

УЧРЕДИТЕЛИ



МИНИСТЕРСТВО
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ



МЕЖДУНАРОДНАЯ
АССОЦИАЦИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ



ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ИНСТИТУТ
РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМ. А.С. ПУШКИНА



ЗАО «ОТРАСЛЕВЫЕ
ВЕДОМОСТИ»

ПРИ ПОДДЕРЖКЕ



ФОНД РУССКИЙ МИР

Дорогие коллеги!

11 января можно назвать одним из самых «вежливых» дней в году. «Почему так?» – спросите вы. Дело в том, что на этот день приходится один из новых неформальных праздников, который называется международный день *спасибо*. В русском речевом обиходе слово *спасибо*, как и *пожалуйста*, одно из самых частотных. Это первое слово в правилах хорошего тона, наиболее употребительное выражение благодарности.

Ведущий специалист по русскому речевому этикету Наталья Ивановна Формановская отмечает: «Благодарность относится к таким речевым ситуациям, в которых особенно ярко проявляется доброжелательность, уважение к адресату, оказавшему услугу, а речевое поведение говорящего оценивается как добропорядочное и вежливое. Человеческая же неблагодарность (в поступках и словах) вообще воспринимается как невежливость, невоспитанность, черствость и т.п.».

Этимология слова *спасибо* наверняка вам известна. По происхождению это исконно русское слово, которое появилось в русском языке много веков назад и было образовано слиянием двух слов *Спаси Бог* с отпадением конечного согласного.

Ситуации, когда употребляется слово *спасибо*, неисчислимые. Коллега по вашей просьбе подменил вас на занятиях – *спасибо*. Друзья дали полезный совет – *спасибо*. Водитель автобуса подождал на остановке – *спасибо*. Продавец в магазине помог выбрать нужный товар – *спасибо*.

Важно не забывать говорить друг другу эти хорошие слова: *добрый день, спасибо, пожалуйста*. Прагматизм некоторых людей проявляется в выражениях типа *Спасибо съят не будешь, Из спасибо шубы не сошьешь, Спасибо в карман не положишь* и т.п. Вряд ли можно назвать правильным такой взгляд на жизнь, обесценивающий бескорыстие, готовность оказать услугу, прийти на помощь, совершивший добрый поступок *за одно спасибо*. А добрые слова делают и людей, и мир добрее.

Об этом напоминает нам международный праздник *спасибо*. Не только 11 января, но и в остальные дни в году чаще говорите слова благодарности любимым людям, родственникам, друзьям, коллегам.

Спасибо за интерес к русскому языку!
Спасибо за то, что читаете наш журнал!

С уважением,

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

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

**Редакционная
коллегия** А.В. Абрамович, 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. Шараборова

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

Секретарь Е.С. Танцурин

Корректор Г.Ф. Богачева

Верстальщик А.Г. Гейн

Обложка А.Г. Гейн

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

Адрес сайта www.russianedu.ru

**Издательская подписька
Менеджер** ООО «Агентство подписки и продвижения «Алеф Принт»
Залогина Екатерина
Тел.: 8-800-200-11-12; e-mail: podpiska@vedomost.ru

Подписка по каталогам «Роспечать» – 18382

**Подписка за рубежом
и в СНГ** ООО «Информнаука»
Тел. +7 (495) 787-38-73; www.informnauka.com

Отпечатано в типографии ООО «Еврострой» «EUROCONSTRUCTION»

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

Формат 84x108 1/16
Объем 8 п.л.

Тираж 1500 экз.

Журнал входит в рекомендованный
ВАК РФ перечень ведущих рецензируемых
изданий, в которых могут быть опубликованы
результаты научных исследований
соискателей ученой степени доктора
и кандидата наук.

При перепечатке материалов ссылка
на журнал обязательна.

За точность цитат и библиографических
данных ответственность несут авторы.

УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

Художественный текст на уроках РКИ

МЕТОДИКА

Обучение школьников

Метод проектов

Подходы к обучению языку

ЛИНГВИСТИКА

Акцентология

Лингвокультурология

Языковые контакты

Терминография

Язык СМИ

ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

Писатель и его мир

Литературоведение

НАМ ПИШУТ**КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ****ХРОНИКА****НОВОСТИ****А.Ю. Овчаренко (Россия)**

Душевное состояние человека, чувства, ощущения (на материале рассказа А. Алексина «Домашнее сочинение») 4

Е.А. Чекалина, В.Э. Морозов (Россия)

Детская периодическая печать как ресурс для учителей РКИ 19

Г.А. Шантурова (Россия)

Современные методические технологии на практических занятиях по РКИ (из опыта работы с китайскими студентами-филологами) 26

С.И. Титкова (Россия)

Специфика реализации принципов метода активизации в программе обучения русскому языку студентов Летней школы Миддлбери 33

В.Г. Костомаров (Россия)

Причуды русского ударения 43

А.Э. Григорян (Россия)

Привлекающие номинации: в погоне за впечатлением ... 49

Лариса Лисик (Швеция)

Особенности речи russkogоворящих иммигрантов в Швеции 58

Марьям Гадианлу, Мохаммад Реза Мохаммади (Иран)

Принципы создания двуязычного морского словаря для говорящих на персидском языке 66

Ваиль Фахим Ибрагим (Египет)

Прецедентные имена в заголовках российской и египетской прессы 73

Н.А. Каленова (Россия)

Образ заграницы в письмах С.А. Есенина: языковой аспект 80

Ли Синьмай (Китай)

Обзор исследований русской постмодернистской литературы в Китае 88

А.А. Соломонова (Россия)

Русскоязычная пресса за рубежом 93

Е.П. Иванова-Саразин (Франция)

Специфика преподавания РКИ во Франции 99

Хасан Караджан (Турция)

Исторические основы обучения русскому языку в Турции 103

Г.С. Аркабаева, А.А. Раимбекова (Казахстан)

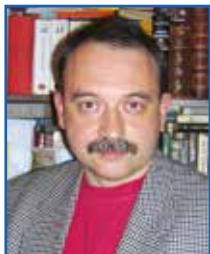
Использование инновационных форм обучения в преподавании РКИ в Казахстане 107

..... 113

..... 121

УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ ТЕКСТ НА УРОКАХ РКИ



А.Ю. Овчаренко

ovtcharenko-1959@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент

кафедры русского языка

юридического факультета

Российского университета дружбы народов

Москва, Россия

Душевное состояние человека, чувства, ощущения

(на материале рассказа А. Алексина «Домашнее сочинение»)

Поликультурное образовательное пространство, русский языковой стандарт, художественный текст, русская литература, методика работы.

Читателям – преподавателям РКИ предлагается разработка урока по рассказу А. Алексина «Домашнее сочинение». Этот урок входит в систему занятий по общему владению РКИ (аспект «Обучение чтению художественного текста») и направлен на развитие коммуникативно-речевой и социокультурной компетенций учащихся. На страницах журнала предложена система упражнений для работы над основными сюжетными событиями рассказа, характеристикой его главного героя и других персонажей. Материал адресован студентам-нефилологам, владеющим русским языком в объеме II сертификационного уровня.

Предъявлять художественный текст иностранным студентам целесообразно тогда, когда они уже способны воспринимать его целостно, ориентироваться в нем, выделять наиболее существенное, оценивать и интерпретировать полученную информацию. Сначала нужно определить, какую именно информацию должен извлечь учащийся из художественного текста. По нашему мнению, это основные сюжетные события и характеристика человека (главного героя, других персонажей литературного произведения): 1) внешняя характеристика человека; 2) свойства личности; 3) положение в обществе; 4) мировоззрение; 5) отношения между людьми; 6) душевное состояние, чувства, ощущения.

Мы предлагаем следующую систему упражнений для работы над художественным текстом. **Предтекстовые задания** (работа над лексикой) включают а) семантизацию незнакомой лексики (работа со словарем, синонимия и антонимия); б) словообразование (работа над приставочными

глаголами и т.д.); в) синтаксис (введение и отработка новых моделей предложений по теме урока). **Притекстовые задания** формулируются следующим образом: прочтайте текст (фрагмент текста) и найдите информацию о...

Послетеクстовые задания могут быть следующими.

- Проверьте, как вы поняли текст. Выполните тест, выберите правильные варианты ответа (контроль понимания).

- Ответьте на вопросы (вопросы, ответы на которые прямо не сформулированы в тексте; вопросы, требующие развернутых ответов; вопросы, начинающиеся с *почему*).

- Выскажите свою точку зрения о событиях, происходящих в произведении. Согласитесь или не согласитесь с мнением персонажей, своих товарищей (задания на развитие речи).

Представим фрагмент урока «Душевное состояние человека, чувства, ощущения» (на материале рассказа А. Алексина «Домашнее сочинение»).

ДУШЕВНОЕ СОСТОЯНИЕ ЧЕЛОВЕКА, ЧУВСТВА, ОЩУЩЕНИЯ

(на материале рассказа А. Алексина «Домашнее сочинение»)

1

А. Посмотрите в словаре значения незнакомых слов.

вежливый – _____
 воспитанный – _____
 возражать / возразить – _____
 возраст – _____
 мечта – _____
 мучить – _____

событие – _____
 создавать / создать – _____
 сочинение – _____
 спорить – _____
 справедливость – _____
 перемешиваться /
 перемешаться – _____

Б. Запомните синонимы и антонимы.

запирать = закрывать (на ключ)
 раз (разг.) = если
 чересчур (разг.) = слишком
 ужасно (разг.) = очень (ужасно рад...)
 вред ≠ польза (приносить вред / пользу кому?)

В. Запомните!

Стать + инфинитив = начать + инфинитив
 Перестать + инфинитив = кончить + инфинитив

Мой сын стал учиться играть на пианино. Она перестала читать книгу и включила телевизор.

Г. Придумайте свои примеры с глаголами из пункта В.

Запомните!

Глаголы с приставкой **пере-** обозначают повторное действие:
переспросить, перечитать, переписать, переделать.

2

А. Приведите примеры глаголов с приставкой *пере-*, обозначающих повторное действие.

Б. Придумайте ситуации, когда вам нужно *переспросить*, *перечитать*, *переписать*, *переделать* и т.п.

3

А. Прочитайте предложения. Объясните разницу в значениях выделенных глаголов.



