyelvleckék. Orosz nyelvkönyv haladyknak. Языковые уроки смеха: Учебник русского языка для продвинутого этапа / Под ред. Т. Михалик. Будапешт, 1986.

Э. Лендвай

lendvai.endre@pte.hu

д-р филол. наук, профессор
кафедры славянской филологии
Печского университета

Печ, Венгрия

E. Lendvai

BERDICHEVSKI A., VERGVARI V. IN RUSSIA PEOPLE TALK... RUSSIAN CULTURE THROUGH JOKES AND TOASTS

Linguoculture, intercultural communication, Russian jokes and toasts, reference for foreign language learning, background knowledge, linguocultural commentary.

The paper provides an analysis of a Russian textbook for foreign learners, level B1. "In Russia People Talk..." is one of the first textbooks aiming at studying Russian jokes and toasts in the framework of intercultural communication. The authors recommend to improve skills and knowledge of Russian through jokes and toasts simultaneously with familiarizing the learners with Russian linguoculture and peculiarities of Russian mentality. The textbook makes use of a large system of exercises, which has the function, besides training the learners for adequate comprehension, to develop linguocultural and language skills.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В августе 2014 г. УОЦ «Матрешка» организовал православную **паломническую поездку в восточную часть Польши**, в Супрасль, для детей 10–17 лет. Среди них были русскоязычные ребята из Швейцарии, а также несколько человек из России и Украины. Православное братство Кирилла и Мефодия – многолетние партнеры центра «Матрешка» – предложило очень интересную и насыщенную программу, в которую помимо посещения православных церквей, участия в жизни Супрасльского монастыря, обучения церковному песнопению, катехизации, входили экскурсии в музей икон и русского деревянного зодчества, катание на лошадях, стрельба из лука, обзорная экскурсия по историческим местам Варшавы и даже знакомство с искусством театра теней.

Н.И. Никольская (Швейцария)

Сертификационное тестирование школьников-билингвов – проблемы и перспективы развития

5 июля 2014 г. на правах Центра сертификационного тестирования Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина в Швейцарии учебно-образовательный центр «Матрешка» провел выездную экзаменационную сессию. О значении тестирования для школьников и своих впечатлениях от проведенного мероприятия рассказала экзаменатор Т.Э. Корепанова, зав. кафедрой теории и практики преподавания РКИ Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

– Любое тестирование, а особенно международное, является не только средством объективного контроля, определяющим уровень владения языком, но и бесценным образовательным опытом, который позволяет учащимся почувствовать свои сильные и слабые стороны, увеличить личностный потенциал, посмотреть на себя и своих одноклассников со стороны.

– **Чем отличается тестирование школьников-билингвов от тестирования студентов и взрослых, изучающих РКИ?**

– Тестирование детей-билингвов предполагает несколько иной алгоритм самой процедуры прохождения теста, а также некую адаптацию тестовых материалов. Данная сессия представляет бесспорный интерес как некий эксперимент, позволяющий определить возможности использования унифицированных материалов уровня тестирования, разработанных в первую очередь для инофонов (т.е. иностранцев, начинающих изучать русский язык с нуля), а также уровень, который отвечал бы средним возможностям учащихся 10–11 лет, заканчивающих обучение в воскресной школе.

– **Как вы оцениваете знания учеников центра «Матрешка»?**

– В целом летняя сессия была удачной. Хотелось бы отметить высокий уровень организации, благодаря чему сама процедура тестирования прошла идеально. Результаты сессии представляют огромный интерес для дальнейшей работы как тестологов, так и педагогов. Все тестируемые показали высокие результаты по говорению и аудированию.



– **Какие сложности возникали у школьников во время тестирования?**

– Трудными были задания теста по письменной речи и чтению. Некоторые неудачи при сдаче данных субтестов можно объяснить тем, что их содержательные компоненты не в полной мере учитывали возрастные особенности детей, еще неспособных давать аналитические оценки абстрактного характера. Надо признать, что данные тестовые материалы рассчитаны на более взрослых людей, так как уровень В2 достигается, как правило, не раньше 15–16 лет. Именно в этом возрасте формируется способность строить развернутые рассуждения с использованием различных средств синтаксической связи и сложных оборотов, характерных для книжно-письменной речи. Тем более удивительно, что некоторые учащиеся справились с этой задачей.