1. Я вам советую **посмотреть** новый фильм Джеймса Кэмерона «Аватар». 2. Врач сначала задаёт вопросы больному, а затем **осматривает** его. 3. Мой друг **не просмотрел** передачу до конца, потому что она была не очень интересная. 4. Родители должны всегда **присматривать** за маленькими детьми, чтобы они не принесли себе вреда. 5. Она **просмотрела** все журналы «Огонёк» за 2011 г., но не нашла нужную статью.



Б. Придумайте предложения с этими глаголами.

4

А. Прочитайте предложения. Найдите слова, с помощью которых сообщается о чувствах (ощущениях) человека.

1. Я была очень рада видеть своих старых школьных друзей. 2. Вы довольны своей отметкой на экзамене? 3. Мальчик говорил с отчаянием в голосе. 4. Володя мучился, потому что не знал, любит ли его Валя. 5. Мать была счастлива, когда её сын поступил в университет. 6. Глаза у неё были добрые, удивлённые. 7. Дима смущённо сказал: «Простите, пожалуйста...» 8. «Что с тобой?» — спросила она с тревогой. 9. «Она ещё красивая...» — с огорчением подумал Дима.



В.М. Васнецов. Сирин и Алконост.
Песнь радости и печали. 1896 г.

Б. Запомните слова, с помощью которых сообщают о чувствах (ощущениях) человека.

Глаголы со значением 'испытывать чувство, ощущение'	Существительные со значением 'чувство, ощущение'
волноваться	волнение
беспокоиться	беспокойство
тревожиться	тревога
радоваться	радость
огорчаться	огорчение
удивляться	удивление
смущаться	смущение
надеяться	надежда
отчаиваться	отчаяние
мучиться	мучение
страдать	страдание
скучать	скуча
грустить	грусть

Модели:

1) *кто?* волнуется / беспокоится

2) *кто?* испытывает *что?* (волнение, беспокойство)

Образцы:

Он слушает *с волнением*.

Она читает письмо *волнуясь*.

Он говорит *смущённо*.

Она смотрит *удивлённо*.

В. Сообщите о чувствах (ощущениях) человека. Придумайте причину, по которой человек испытывает такое чувство.

лицо	чувство
1) он	тревога
2) моя подруга	волнение
3) молодой человек	радость
4) преподаватель	удивление
5) она	смущение



Запомните!

1. Как выразить свою точку зрения, мнение:

Я считаю (думаю), что...

По-моему...

По моему мнению...

2. Как выразить согласие / несогласие с собеседником:

Я согласен / согласна с кем?

Я не согласен / не согласна с кем?

5

А. Прочитайте первую часть рассказа. Найдите предложения, выражающие мнения героев.

I

Когда Дима, ученик шестого класса школы, прочитал всё, что создано в мировой литературе для его возраста, он начал читать книги для других возрастов.

— Почему ты не запираешь свой книжный шкаф? — спросила мама у папы.

— Запирать книги нельзя! — ответил папа. — Они ещё никому не приносили вреда.

— А может, вообще отменить это понятие — «ребёнок»? — спросила мама. Раз в тридцать лет можно всё то же самое, что и в тридцать пять!

За справедливостью Дима всегда обращался к бабушке.

В самый разгар родительских споров, касавшихся его судьбы, он с отчаянием в голосе произносил: «Ну, скажи ты!..»

И спор немедленно заканчивался: бабушка говорила так неторопливо и тихо, что её голосу надо было прислушиваться.

Вступая в дискуссию, она чаще всего задавала вопрос, ответ на который уже содержал в себе решение спора.

— А в каком классе ты сама прочитала «Анну Каренину»? — спросила она у мамы.

— Не помню.

— А я помню. В шестом...

— Вот видите! Видите!.. — воскликнул Дима. — А я ещё не читал...

— Дети не должны повторять ошибки родителей, — возразила мама. — Книга, прочитанная не вовремя, может не понравиться, потому что будет непонятна. И тогда ты уже больше никогда не захочешь её читать.

— Это бывает, — согласилась бабушка. — Но ты не волнуйся... Я присмотрю.



А. Алексин

Б. Ответьте на вопросы.

1. Кто является главным героем рассказа?
2. Что вы о нём узнали?
3. Что вы узнали о его семье?
4. О чём спорили родители Димы?
5. В чём заключалась сущность спора?
6. Сформулируйте точку зрения мамы, папы.
7. К кому Дима обращался за справедливостью?
8. Какое чувство испытывал Дима во время спора родителей?
9. Каким образом бабушка разрешала споры?

А что думаете вы?

1. Выскажите свою точку зрения на предмет спора родителей Димы.
2. Согласитесь или не согласитесь с мнением героев рассказа, своих товарищей.

⑥ Замените прямую речь косвенной.**Образец А:**

Сестра сказала брату: «Мне понравился этот фильм».
Сестра сказала брату, что ей понравился этот фильм.

1. «Запирать книги нельзя!» — ответил папа.
2. «Не помню», — сказала мама.
3. «А я помню», — сказала бабушка.
4. «Ты прочитала этот роман в шестом классе», — напомнила бабушка маме.
5. «А я ещё не читал эту книгу!» — воскликнул Дима.
6. Бабушка сказала Диме: «Валя живёт над нами, на шестом этаже. Ты тоже её знаешь».
7. «Очень вежливый и воспитанный человек», — возразила бабушка.
8. Бабушка ответила: «Он очень талантливый мальчик».

Образец Б:

Андрей спросил друга: «Куда ты пойдёшь вечером?»
Андрей спросил друга, куда он пойдёт вечером.

1. «Почему ты не запираешь свой книжный шкаф?» – спросила мама у папы.
2. «В каком классе ты сама прочитала «Анну Каренину»?» – спросила бабушка у мамы.
3. «А где сейчас эта Валя?» – спросил он.
4. «Откуда ты знаешь, что он талантливый?» – спросил Дима бабушку.
5. «За что вы ему благодарны?» – спросил Дима Валю.

Образец В:

Мать спросила дочь: **«Ты купила хлеб?»**
Мать спросила дочь, **купила ли она** хлеб.

1. «Она вышла замуж за Лёшку?» – спросил Дима.
2. «Она стала хирургом?» – спросил Дима.
3. «Ты помнишь, как она делала тебе укол?» – спросила бабушка Диму.
4. «Это тот мужчина, который всем уступает дорогу в лифт?» – спросил Дима.
5. «Вы любили его?» – спросил Дима у Вали.

7 Прочитайте вторую часть рассказа.**II**

Прежде всего Дима стал читать «Большую энциклопедию». Ему в голову пришла мысль, что, если прочитать эти большие тома, написанные обо всём на свете, можно сразу стать очень образованным человеком.

Прочитав за десять дней том на букву А, Дима перестал спать спокойно. Различные события, открытия и войны, происходившие в разные годы и эпохи, перемешались у него в голове.

И всё же Дима, вздохнув, начал читать второй том. Сначала он решил просмотреть его, посмотреть картинки... И неожиданно остановился. Между 76-й и 77-й страницами лежал листок из обычной тетрадки: «Письмо 1972 году. Домашнее сочинение ученика 9 класса «Б» Владимира Платова».

Дима решил сначала прочитать письмо сам.

Ученик 9 класса «Б» должен был написать письмо не человеку, а году. Однако по первым же словам было понятно, что ученик не выполнил задание учительницы...

«Дорогая Валя! Наша учительница хочет, чтобы мы обращались к году, а я обращаюсь к тебе. К тебе, живущей в том самом 1972 году! Прошло тридцать лет, как я написал это письмо. И вот ты его читаешь...

За это время произошло главное: я получил ответ на вопрос, который мучил меня в школьные годы. Дома, на уроках и переменах я думал: «Кого же она всё-таки любит – Лёшку Филиппова или меня?» Теперь я уже давно знаю, что ты любишь меня. А с Лёшкой ты разговаривала на переменах просто для того, чтобы я немножко поволновался. И ещё потому, что вы оба серьёзно интересовались литературой.

Все эти тридцать лет я был ужасно счастлив из-за того, что ты любила меня, а не Лёшку Филиппова! Я никогда не мог подумать, что мечты могут сбываться с такой математической точностью!

Мы работаем с тобой в одной больнице – ты на одиннадцатом этаже, а я на десятом... Сегодня мы с тобой вместе оперировали больного. Я попросил тебя помочь, и ты пришла ко мне в отделение. А потом мы оба спустились вниз, где ждала нас его мать, и я сказал ей: «Всё в порядке! Всё хорошо!» Она не поверила, заплакала... А мы стали утешать её: «Опасности нет. Опасности больше нет!..» Чтобы иметь возможность хоть раз сказать это, стоит жить на земле! Ты согласна?

Потом мы вернулись домой... Валя-маленькая, наша дочь, готовится к последним экзаменам в институте. Не знаю, в каком... Но это не имеет значения! А сын Серёжа ушёл на футбольный матч. Он вообще увлекается спортом... Тебе даже кажется, что чересчур. Похож на отца!.. Пусть хоть это служит тебе утешением. Ведь ты любишь меня...»

Домашнее сочинение не было закончено.

8

А. Выполните тест.

1. Главным героем рассказа является...
 - а) Дмитрий, студент университета;
 - б) мальчик Дима, школьник;
 - в) Дмитрий Иванович, врач.

2. Больше всего Дима любил...
 - а) смотреть телевизор;
 - б) играть в футбол;
 - в) читать.

3. Дима сначала решил прочитать «Большую энциклопедию», потому что...
 - а) он хотел стать очень образованным человеком;
 - б) он не любил романы;
 - в) он любил научную литературу.

4. Во 2-м томе энциклопедии мальчик нашёл...
 - а) сухой лист дерева;
 - б) листок из тетради – домашнее сочинение;
 - в) билет в театр.

5. Задание учительницы заключалось в том, чтобы ученики написали...
 - а) о том, как они отдыхали летом;
 - б) письмо друзьям;
 - в) письмо в будущее – 1972 году.

6. Владимир не выполнил задание учительницы, он написал...

- письмо девушке, которую любил;
- письмо однокласснику;
- письмо своим детям.

7. Владимир писал, что он получил ответ на вопрос...

- любит ли Валя его;
- почему Валя часто разговаривала с его другом Лёшкой;
- любит ли Лёшка Валю.

8. В своём письме Владимир рассказал Вале...

- о будущем своей страны;
- о медицине будущего;
- об их будущей жизни – о работе, семье, детях.

9. В сочинении Владимир написал, что он и Валя...

- выбрали разные профессии;
- стали врачами;
- стали учителями.

10. Владимир мечтал о том, что...

- он станет известным врачом;
- он и Валя будут вместе работать и спасать больных;
- Валя станет домохозяйкой и будет заниматься детьми.

Нумерация: 16, 2в, 3а, 4в, 5в, 6а, 7а, 8в, 9в, 10в.

Б. Ответьте на вопросы.

- Какую книгу Дима решил прочитать сначала? Почему?
- Что нашёл мальчик во 2-м томе энциклопедии?
- В чём заключалось задание учительницы?
- Выполнил ли Владимир это задание?
- Какой вопрос мучил Володю? Получил ли он на него ответ?
- Кем были Володя, Валя и Лёшка?
- Почему Валя часто разговаривала с Лёшкой на переменах?
- Расскажите, о чём мечтал Владимир.
- Каких писателей вы изучали на уроках литературы в школе?
- Какие темы для сочинений давали вам учителя литературы?
- Объясните, как вы понимаете выражения «Ему в голову пришла мысль», «Ужасно счастлив».

9 Посмотрите в словаре значения следующих слов.

гибель – _____
 неуклюжий – _____
 образованный (человек) – _____
 огорчение – _____
 опасность – _____
 отчаяние – _____
 пережить (*что?*) – _____
 сбываться / сбыться – _____
 смущение – _____

10 Прочтите третью часть рассказа.

III

– Бабушка! – крикнул Дима.

– Чего тебе?

Дима молчал. Бабушка вошла в комнату... Говорили, что когда-то она была очень весёлой. И даже любила петь... А потом стала тихой и, казалось, все время думала о чём-то одном. Думала, думала... Она стала такой в феврале 1945 года, когда пришло письмо о гибели на фронте её сына Володи.

Она всегда была уверена, что единственное, чего пережить невозможно, это гибель детей. Она и не пережила... Умерло её веселье, она больше не пела.

И только через много лет, когда родился внук Дима (сын её дочери), жизнь как бы вернулась к ней. Но не та, которая была раньше, а совсем другая... Она стала бабушкой.

– Это... его сочинение, – сказал Дима. И дал ей тетрадный листок. Бабушка прочитала. Потом перечитала ещё раз. Потом ещё. Дима ждал.

– А где сейчас эта Валя? – спросил он тихо.

– Валя Филиппова? Как и раньше... живёт над нами, на шестом этаже.

– Филиппова?! – переспросил Дима.

– Ну да.

– Она вышла замуж за Лёшку?

– Её мужа зовут Алексей Петрович, – ответила бабушка.

– Это тот мужчина, который всем уступает дорогу в лифт, а потом сам не может войти? Такой чудак?

– Очень вежливый и воспитанный человек, – возразила бабушка. – И её ты тоже знаешь. Однажды, когда у тебя была высокая температура, мы позвали её. Она сделала тебе укол... Помнишь?

– Конечно! Она стала хирургом?

– Нет, педиатром.

– Кем?



— Детским врачом.
— И он тоже врач?
— Он преподаёт литературу. Кажется, в институте.
— Ну да... Он же занимался в литературном кружке! А сын их такой высокий и неуклюжий?
— Очень талантливый мальчик, — сказала бабушка.
— Откуда ты знаешь?
— Он учится в аспирантуре. Его зовут Володя...

11

А. Выполните тест.

1. Кем был Володя для Димы?

- а) дядей;
- б) братом;
- в) отцом.

2. Кем был Володя для бабушки?

- а) братом;
- б) сыном;
- в) внуком.

3. Что сделал Дима, когда прочитал сочинение?

- а) положил обратно в энциклопедию;
- б) выбросил его;
- в) позвал бабушку.

4. Что случилось с Володей?

- а) он уехал работать в другой город;
- б) погиб во время войны;
- в) он тяжело заболел и умер.

5. Дима хотел узнать у бабушки...

- а) о её сыне;
- б) о войне;
- в) о том, что стало с Валей.

6. Где сейчас живёт Валя?

- а) в их доме, на шестом этаже;
- б) в другом районе;
- в) в другом городе.

7. Кем она стала?
- хирургом;
 - врачом-педиатром;
 - учителем литературы.

8. Кем стал Лёшка?
- преподавателем литературы;
 - хирургом;
 - инженером.

9. Что вы узнали о семье Вали?
- Валя живёт одна;
 - Вали живёт с сыном;
 - Валя вышла замуж за Лёшку, и у них есть сын.

10. Какое имя дали своему сыну Валя и Лёшка?
- имя отца Лёшки;
 - имя отца Вали;
 - имя своего друга, который погиб на войне.

Ключи: 1а, 2б, 3б, 4б, 5б, 6а, 7б, 8а, 9б, 10б.

Б. Ответьте на вопросы.

- Кто такой Володя? Кто он для бабушки, Димы?
- Что случилось с Волоедей?
- Что Дима сделал после того, как прочитал сочинение?
- О чём расспрашивал Дима бабушку?
- Что он узнал о Вале?
- Как вы думаете, почему Валя и Алексей назвали сына Володей?
- Расскажите историю жизни бабушки Димы.
- Расскажите историю жизни Вали.
- Расскажите историю друзей: Володи, Вали и Лёшки.

12 Прочитайте четвёртую часть рассказа.

IV

Когда на улице начало темнеть, Дима спустился вниз и стал ждать во дворе, возле подъезда.

«Володя мечтал, что домой они будут возвращаться вдвоём... — вспомнил Дима. — Хорошо бы, сегодня она вернулась одна!»

Она подъехала к дому на белой машине с красным крестом. Дима вошёл в подъезд вслед за ней и тихо, смущённо сказал:

— Простите, пожалуйста...

— Что с тобой? — спросила она с тревогой, будто думала, что он нуждается в медицинской помощи.

— Вам письмо!

— Мне?!

Глаза у неё были добрые, удивлённые.

«Всё ещё красивая...» — почему-то с огорчением подумал Дима. И дал ей Володино домашнее сочинение.

— Прочитайте...

— Хорошо! Только поднимемся к нам, — предложила она. — А то здесь темно.

— Нет, лучше тут... — ответил ей Дима.

Она прочитала письмо, сняла очки и медленно пошла вверх по лестнице, забыв, что в доме есть лифт.

— Скажите, пожалуйста... — крикнул Дима. — Вы любили его?

Она обернулась.

— Вы любили его? — почти шёпотом повторил он и удивился своей храбрости.

— Я любила его, — ответила она. Сделала несколько шагов, снова обернулась и добавила: — И я ему навсегда благодарна.

— За что? — спросил Дима.

— За всё, — тихо сказала она. — За всё...

13

А. Выполните тест.

1. Вечером Дима пошёл...

- а) в поликлинику к Вале Филипповой;
- б) домой к Вале;
- в) во двор.

2. Около подъезда Дима ждал...

- а) Валю;
- б) мужа Вали;
- в) сына Вали.

3. Дима хотел...

- а) поговорить с Валей;
- б) дать ей прочитать письмо Володи;
- в) чтобы она оказала ему медицинскую помощь.

4. Когда Валя прочитала письмо, она стала...

- а) медленно подниматься по лестнице;
- б) задавать Диме вопросы;
- в) рассказывать ему про свою молодость.

5. Дима задал Вале вопрос...
- почему она стала педиатром;
 - почему она вышла замуж за Лёшку;
 - любила ли она Володю.

6. Валя ответила Диме, что...
- они просто были хорошими друзьями;
 - она любила Володю;
 - она всегда любила Лёшку.

Минии: 1в, 2а, 3б, 4а, 5в, 6в.

Б. Ответьте на вопросы.

- Куда Дима пошёл вечером?
- Зачем он ждал соседку?
- Для чего Дима дал ей прочитать сочинение?
- Какие чувства испытывали герои во время разговора?
- Какой вопрос задал Вале Дима?
- Что она ответила на вопрос мальчика?
- Как вы думаете, за что Валя была благодарна своему однокласснику?

А что думаете вы?

- Как вы думаете, почему Дима спросил у Вали, любила ли она Володю?
- Почему Дима так поступил?
- Как бы вы поступили на месте Димы?
- Выскажите своё мнение, согласитесь или не согласитесь с мнением своих товарищей.

14 Передайте краткое содержание рассказа с опорой на следующие вопросы.

- Кто является главным героем рассказа?
- Что вы узнали о главном герое и его семье?
- Что нашёл мальчик в энциклопедии?
- О чём написал Володя в своём сочинении?
- Что случилось с Владимиром Платовым?
- Что хотел узнать Дима у бабушки о Володиной однокласснице?
- Что он хотел узнать у соседки?
- Какой ответ он получил на свой вопрос?

A.Yu. Ovcharenko

EMOTIONAL STATE OF A PERSON, FEELINGS, SENSES (BASED ON A. ALEKSNIN'S SHORT STORY "HOME COMPOSITION")

Poly-cultural educational space, Russian language standard, belles-lettres text, Russian literature, methodology of work.

Readers who are RFL teachers are invited to a lesson design after Anatoly Aleksin's short story "Home composition". This lesson is a part of a system of studies on general knowledge of RFL (aspect "Teaching to read a text of belles-lettres") and is aimed at development of communicative speech and sociocultural competencies of learners. A system of exercises is suggested on the journal's pages to work over basic plot events of the story, description of its main character and other personages. The material is addressed to students of non-philological specialties mastering the Russian language in the volume of the II certificate level.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В 2012 г. вышла в свет книга профессора русского языка и литературы Хельсинкского университета, вице-президента МАПРЯЛ Арто Мустайоки под названием «*Kevyt kosketus vendjdn kieleen*» («Легкое прикосновение к русскому языку»). Она состоит из 60 кратких рассказов (блогов), в которых доступно и с юмором рассказывается об интересных явлениях русского языка в сопоставлении с финским и другими языками. Первый тираж был распродан за месяц. Издание стало кандидатом на получение престижной премии в области научно-популярной литературы Tieto-Finlandia («Лучшая научно-популярная книга года») в Финляндии. По мнению комиссии, выбравшей претендентов на получение премии, «*Kevyt kosketus vendjdn kieleen*» способствует пониманию культуры соседней страны, которая является для финнов «одновременно и близкой, и далекой».