– **Насколько разработка тестирования для детей-билингвов интересна как направление Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина?**

– В настоящее время в институте подобная система как раз находится на стадии разработки. Она учитывает чувствительные периоды языкового развития ребенка, прогрессивные и регрессивные процессы формирования его языковой личности в зависимости от этапов социализации, когнитивных способностей и социокультурных компетенций, что представляется чрезвычайно важным для сохранения и развития русского языка,

полученного от рождения. Мы рады, что детский сад и школа «Матрешка» стали нашими партнерами в данном проекте, и именно на этой базе в ближайшее время пройдут пробные тестирования детей самых разных возрастов.

– **Что дает такое тестирование ученику и школе?**

– Запуск системного тестирования детей-билингвов позволил бы не только интегрировать в учебный процесс объективную, эквивалентную систему оценки достижений детей соотечественников, но и активизировать естественный процесс интеграции и регламентации деятельности

школ четвертого типа, программы в которых в настоящее время не скоординированы с какими-либо общими стандартами образования. Кроме того, результаты, полученные в ходе тестирования, предоставляют методистам неоценимый материал для исследования самого феномена билингвизма, разгадка которого, по мнению многих ученых, может открыть новые тактики и стратегии обучения иностранному языку применительно ко всем категориям учащихся.

УОЦ «Матрешка»

Цюрих, Швейцария

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

В сентябре 2014 г. в Киргизской Республике прошли **мероприятия по продвижению российского образования**. Стартовым событием стало открытие осенней Межвузовской выставки-ярмарки высших учебных заведений Киргизии и России. Ее проведение было приурочено к 60-летию юбилею Киргизского государственного технического университета им. И. Раззакова и II заседанию ректоров Российско-киргизского консорциума технических университетов. Открыл выставку ректор Московского энергетического университета, председатель правления консорциума технических университетов России и Киргизии Н.Д. Рогалев. Организатором мероприятия выступил общественный фонд «Единство».

На выставке были представлены ведущие российские университеты: Московский энергетический институт, Алтайский государственный университет, Алтайский государственный технический университет, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий механики и оптики, Поволжский государственный технологический университет, Костромская государственная сельскохозяйственная академия, Кемеровский технологический институт, Омский государственный университет путей сообщения, Сибирский государственный аэрокосмический университет им. М.Ф. Решетникова, Национальный исследовательский Томский политехнический университет, Иркутский государственный технический университет и др.

Представители российских университетов – партнеров фонда «Единство» приняли участие в проведении профориентационной работы в школах Чуйской и Иссык-Кульской областей. Костромская сельскохозяйственная академия совместно с представителями фонда «Единство» передала школе № 2 им. Н.М. Пржевальского г. Кара-Кол более 200 учебников, собранных по акции «Школьники России – школьникам Киргизии», организованной в 2013 / 14 уч. г. Также была достигнута договоренность о реализации совместных образовательных программ по дополнительному обучению школьников русскому языку, математике, физике. Кемеровский технологический институт пищевой промышленности привез более 300 учебных пособий для вузов, колледжей и профессиональных лицеев по профильным направлениям обучения.

Завершились мероприятия 26–27 сентября проведением мастер-класса по применению инновационных интерактивных технологий обучения, новых способов и методов взаимодействия «преподаватель – учащийся», направленных на формирование креативности, умения работать в команде, проектного мышления и аналитических способностей, коммуникативных компетенций и способности к самообучению.

Е.А. Дмитриенко

Бишкек, Киргизская Республика

Русская «Гуманитарная экспедиция в Германию»



1–18 сентября 2014 г. в рамках перекрестного Года языка и литературы Германии и России состоялась «Гуманитарная экспедиция в Германию». Данный проект был организован Россотрудничеством совместно с университетом «Синергия» при поддержке Генерального консульства РФ в Гамбурге, представительств фонда «Русский мир», а также герцога Ольденбургского Кристофа.

В работе экспедиции также участвовали немецкие учреждения: Русский театр в Бремене, Русско-немецкий дом в Магдебурге, Русский дом в Берлине, организация «Русское поле» в Саксонии, Русско-немецкий институт культуры в Дрездене, университеты Магдебурга и Лейпцига и др.

По словам организаторов, миссия проекта заключалась в продвижении российского образования и культуры среди граждан России, проживающих на территории Германии, а также иностранных граждан. Участники мероприятий рассчитывают, что контакты, установленные во время экспедиции, станут началом долгосрочного и содержательного сотрудничества двух стран в области образования, науки и культуры.