По материалам сайта Yle.fi.

22–28 ноября 2012 г. в РЦНК г. Каракас в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. «Дни русского языка и русской книги», организованные Россотрудничеством и Фондом развития социальных инициатив «Новые перспективы» при организационной поддержке посольства РФ в Венесуэле и участии преподавателей Российского государственного гуманитарного университета. Среди участников мероприятий были русисты из Венесуэлы, соотечественники, проживающие в Каракасе и местные жители, изучающие русский язык. В ходе докладов, семинаров, круглых столов, мастер-классов и презентаций были затронуты темы современных образовательных программ, технологий преподавания русского языка (дистанционное образование, компьютерные технологии), представлены авторские учебные курсы, новые методические пособия и подходы.

Оргкомитет

В начале января 2013 г. в эстонском городе Хаапсалу прошла **Русская ярмарка**, в которой, по подсчетам организаторов, приняли участие более сотни человек. Ярмарка стала первым в истории Хаапсалу массовым мероприятием, на котором можно было попробовать блюда национальной русской кухни и послушать русскую музыку. Посетители могли познакомиться с народными промыслами и попробовать домашнюю выпечку и даже домашние пельмени. Организаторы ярмарки сумели позаботиться и о развлекательной части программы. Жители и гости города по достоинству оценили славянскую культуру, русские песни и национальные костюмы.

По материалам сайта Etnowebbee

МЕТОДИКА

ОБУЧЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ



Е.А. Чекалина

elenachechalina@rambler.ru

зав. библиотекой средней
общеобразовательной школы № 1283,
учитель РКИ
Москва, Россия

В.Э. Морозов

cooper-morozov@yandex.ru

д-р филол. наук, профессор
Московского института открытого образования
Москва, Россия

Детская периодическая печать как ресурс для учителей РКИ

Содержание обучения, детская периодическая печать, дидактические материалы, этапы обучения, учебные задания.

В статье на материале газеты «Пионерская правда» и журналов «Костер», «Мурзилка», «Веселые картинки», «Читайка», «Кукумбер», «Здоровье школьника» показываются широкие возможности использования российской детской периодической печати в обучении русскому языку в зарубежной школе. Авторы определяют учебные задачи, которые могут быть решены с помощью дидактических материалов, составленных с использованием содержания этих изданий.

Найболее мобильной частью содержания обучения, составляемой и обновляемой учителем с учетом потребностей и особенностей его учеников, являются дидактические материалы, которые можно определить как компоненты содержания обучения, создаваемые педагогом для проведения уроков с целью восполнить недостаточность основных средств обучения для решения каких-либо задач данных уроков. Дидактические материалы должны соответствовать возможностям и потребностям учащихся в использовании русского языка; вызывать у них интерес; быть доступными для их уровня владения языком; соответствовать основному средству обучения, дополняя, а не повторяя его; преследовать частную образователь-



ную цель, достижимую в пределах урока (цикла, серии занятий); быть построенным по модели урока в соответствии с теми или иными методическими принципами,

выбранными преподавателем с учетом цели урока, а также предшествующего учебного опыта и возможностей учеников.

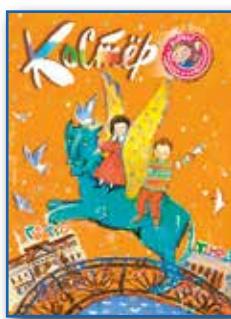
Источником составления дидактических материалов служат разнообразные объекты, в том числе те или иные вещи, растения, иллюстрации, части учебных публикаций, художественная литература, периодическая печать. Рассмотрим с этой точки зрения детскую периодическую печать на русском языке и определим, какие учебные задачи могут быть решены при помощи дидактических материалов, составленных с использованием ее содержания.

1. «Пионерская правда» (www.pionerka.ru) –



всероссийская газета для детей и подростков. Яркое, полноцветное издание, выходит по пятницам. В газете публикуются заметки, истории, юмористические статьи, письма, информационная корреспонденция, репортажи, мини-советы, рецензии. Сайт газеты удобен в использовании, есть общедоступный архив статей. Газета может использоваться для обучения ознакомительному, просмотровому и поисковому видам чтения на материале публицистических текстов информационных жанров, для формирования пассивного и потенциального словарей и для общего знакомства с особенностями публицистического стиля. Для учащихся, владеющих РКИ в объеме базового и более высоких уровней, материалы газеты будут полезны для обучения ознакомительному чтению научно-популярных текстов.

2. «Костер» (www.kostyor.ru) – ежемесячный журнал для школьников, в котором публикуются стихи, рассказы, повести, материалы о детском творчестве, викторины, статьи об истории, искусстве, юмористические тексты. Может служить источником дидактического материала для обучения чтению публицистики и художественных произведений на базовом и продвинутом уровнях.



– Петров, почему ты так плохо учишь английский язык?
– А зачем его учить?
– Как зачем? Ведь на этом языке говорит половина земного шара!
– А разве этого мало?

Такие же тексты могут применяться для грамматической работы, например, при изучении употребления глагольных видов в ответе на вопрос типа *Что ты вчера делал?*

– Воробьев, – сказал учитель, – ты опять уроки не делал! Почему?
– Игорь Иванович, у нас вчера света не было.
– И чем же ты занимался? Небось, телевизор смотрел?
– Ага, в темноте...

Подобные анекдоты хорошо использовать для изучения отдельных (подаваемых вне групп) лексических единиц, например, следующий текст можно дать для запоминания как геометрического термина *треугольник*, так и для однословного оценочного высказывания *великолепно*.

Шёл урок геометрии.
– Кто решил задачу? – спросил Игорь Петрович.
Первым поднял руку Вася Рыбин.
– **Великолепно**, Рыбин, – похвалил учитель, – Пожалуйста, к доске!
Вася вышел к доске и важно сказал:
– Рассмотрим **треугольник ABCD**!
И все засмеялись!

3. «**Мурзилка**» (www.murzilka.org) – популярный литературно-художественный журнал для детей младшего и среднего школьного возраста. В нем можно найти стихи, рассказы, сказки, репродукции картин, сведения об истории и природе, игры, конкурсы, обсуждение поделок. Сайт содержит общедоступный архив, в котором много публицистических и художественных текстов для использования в обучении видам чтения, распределяющим словесных образов, проникновению в подтекст произведения, интерпретации основной мысли автора. Следующий микротекст может применяться для изучения глаголов движения, обозначающих подъем вверх, а также для развития умений объяснять свои действия, поступки.



Учитель: Придумай предложение с предлогом «на».

Ученик: Корова залезла на дерево.

Учитель: Зачем?

Ученик: Чтобы был предлог «на»!

В журнале печатается немало текстов, которые могут выступать в качестве дидактического материала для формирования репродуктивных умений письменной речи на материале изложения. Так, следующий текст несложен по синтаксическим структурам, прост по сюжету, который совпадает с фабулой, содержит небольшой процент конструкций с прямой речью, поддается слабой адаптации. В нем четко разделены типы речи: описание (3 первых и 2 последних предложения), рассуждение (прямая речь), повествование (остальные фразы). Все это дает возможность использовать текст в обучении изложению на начальном этапе, возможно, после слабой адаптации.

Владимир Степанов
Певчий дрозд

У мальчика в клетке жил певчий дрозд. «Певчий» – так было написано в квитанции, которую им с папой дали в «Зоомагазине». Но шли дни, а дрозд у мальчика почему-то не пел. «Наверное, мой дрозд потерял голос», – решил мальчик и выпустил дрозда в сад.

Дрозд замахал крыльями и полетел. Потом он опустился на куст смородины, откуда нырнул в тёплую траву. Искупавшись в траве, дрозд поднялся на яблоню и запел.

Мальчик замер, но сердце его громко стучало. Мальчик был счастлив, что помог дрозду найти потерянный голос.

Многие тексты журнала имеют значительный потенциал для грамматической и лексической работы. Следующий рассказ можно применить для лексической работы над словами, обычно вызывающими у учащихся трудности в осмыслении семантических различий между ними: *видно, видеть, увидеть, смотреть, посмотреть (на что), рассматривать, разглядывать*, а также для изучения глагола разговорного стиля речи *уставиться*.

Сергей Авдеенко
Хитрые часы

В этом году Алёша стал первоклассником. И всё было бы хорошо, если бы не домашние задания. Сидит час, другой за столом, а в тетради пусто. Сматривает Алёша в окно, а за окном дорогу видно, прохожих, машины. Или уставится в потолок. Кажется, ну что там можно разглядеть? А он видит, как на экране телевизора, лихих всадников на конях, слышит звон сабель. А то вдруг начнёт себя в полированном столе, как в зеркале, рассматривать. Какой у него нос, уши, щёки...

Всё Алёше интересно, кроме своей тетрадки. Однако сколько ни сиди – уроки сами не выучатся. Надоело маме ежедневно на-

помнить сыну об уроках. Поставила на стол будильник. Показала, за сколько минут нужно сделать упражнение, завела звонок. И вдруг почудилось Алёше, что часы, как живые, хитро подмигнули ему. Мол, ну-ка, поторопливайся, мы шутить не любим. И всё быстрее, быстрее зацокали и чёрными стрелками, как усами, зашевелили. Не успел мальчик опомниться, а будильник уже зазвенел.

Вошла мама, с упрёком покачала головой:

— А соседская Таня давно на улице...

Однажды Алёша зашёл к Тане в гости и увидел на стене большие часы.

«Так вот почему она быстро уроки учит! — подумал мальчик. — Стрелки на больших часах ходят медленнее. Были бы у меня такие часы, я тоже всегда успевал бы!»

Для повышения методической ценности текста можно произвести замену: *И вдруг почудилось Алёше, что часы, как живые, хитро подмигнули ему.* — *Посмотрел Алёша на часы, и вдруг показалось мальчику, что они, как живые, хитро подмигнули ему.* Текст может быть использован в первой половине основного этапа обучения при условии слабой грамматической адаптации: 1) упрощения трудного случая употребления условного наклонения: *И всё было бы хорошо, если бы не домашние задания.* — *И всё было бы хорошо, если бы не было домашних заданий;* 2) удаления повелительного наклонения, употребленного в переносном смысле: *Однако сколько ни сиди — уроки сами не выучатся.* — *Но сидит Алёша, сидит, а уроки сами не учатся.* Кроме того, желательно вместо глагола *поторопливайся* использовать *торопись*. Перед работой над текстом можно раскрыть лексическое значение глаголов *чудится, почудилось, приведя в качестве синонимов кажется, показалось или заменить первые вторыми в процессе адаптации.* Без адаптации тест можно использовать только на продвинутом этапе.

Материалы из детской прессы в силу своей трудности неприменимы во вводно-

фонетическом курсе для учащихся элементарного этапа обучения, но могут успешно использоваться позже (в корректировочных заданиях).

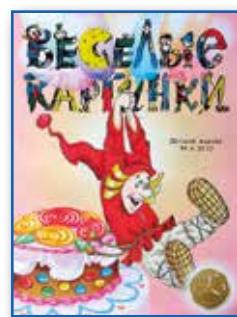
Носителям многих языков трудно произнести мягкий звук [ч'], поскольку в их языках подобный звук является твердым. Особенно трудной позицией бывает положение перед [а]. Поэтому сочетание [ч'а] у учащихся долго не получается произнести правильно. В качестве одного из шагов в нужном направлении можно использовать детские стихи из «Мурзилки», созданные для запоминания правописания ча.

Я по ЧАще брёл ворЧА,
Еле ноги волоЧА.
ПовстречАлся в этой ЧАще
С ЧАродеем настоящим.
ЧАродей налил из ЧАна
ЧАй волшебный в два стакана.

Я слуЧАйно выпил ЧАю
И теперь хожу скучАю...
Правда, больше не ворЧА,
А копытами стуЧА.

Анна Игнатова

4. **«Веселые картинки»** (www.merrypictures.ru) — детский юмористический журнал для дошкольного и младшего школьного возраста. В журнале печатаются стихи, рассказы, сказки, игры, конкурсы. По адресу www.detmagazin.ucoz.ru/dir/1 можно найти сканированные номера журнала. Его тексты подходят для изучения видов чтения, обучения устному бытовому общению, репродуктивной письменной речи, лексике и грамматике. Так, следующий текст может быть эффективно использован на начальном этапе для пассивного изучения притяжательных прилагательных.



A. Седугин
Артист

К новогодней ёлке Алику купили маску кота.

Алик взял **папину** чёрную шляпу и прицепил к ней зелёное пёрышко с **маминой** шляпой. Ещё Алик надел старые **бабушкины** валенки – и стал как настоящий Кот в сапогах.

Он ходил очень важно, громко мякал и махал своей шляпой. Его все хвалили. Новый год прошёл весело. Но с тех пор Алик изменился. Со взрослыми разговаривает по-прежнему – тоненьким голосом. А вот с сестрой Викой – толстым. И смотрит не на неё, а куда-то в сторону.

Вика спросила у Алика:

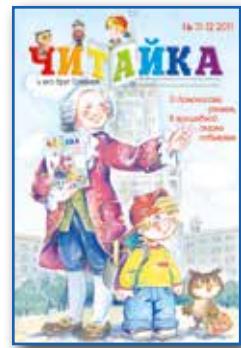
- Почему ты со мной так разговариваешь?
- Потому что теперь я артист, – ответил Алик.
- А по-моему, ты просто зазнался! – сказала Вика.

Для повышения методической ценности текста в него можно включить, например, такое предложение: *И взял в руки дедушкину трость*. Поставленная цель (пассивное овладение притяжательными прилагательными) достигается по-разному в зависимости от того, есть ли соответствующий раздел в используемом учебнике. Если есть, то текст дается после его изучения для закрепления материала. Очевидно, придется объяснить слова *прицепить, пёрышко, валенки, зазнался, тонкий голос*. Очень важно не оставлять без комментария словосочетание *толстый голос*. Нужно объяснить, что это Вика так подумала про себя, а правильнее говорить – *грубым голосом*.

Закрепление притяжательных прилагательных достигается в ходе ответов на вопросы по тексту, а также при выполнении задания показать на нарисованной учителем картинке «Петя – Кот в сапогах» все предметы и сказать, чьи они, двумя способами: с использованием существительных в родительном падеже и при помощи притяжательных прилагательных. Если же дан-

ной грамматической темы в учебнике нет, то учителю в предтекстовой работе следует объяснить синонимию вышеуказанных способов обозначения принадлежности (способов ответа на вопрос *чей?*) на материале именно тех прилагательных, которые встречаются в тексте, и лишь после этого приступить к работе над ним.

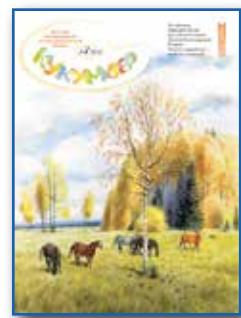
5. «**Читайка**» (www.rusla.ru) – литературно-художественный ежемесячный журнал для детей младшего школьного возраста. В журнале публикуются стихи, сказки, статьи, игры. Очень много текстов среднего объема, содержащих лингвострановедчески значимую лексику для уроков на начальном, основном и продвинутом этапах. Приведем начало одного такого текста.



Станислав Олефир
Стриженый медведь

Что такое вечная мерзлота, знаешь? Если где-нибудь в тайге или тундре даже среди лета копнуть лопатой, сразу сверкнут кристаллики льда. И как долго копать ни будешь, всё равно до тёплой земли не докопаешься. Потому что толщина вечной мерзлоты бывает полкилометра. Представляешь, это как дом в двести этажей!..

6. «**Кукумбер**» (www.kukumber.ru) – ежемесячный иллюстрированный литературный журнал для детей среднего школьного возраста. Содержит сказки, рассказы, стихи. В архиве сайта есть все тексты, напечатанные в журнале, с указанием авторов, что облегчает поиск материала, который может использоваться для обучения



чтению художественно-публицистических и художественных произведений, для развития репродуктивной письменной речи. Некоторые тексты могут служить дидактическим материалом при обучении составлению писем.

Илья Бутман
Письмо родителям

Дорогие мама и папа!
Спасибо за то, что отправили меня на дачу. Мне здесь очень нравится.
Бабушка печёт вкусные блины и подаёт к ним сметану, мёд, масло и варенье. А особенно мне нравятся бабушкины пирожки с капустой, и с мясом вкусные, а с картошкой ещё лучше. И всё это я ем.

Но вы не подумайте, будто это единственное, что произвело на меня впечатление на даче. Нет, это далеко не так. Ещё мне нравится, что в бабушкином саду растёт много ягод. И я их ем.

А ёщё я доволен, когда бабушка ходит в лес и приносит оттуда ягоды. Их я тоже ем.

Недавно бабушка начала приносить из леса и грибы. Она их варит и жарит. А я их ем. И дедушка хороший, потому что разводит пчёл, из которых добывает мёд, который я ем.

Кончаются каникулы, скоро пора возвращаться в город, и поэтому мне грустно. Но бабушка сказала, чтобы я не скучал, она даст мне с собой сушёные грибы, малиновое, клубничное, вишнёвое, земляничное и черничное варенье. И мёд. И всё это я буду есть.

Ваш сын Стёпа.

Этот же текст хорошо подходит для развития умений понимать иронию автора и его скрытую в подтексте основную мысль.

Стихотворения из журнала могут быть использованы на основном и продвинутом этапах для разучивания типов интонации, не входящих в минимум начального этапа. Так, следующее стихотворение позволяет изучить ИК 5, которая выражает сильные эмоции, а также побуждение к немедленному, быстрому действию.

ИК 3
Эта кружка молока
ИК 1–2
Широка и глубока.
ИК 5 ИК 5
Шире миски, / глубже таза,
ИК 3 ИК 1–2
Словно пруд / или река.
ИК 1 ИК 5
Мама просит: / «Выпей сразу!»
ИК 2 ИК 4
Папа сердится: / «Скорей!»,
ИК 1
Я с утра сижу над ней.
ИК 1
Я сижу над нею час.
ИК 1
Я сижу над нею день.
ИК 5
Я сижу над нею год –
ИК 5
Скоро снег уже пойдёт.
ИК 3
Молоко не убывает
ИК 1
И само себя не пьет.
ИК 4
Ну а если б в эту кружку
ИК 4
Вдруг налили лимонад,
ИК 5
Я бы выпил сразу залпом
ИК 5
Двести кружек все подряд!
ИК 5
То-то мама бы смеялась,
ИК 5
То-то папа был бы рад!

Татьяна Михайловская

Если предложить это стихотворение учащимся в конце основного или на продвинутом этапах, то необходимости в большой лексико-грамматической предтекстовой работе не возникнет, поскольку почти все слова, а также морфологические формы и синтаксические конструкции, использованные

здесь, уже известны. Вероятно, потребуется объяснить лишь значения слов *залпом*, *убывать* и *то-то*. Поэтому перед чтением текста преподаватель может сосредоточиться на объяснении новой интонационной конструкции (ИК 5) и ее постановке на отдельно взятых фразах, типа *Какой чудесный день!*

После чтения учителем стихотворения вслух, а потом учащимися про себя и разбора содержания, можно перейти к чтению учениками вслед за преподавателем по стихам с соблюдением интонации. На дом учащиеся получают задание подготовиться читать стихотворение наизусть с соблюдением выученной интонации.

Во всех детских журналах есть материал, обладающий развлекательными и в то же время дидактическими свойствами. Его можно использовать для оживления урока, особенно в фазе выраженного утомления учащихся. Прежде всего для этого подходят короткие тексты-шутки, типа анекдотов. Кроме того, в журналах содержатся игры и загадки, способные вызывать интерес даже у уставших учащихся. Вот, например, какие задания мы используем на занятиях основного или продвинутого этапа обучения.

Игорь Сухин

Самые лёгкие загадки на свете

Разгадать эти загадки очень легко. Отгадка – последнее слово в вопросе.

1. Что читает **Роман**? 2. Какая игрушка **Машинка**? 3. Что катает по полу пёс **Шарик**?
4. Кто думает, что в будущем его ждёт **слава**?
5. Кому легко живётся на **свете**? 6. Как зовут девочку, у которой в руках красная **роза**?
7. Сколько в стае **сорок**?