Проект охватил фактически треть страны. В шести городах: Берлине, Дрездене, Лейпциге, Магдебурге, Бремене, Гамбурге – был организован комплекс мероприятий, состоящий из двух основных частей: методической, ориентированной на учителей русских школ и школ с изучением русского языка, и культурной, рассчитанной на широкую аудиторию.

Для учителей русского языка и литературы прошли открытые уроки, лекции-презентации по методике РКИ, мастер-классы по педагогической риторике и использованию инновационных методов в преподавании. Перед собравшимися выступали д-р филол. наук, профессор Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина В.И. Аннушкин, канд. пед. наук, доцент Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина А.А. Соломонова, д-р филол. наук, профессор Московского государственного областного университета и Университета им. Св. Кирилла и Мефодия (Словакия) Е.М. Маркова, д-р пед. наук, почетный профессор Монгольского государственного университета О.Ф. Васильева.

В блок мероприятий, посвященных российской культуре, вошли музыкально-литературные вечера, детские викторины по истории и культуре России, выставки, концерты с участием детского казачьего ансамбля «Живая старина», пианистки, лауреата международных конкурсов Марии Провоторовой, Ольги Арефьевой и группы «Ковчег», а также группы «Евгения Зима Band».

Стоит отметить, что организаторы не намерены останавливаться на одной стране. Как сказала заместитель руководителя Россотрудничества Лариса Ефремова, со следующего года подобные акции будут проходить в Испании и других европейских странах, а также в странах СНГ.

А.А. Соломонова

редактор журнала «Русский язык за рубежом»
Москва, Россия

III Международный студенческий фестиваль «Друзья, прекрасен наш союз!»

С 16 по 19 сентября 2014 г. в Белграде проходил III Международный студенческий фестиваль «Друзья, прекрасен наш союз!». Более 200 студентов из европейских стран собрались в столице Сербии, чтобы продемонстрировать свое владение русским языком, знание русской культуры, а главное – чтобы познакомиться и подружиться со своими сверстниками-русистами из 12 государств.

Организаторами фестиваля стали фонд «Русский мир» и филологический факультет Белградского университета, и именно на факультете состоялась торжественная церемония открытия. Как отметил вице-мэр г. Белграда А. Младенович: «Для нас честь, что в Белграде будут находиться студенты из 28 европейских университетов, в которых изучают русский язык».

С приветственным словом к собравшимся обратился Чрезвычайный и Полномочный Посол России в Сербии А.В. Чепурин, подчеркнувший, что такой фестиваль – лучший путь к дружбе и взаимопониманию между разными странами. Гостей также приветствовали исполнительный директор фонда «Русский мир» В.В. Кочин и другие официальные лица.

В первый день фестиваля студенты выступили с «Домашним заданием», который они готовили еще до поездки, у себя на родине. Они должны были представить свою страну, свой университет. Лучше всего это удалось команде Мадридского университета «Комплутенсе», занявшей в данном конкурсе первое место (руководитель – Галина Колесникова). Второе место разделили между собой команды Римского университета «Сапиенца» (руководитель Наталья Фефелова) и Варненского свободного университета им. Черноризца Храбра (руководитель Галина Шамонина). Принять решение о достойном третьем месте тоже оказалось нелегко, здесь в итоге были названы три команды: филологического факультета Белградского университета (руководитель Марина Паушич), Университета им. Марии Кюри-Скловской (Польша, Люблин, руководитель Вероника Марковска)



и Института славянской филологии Вроцлавского университета (руководитель – Ирина Кабышева).

Следующим конкурсом, проводившимся в рамках фестиваля, была викторина по русскому языку, истории и культуре. Первое место жюри присудило команде филологического факультета Белградского университета, второе – команде Краковского педагогического университета им. Комиссии народного образования и Университета г. Нови-Сада, третье место поделили команда Вроцлавского университета и сборная команда Софии.

Все победители получили памятные дипломы и кубки, награждение проходило в мэрии г. Белграда.

Участники фестиваля также побывали в городах Аранжеловац и Топола, осмотрели достопримечательности Белграда, участвовали в мастер-классах «История по-русски», «Театр по-русски» и «Поем по-русски», а накануне отъезда совершили вечернюю прогулку на теплоходе по Дунаю.

Много сил, времени, внимания и любви вложили в организацию фестиваля преподаватели кафедры славистики Белградского университета Бояна Сабо и Вукосава Джапа-Иветич, их коллеги, студенты-волонтеры. Уезжать из Белграда не хотелось никому.

А.Н. Матрусова

редактор журнала «Русский язык за рубежом»
Москва, Россия