E.A. Chekalina, V.E. Morozov

CHILDREN'S PERIODICAL PRESS AS A RESOURCE FOR RFL TEACHERS

Content of education, children's periodical press, didactic materials, stages of tuition, learning assignments.

The article is based on materials of the newspaper "Pionerskaya pravda" and the magazines "Kosty-or", "Murzilka", "Vesyolye kartinki", "Chitaika", "Cucumber", "Zdorov'e shkol'nika". It shows wide possibilities of using Russian children's periodical press in Russian language tuition in foreign school. The authors determine learning assignments which can be solved with the help of didactic materials related to the content of these editions.

При работе над загадками нужно подвести учащихся к тому, чтобы они объяснили смысл загадки и отгадки. Следующее задание по материалам журнала «Мурзилка» будет более легким, если необходимые слова дать в качестве слов для справок.

Елена Ранеева

Игра в рифмы

Я выбирал себе пальто,
Но мне кричали вслед... **(не то)**.
Мне шляпу продавец дала,
Но шляпа мне была... **(мала)**.
Тогда я шарф себе купил,
Но заплатить за шарф... **(забыл)**.
Когда я брюки примерял,
Я равновесье... **(потерял)**.
Решил ботинки я купить,
Но трудно было в них... **(ходить)**.
Купил я свитер и был рад,
Но все сказали... **(маловат)**.
А джемпер мне чуть-чуть велик,
Но я к нему почти... **(привык)**.
На этом кончен мой рассказ,
Пора мне спать, уж поздний... **(час)**.

В заключение хочется сказать об одном журнале для взрослых.

7. **«Здоровье школьника»** (www.za-partoi.ru) – ежемесячный журнал для взрослых о психологии взросления и физическом развитии детей, о возможностях современной медицины, о взаимоотношениях родителей, детей и учителей, о досуге и здоровом образе жизни. В нем публикуется много комиксов для детей, которые можно использовать для того, чтобы совместить изучение устного общения, речевого поведения и языковых средств, характерных для определенных ситуаций.



Г.А. Шантуро娃

shangalina@yandex.ru

ст. преподаватель Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Современные методические технологии на практических занятиях по РКИ

(из опыта работы с китайскими студентами-филологами)

Модульное обучение, домашнее чтение, метод проектов, драмогерменевтика, психодрама.

В статье рассматривается работа по аспекту «Домашнее чтение» в контексте принципа коммуникативной направленности. «Домашнее чтение» как аспект обучения студентов-филологов выступает здесь как особая форма обучения, которая позволяет применять различные учебные стратегии и технологии. Автор предлагает методические рекомендации по использованию современных технологий в обучении РКИ.

Методика не наука о том, как надо,
а искусство, убеждающее,
как быть ярким... и рациональным.

Е. Ильин

Модернизация российского образования, интеграция в общеевропейское образовательное пространство вызвали необходимость внесения существенных корректив в процесс обучения китайских студентов – стажеров на кафедре практики русского языка студентов филологического профиля факультета стажировок и обучения зарубежных студентов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). Силами преподавателей кафедры были разработаны и апробированы модульные программы, направленные на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов. Суть технологии модульного обучения ино-

стрannому языку заключается в достижении обучающимися требуемого уровня языковой компетенции на основе соответствующих принципов обучения. Иными словами, это особая дидактическая система, представляющая собой совокупность различных форм и способов **совместной деятельности преподавателя и обучающегося**, организованной в особых единицах процесса (модулях) с целью эффективного овладения учебным материалом и повышения качества обучения в целом. Она служит эффективным средством формирования самоорганизации, дисциплинированности и активности студентов. Модульное обучение в силу своей гибкости может использоваться при изучении РКИ в группах различной языковой подготовки, что особенно актуально в условиях включен-

ного обучения в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, где зачастую в одной группе оказываются студенты разных вузов и даже разной языковой подготовки несмотря на имеющиеся у них одинаковые оценки.

Для реализации ведущего принципа программы – принципа коммуникативной направленности, который предполагает преобладание проблемно-речевых и творческих упражнений и заданий, использование аутентичных ситуаций общения, развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации, формирование психологической готовности к реальному иноязычному общению в различных ситуациях, на помощь преподавателю приходят многочисленные технологии и техники обучения. В данной статье предлагается рассмотреть работу по аспекту «Домашнее чтение», который присутствует в каждом модуле учебной программы. «Домашнее чтение» как аспект обучения студентов-филологов носит комплексный характер: это и вид чтения, и определенный подход к формированию навыков и умений, это форма обучения, требующая использования различных учебных стратегий и технологий обучения [9]. Домашнее чтение как один из компонентов содержания обучения студентов-филологов обеспечивает более прочное формирование различных видов коммуникативной компетенции (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной). Именно аспект «Домашнее чтение» создает наиболее благоприятные условия для обучения иноязычному общению, что вполне соответствует коммуникативной направленности всего процесса обучения русскому языку. Домашнее чтение (внеаудиторное, дополнительное, самостоятельное) – это синтетическое, экстенсивное чтение, чтение объемных аутентичных художественных текстов (с пониманием общего смысла), требующее догадки и работы мысли. Мы рассматриваем этот аспект как средство развития устной речи. Отбор текстов обусловлен содержанием лекционного курса «Литература XIX века». В данном случае этот аспект практики речи обеспечивает взаимосвязь практического курса с теоретической дисциплиной. В течение данной программы (I се-



местр, 170 ауд. ч.) студентам предлагается прочитать повесть А.С. Пушкина «Пиковая дама», повесть И.С. Тургенева «Первая любовь», рассказы А.П. Чехова «Дама с собачкой», «Попрыгунья», «Душечка», рассказ И.А. Бунина «Легкое дыхание».

Объем оригинального художественного материала соответствует общим требованиям, предъявляемым к студентам языкового вуза: 250–300 с. в семестр. На экзамене студент должен представить конспект – краткое содержание прочитанных произведений по главам с характеристикой и портретным описанием главных героев, а также составленный им словарь (это может быть словарь к каждой главе, словарь фразеологический, толковый, лингвострановедческий и т.д.). Так как «развитие речевых навыков осуществляется в основном через слуховое восприятие» (Н.И. Гез, И.А. Зимняя), чтение сопровождается одновременным прослушиванием тех же текстов (используются профессиональные аутентичные записи художественных произведений и просмотр одноименных художественных фильмов). Этим мы ставим целью развитие не только фонематического, интонационного, но и речевого слуха, опираясь на то, что при обучении иностранцев русскому языку бисенсорное (слухо-зрительное) восприятие речи имеет определенные преимущества перед моносенсорным – слуховым. Это положение подтверждается большими трудностями, возникающими у студентов при восприятии звучащего сообщения без зрительного ряда. Такая параллельная работа (чтение с

одновременным прослушиванием текста) готовит студента к самому трудному аспекту программы – «Аудированию».

«Домашнее чтение» является лишь одним из аспектов учебной программы, его материал (субъект и объект) – художественный текст – представляет собой модель человеческого общения. Другая важная особенность художественного текста, которая в условиях коммуникативного обучения выдвигается на первое место, – проблемность. При обсуждении поставленной проблемы студенты могут выходить за рамки сюжета, соотнося события, происходящие с литературными персонажами, со своим собственным жизненным опытом, с системой морально-этических установок и ценностей. Данный вид обсуждения требует критического переосмысливания прочитанного, способности к творческому мышлению, умения анализировать, давать оценку событиям и поступкам героев, моделировать ситуации альтернативного развития событий, прогнозировать дальнейшее развитие сюжета. В процессе обсуждения прочитанного и высказывания своего мнения по поставленному вопросу развиваются и совершенствуются разнообразные умения говорения, делается акцент на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую владения определенными языковыми средствами. Все эти условия позволяют преподавателю использовать прочитанный текст художественного произведения в качестве объекта проектной работы, что обеспечивает **когнитивный подход** к обучению: занятия не ограничиваются приобретением определенных знаний, умений, навыков, а выходят на практические действия учащихся, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация при изучении иностранного языка [5]. Метод проектов, являющийся **гуманистическим подходом** к обучению, позволяет преподавателю решать конкретные педагогические задачи: необходимость активной устной практики для каждого студента группы, формирование учебного коллектива. Эти задачи решаются путем специальной организации учебного материала, предусматривающей такую

совместную деятельность, которая стимулирует появление новых целей и интересов обучаемых и позволяет использовать на занятиях различные формы и способы взаимодействия учащихся [7].

Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить учебную задачу в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Эти приемы становятся наиболее эффективными, когда удовлетворяются определенные условия: инициируется сотрудничество между учениками, учащиеся несут индивидуальную ответственность за выполнение заданий. «Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю. Я знаю, где и как я могу это применить» – вот основной тезис современного метода проектов. Проектная технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Метод проектов – достаточно гибкая структура, которая в зависимости от типа проекта позволяет преподавателю использовать различные технологии [6].

Что такое технология обучения? «Это набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений, навыков и отношений в соответствии с поставленными целями. Это определенная инструкция для преподавателя – что и как надо делать» [4]. *Что* – определено программой и является стандартом, обязательным для всех. *Как* – это то, что совершенствует мастерство преподавателя.

Рассмотрим педагогические техники, пришедшие в методику РКИ из театральной педагогики и современной психотерапии, – **драмогерменевтику** и **психодраму**. Именно эти приемы широко используются нами в проектной работе по повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» в аспекте «Домашнее чтение», так как заключительный этап проекта (презентация) проводится в форме спектакля.

Драмогерменевтика, или «пребывание в содержании», понимается исследователями как область социоигровой педагогики, включающая следующие положения:

1) драмогерменевтика возникла и существует как сопряжение **театральной, герменевтической и педагогической сфер**;

2) знания, умения и навыки каждой сферы, сохраняя свою специфичность, переплетаются со знаниями, умениями и навыками других сфер;

3) центральными положениями **театральной сферы** являются общение, действенная выраженность и мизансцена (порядок расположения участников учебного процесса в каждый момент урока).

Герменевтика – индивидуальность понимания, целенаправленное манипулирование объектом (в данном случае текстом) с целью достижения какого-либо промежуточного результата.

Центральными положениями **педагогической сферы** являются «очеловеченность» педагогического или «гармоничность», которая выражается в отношении преподавателя к учащемуся не как к объекту, а как к субъекту учебной деятельности, имеющему свои физиологические, психологические и прочие потребности, индивидуальные черты и особенности характера, а также учет их при организации работы на уроке.

Освоение драмогерменевтики связано с накоплением личного педагогического и жизненного опыта, т.е. когда профессиональное мастерство преподавателя позволяет сосредоточиться на вопросе *как*. Чем больше опыта имеет педагог, тем более связанно могут формироваться его представления об этом направлении.

Драмогерменевтику можно рассматривать как профессиональную игру, построенную на открытии содержаний в формах и форм в содержаниях [3]. Драмогерменевтический подход ориентирован на индивидуальность преподавателя. Это направление предполагает нахождение каждым преподавателем своего собственного, индивидуального стиля, системы приемов работы. Это то, что делает педагогику реально практическим искусством.

Психодрама как техника была разработана Якобом (Джакобо) Леви Морено (1892–1974) в качестве театрального эксперимента «спонтанного театра», призванного развить

и реализовать творческое «я» человека в «театре жизни». Морено использовал естественную потребность людей в игре. В отличие от традиционного театра участники психодрамы не ограничены сценарием, постановка является результатом работы не профессионалов, а самих участников группы. Именно этот момент позволил впоследствии перенести данный метод в обучение иностранным языкам [1].

Конечно, не всегда представляется возможным и нужным вводить в обучение все психодраматическое действие, но это вполне осуществимо и логично при завершении изучения определенной темы или обсуждении литературных произведений и их фрагментов, дискуссионных проблем, газетных материалов и т.п. Многие элементы данного метода могут быть связаны с целями обучения общению, а также с формированием различных речевых навыков и умений (например, обучение монологическому высказыванию в форме рассуждения и т.п.).

Основной принцип психодрамы – «здесь и сейчас», т.е. проекция тех или иных чувств, событий и переживаний в настоящее время и в реальное действие. Это помогает не только обучать основным сторонам общения, но и интерпретировать конкретные высказывания и события из произведений художественной и публицистической литературы, воспроизводить их, формулировать мысли и суждения, которые выходят за рамки лингвистического контекста. В процессе психодраматического действия возникает перенос, контрперенос эмоций и эмпатия между участниками игры («теле- или вчувствование», по определению Морено). Все присутствующие, даже не принимая непосредственного участия в игре, оказываются вовлечеными эмоционально в разыгрываемое действие. Техника психодрамы способна обеспечить интерактивную сторону общения в организации и осуществлении совместной деятельности или проекта: обмениваться ролями по ходу игры, идентифицировать себя с воображаемым героем или с реальным речевым партнером, что помогает формировать механизмы личностной перцепции: идентификацию, рефлексию и эмпатию [2].

Все это способствует успешному использованию техник психодрамы в обучении иностранным языкам.

Присутствие инноваций в работе преподавателя обязательно и необходимо. Они являются как бы ступенями, поднимаясь по которым, мы идем от ремесла к творчеству. В качестве иллюстрации приведем пример организации проектной работы студентов-стажеров из Китая, обучающихся на кафедре практики русского языка студентов филологического профиля факультета стажировки и обучения зарубежных студентов Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

Скажи мне – и я забуду.
Покажи мне – и я запомню.
Дай мне действовать самому –
и я научусь.

Китайская мудрость

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА «СУД НАД ГЕРМАННОМ»

(спектакль «Домашнее чтение»:
повесть А.С. Пушкина «Пиковая дама»)

Этапы разработки и проведения проекта.

1. Выбор темы проекта, тип, количество участников.

Преподавателем предлагается тема «Суд над Германном».

На первый взгляд, может показаться достаточно странной такая формулировка, но «Домашнее чтение» – это не семинар по литературе. Цель каждого занятия – развитие устной разговорной речи, в данном случае прочитанное произведение – это только сюжетный материал режиссуры проекта.

Форма театрализованной постановки позволяет каждому студенту участвовать в действии, быть активным участником проекта и заключительного урока. Используя техники и приемы драмогерменевтики и психодрамы, преподаватель сможет решить свои практические задачи (работа над постро-

ением монологического высказывания, отработка и активизация различных речевых и коммуникативных стратегий и тактик). Такая формулировка проекта позволяет расширить количество действующих лиц, дать роль каждому студенту. Главными действующими лицами здесь выступают совсем не герои повести, а например: 1) Судья; 2) Прокурор; 3) Адвокат; 4) Германн; 5) Лизавета Ивановна; 6) Графиня; 7) Литературный консультант; 8) Музыкальный консультант; 9) Свидетели обвинения; 10) Свидетели защиты; 11) Правозащитник и т.п.

2. Выдвижение проблемы, главного тезиса проекта.

Здесь уместна мозговая атака с последующим коллективным обсуждением, например: «Германн – злодей или жертва?» и т.п.

3. Распределение задач, обсуждение возможных методов.

Группа составляет план проекта. Определяется временной регламент выполнения этапных заданий (каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт), распределяются роли. Распределение ролей – очень важный момент: преподавателю надо хорошо знать возможности студентов, учесть индивидуальные способности учащихся: сильным – сложное, слабым – по их реальным возможностям. В данном случае роли Судьи, Прокурора, Адвоката, Правозащитника предлагаются более сильным студентам, так как эта работа требует большей самостоятельности.

Пишется общий сценарий, определяется жанр постановки (необходимо отметить, что за многие годы ни разу не было повторения: была и драма, и трагикомедия, и фарс, и даже мюзикл). Это очень серьезная общая работа, которая объединяет студентов в коллектив.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

На этом этапе каждый самостоятельно работает над своей ролью.

Проектная работа дает преподавателю возможность индивидуализировать обучение, позволяет каждому студенту раскрыться, использовать материалы профессиональной, социокультурной направленности: литературный консультант опирается на работу Ю. Лотмана «Пиковая дама», Музыкальный консультант – на историю создания оперы П.И. Чайковского. Судья, Прокурор, Адвокат и Правозащитник в своей подготовке используют материалы популярных телевизионных передач (кстати, это студенческая находка).

Это не только самостоятельная работа, здесь можно говорить о **самообразовании** как об одной из тенденций, которая характеризует современную методику обучения иностранному языку. В результате этой работы студент овладевает различными способами самостоятельной организации учебной деятельности, у него развивается навык рефлексии, он способен самостоятельно ставить цели и находить рациональные пути их достижения, вносить необходимые корректировки в учебные задачи. Такая работа также повышает мотивацию к обучению и самооценку.

5. Промежуточный контроль: обсуждение в группах, индивидуальные консультации.

Большое внимание уделяется лексике, фразеологии, стереотипным конструкциям, оформляющим высказывания (выражения собственного мнения, согласия, несогласия и т.д.), которые должны быть использованы в тексте, а также жанру текста (если выступление Прокурора – это рассуждение, то Свидетель готовит текст-повествование и т.д.). Эта работа направлена на

построение монологического высказывания.

К индивидуальной самостоятельной работе на подготовительном этапе предъявляются общие требования: каждый студент должен составить свой индивидуальный план работы, текст выступления своего героя, создать «ролевой портрет»: описать характер, внешность, языковые характеристики, костюм... и т.д. Эта работа требует полного знания и понимания не только содержания прочитанного, но и использования различных речевых и коммуникативных стратегий и тактик, в частности коммуникативной стратегии «речевая маска» (Е. Косинова); текст каждого участника отдается Судье. Судья дополняет свое выступление и делает заключение. Таким образом, формируется письменное «проектное портфолио», которое содержит не только окончательный вариант сценария, но и материалы всей проделанной каждым участником подготовительной работы.

6. Защита проектов.

Обычно в этом проекте участвуют 2 учебные группы студентов, работающие параллельно. Это позволяет сделать заключительный урок настоящим праздником. Приглашаются студенты из разных стран, преподаватели факультета повышения квалификации, российские студенты, сотрудники Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Выбирается международное жюри из трех-пяти человек, которые оценивают увиденное по предложенной шкале:

- а) знание текста;
- б) языковое оформление;
- в) оригинальность;
- г) творчество;
- д) актерское мастерство.

7. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Завершает весь цикл этой работы урок, на котором студенты сами подво-

дят итог проделанной работы. Надо отметить, что они бывают гораздо более строги и к себе, и к другой группе, чем жюри.

Для китайских студентов это первый опыт публичного выступления в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, первый опыт проектной работы в учебной программе стажировки, который приносит им чувство большого удовлетворения. Студенты используют русский язык в условиях, приближенных к реальным условиям коммуникации, открывая в себе огромный потенциал. Кроме того, эта работа заключает в себе различные виды общения: ролевое, когда студенты принимают на себя различные роли; дискуссионное, которое диктуется самим сценарием и постановкой проблемы.

Множество исследований свидетельствует о том, что положительные эмоции могут улучшить работу памяти и помочь долгосрочному запоминанию и последующему из-

влечению информации из памяти. Усвоение новых структур или лексических единиц на эмоциональном фоне и в связи с выполнением определенных действий активизирует мышление, восприятие и усвоение, так как эмоции оказывают непосредственное влияние на перцептивные процессы, фильтруют информацию, которую человек получает с помощью органов чувств, активно вмешиваются в процесс ее последующей обработки. Когда эмоции лежат в основе опыта, полученного в процессе обучения, это повышает способность индивидуума к его запоминанию. Так, когда группа, сотрудничая, успешно справляется с трудной задачей, сам факт достижения и социальная природа опыта пробуждают положительные эмоции, эмоциональные переживания становятся частью учебного процесса, общей коллективной работы. Эмоции улучшают усвоемость информации и делают процесс обучения значительным, ярким, запоминающимся. Неслучайно на экзамене в конце обучения на вопрос «Ваше любимое произведение?» звучит ответ: «Пушкин «Пиковая дама».

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Андронкина Н.М. Применение психодрамы в обучении иноязычному общению // Наука, культура, образование. 2000. № 6–7.
3. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. М., 2003.
4. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2002.
5. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2007.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др. М., 1999.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
8. Пчельникова Е.А. Использование приемов драмогерменевтики на краткосрочных курсах РКИ. М., 2005.
9. Стрекалова М.Д. Методика преподавания аспекта «Домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2008.

G.A. Shanturova

MODERN METHODOLOGICAL TECHNOLOGIES AT PRACTICAL STUDIES OF RFL (FROM THE EXPERIENCE OF WORK WITH CHINESE STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES)

Module tuition, home reading, project method, drama hermeneutics, psychodrama.

The article considers aspect work “Home reading” in the context of the principle of communicative direction. “Home reading” as an aspect of teaching students of philological specialties acts here as a specific form of tuition which allows to use various learning strategies and technologies. The author suggests methodological recommendations on how to use modern technologies in RFL teaching.



Г.А. Шантуро娃

shangalina@yandex.ru

ст. преподаватель Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

Современные методические технологии на практических занятиях по РКИ

(из опыта работы с китайскими студентами-филологами)

Модульное обучение, домашнее чтение, метод проектов, драмогерменевтика, психодрама.

В статье рассматривается работа по аспекту «Домашнее чтение» в контексте принципа коммуникативной направленности. «Домашнее чтение» как аспект обучения студентов-филологов выступает здесь как особая форма обучения, которая позволяет применять различные учебные стратегии и технологии. Автор предлагает методические рекомендации по использованию современных технологий в обучении РКИ.

Методика не наука о том, как надо,
а искусство, убеждающее,
как быть ярким... и рациональным.

Е. Ильин

Модернизация российского образования, интеграция в общеевропейское образовательное пространство вызвали необходимость внесения существенных корректив в процесс обучения китайских студентов – стажеров на кафедре практики русского языка студентов филологического профиля факультета стажировок и обучения зарубежных студентов Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина (Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). Силами преподавателей кафедры были разработаны и апробированы модульные программы, направленные на комплексное развитие коммуникативной, когнитивной, информационной, социокультурной, профессиональной и общекультурной компетенций студентов. Суть технологии модульного обучения ино-

стрannому языку заключается в достижении обучающимися требуемого уровня языковой компетенции на основе соответствующих принципов обучения. Иными словами, это особая дидактическая система, представляющая собой совокупность различных форм и способов **совместной деятельности преподавателя и обучающегося**, организованной в особых единицах процесса (модулях) с целью эффективного овладения учебным материалом и повышения качества обучения в целом. Она служит эффективным средством формирования самоорганизации, дисциплинированности и активности студентов. Модульное обучение в силу своей гибкости может использоваться при изучении РКИ в группах различной языковой подготовки, что особенно актуально в условиях включен-

ного обучения в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, где зачастую в одной группе оказываются студенты разных вузов и даже разной языковой подготовки несмотря на имеющиеся у них одинаковые оценки.

Для реализации ведущего принципа программы – принципа коммуникативной направленности, который предполагает преобладание проблемно-речевых и творческих упражнений и заданий, использование аутентичных ситуаций общения, развитие умений спонтанного реагирования в процессе коммуникации, формирование психологической готовности к реальному иноязычному общению в различных ситуациях, на помощь преподавателю приходят многочисленные технологии и техники обучения. В данной статье предлагается рассмотреть работу по аспекту «Домашнее чтение», который присутствует в каждом модуле учебной программы. «Домашнее чтение» как аспект обучения студентов-филологов носит комплексный характер: это и вид чтения, и определенный подход к формированию навыков и умений, это форма обучения, требующая использования различных учебных стратегий и технологий обучения [9]. Домашнее чтение как один из компонентов содержания обучения студентов-филологов обеспечивает более прочное формирование различных видов коммуникативной компетенции (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, социокультурной). Именно аспект «Домашнее чтение» создает наиболее благоприятные условия для обучения иноязычному общению, что вполне соответствует коммуникативной направленности всего процесса обучения русскому языку. Домашнее чтение (внеаудиторное, дополнительное, самостоятельное) – это синтетическое, экстенсивное чтение, чтение объемных аутентичных художественных текстов (с пониманием общего смысла), требующее догадки и работы мысли. Мы рассматриваем этот аспект как средство развития устной речи. Отбор текстов обусловлен содержанием лекционного курса «Литература XIX века». В данном случае этот аспект практики речи обеспечивает взаимосвязь практического курса с теоретической дисциплиной. В течение данной программы (I се-



местр, 170 ауд. ч.) студентам предлагается прочитать повесть А.С. Пушкина «Пиковая дама», повесть И.С. Тургенева «Первая любовь», рассказы А.П. Чехова «Дама с собачкой», «Попрыгунья», «Душечка», рассказ И.А. Бунина «Легкое дыхание».

Объем оригинального художественного материала соответствует общим требованиям, предъявляемым к студентам языкового вуза: 250–300 с. в семестр. На экзамене студент должен представить конспект – краткое содержание прочитанных произведений по главам с характеристикой и портретным описанием главных героев, а также составленный им словарь (это может быть словарь к каждой главе, словарь фразеологический, толковый, лингвострановедческий и т.д.). Так как «развитие речевых навыков осуществляется в основном через слуховое восприятие» (Н.И. Гез, И.А. Зимняя), чтение сопровождается одновременным прослушиванием тех же текстов (используются профессиональные аутентичные записи художественных произведений и просмотр одноименных художественных фильмов). Этим мы ставим целью развитие не только фонематического, интонационного, но и речевого слуха, опираясь на то, что при обучении иностранцев русскому языку бисенсорное (слухо-зрительное) восприятие речи имеет определенные преимущества перед моносенсорным – слуховым. Это положение подтверждается большими трудностями, возникающими у студентов при восприятии звучащего сообщения без зрительного ряда. Такая параллельная работа (чтение с

одновременным прослушиванием текста) готовит студента к самому трудному аспекту программы – «Аудированию».

«Домашнее чтение» является лишь одним из аспектов учебной программы, его материал (субъект и объект) – художественный текст – представляет собой модель человеческого общения. Другая важная особенность художественного текста, которая в условиях коммуникативного обучения выдвигается на первое место, – проблемность. При обсуждении поставленной проблемы студенты могут выходить за рамки сюжета, соотнося события, происходящие с литературными персонажами, со своим собственным жизненным опытом, с системой морально-этических установок и ценностей. Данный вид обсуждения требует критического переосмысливания прочитанного, способности к творческому мышлению, умения анализировать, давать оценку событиям и поступкам героев, моделировать ситуации альтернативного развития событий, прогнозировать дальнейшее развитие сюжета. В процессе обсуждения прочитанного и высказывания своего мнения по поставленному вопросу развиваются и совершенствуются разнообразные умения говорения, делается акцент на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую владения определенными языковыми средствами. Все эти условия позволяют преподавателю использовать прочитанный текст художественного произведения в качестве объекта проектной работы, что обеспечивает **когнитивный подход** к обучению: занятия не ограничиваются приобретением определенных знаний, умений, навыков, а выходят на практические действия учащихся, затрагивая их эмоциональную сферу, благодаря чему усиливается мотивация при изучении иностранного языка [5]. Метод проектов, являющийся **гуманистическим подходом** к обучению, позволяет преподавателю решать конкретные педагогические задачи: необходимость активной устной практики для каждого студента группы, формирование учебного коллектива. Эти задачи решаются путем специальной организации учебного материала, предусматривающей такую

совместную деятельность, которая стимулирует появление новых целей и интересов обучаемых и позволяет использовать на занятиях различные формы и способы взаимодействия учащихся [7].

Метод проектов – это совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют решить учебную задачу в результате самостоятельных действий учащихся с обязательной презентацией этих результатов. Эти приемы становятся наиболее эффективными, когда удовлетворяются определенные условия: инициируется сотрудничество между учениками, учащиеся несут индивидуальную ответственность за выполнение заданий. «Я знаю, для чего мне надо все, что я познаю. Я знаю, где и как я могу это применить» – вот основной тезис современного метода проектов. Проектная технология включает в себя совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, творческих по самой своей сути. Метод проектов – достаточно гибкая структура, которая в зависимости от типа проекта позволяет преподавателю использовать различные технологии [6].

Что такое технология обучения? «Это набор операций по конструированию, формированию и контролю знаний, умений, навыков и отношений в соответствии с поставленными целями. Это определенная инструкция для преподавателя – что и как надо делать» [4]. *Что* – определено программой и является стандартом, обязательным для всех. *Как* – это то, что совершенствует мастерство преподавателя.

Рассмотрим педагогические техники, пришедшие в методику РКИ из театральной педагогики и современной психотерапии, – **драмогерменевтику** и **психодраму**. Именно эти приемы широко используются нами в проектной работе по повести А.С. Пушкина «Пиковая дама» в аспекте «Домашнее чтение», так как заключительный этап проекта (презентация) проводится в форме спектакля.

Драмогерменевтика, или «пребывание в содержании», понимается исследователями как область социоигровой педагогики, включающая следующие положения:

1) драмогерменевтика возникла и существует как сопряжение **театральной, герменевтической и педагогической сфер**;

2) знания, умения и навыки каждой сферы, сохраняя свою специфичность, переплетаются со знаниями, умениями и навыками других сфер;

3) центральными положениями **театральной сферы** являются общение, действенная выраженность и мизансцена (порядок расположения участников учебного процесса в каждый момент урока).

Герменевтика – индивидуальность понимания, целенаправленное манипулирование объектом (в данном случае текстом) с целью достижения какого-либо промежуточного результата.

Центральными положениями **педагогической сферы** являются «очеловеченность» педагогического или «гармоничность», которая выражается в отношении преподавателя к учащемуся не как к объекту, а как к субъекту учебной деятельности, имеющему свои физиологические, психологические и прочие потребности, индивидуальные черты и особенности характера, а также учет их при организации работы на уроке.

Освоение драмогерменевтики связано с накоплением личного педагогического и жизненного опыта, т.е. когда профессиональное мастерство преподавателя позволяет сосредоточиться на вопросе *как*. Чем больше опыта имеет педагог, тем более связанно могут формироваться его представления об этом направлении.

Драмогерменевтику можно рассматривать как профессиональную игру, построенную на открытии содержаний в формах и форм в содержаниях [3]. Драмогерменевтический подход ориентирован на индивидуальность преподавателя. Это направление предполагает нахождение каждым преподавателем своего собственного, индивидуального стиля, системы приемов работы. Это то, что делает педагогику реально практическим искусством.

Психодрама как техника была разработана Якобом (Джакобо) Леви Морено (1892–1974) в качестве театрального эксперимента «спонтанного театра», призванного развить

и реализовать творческое «я» человека в «театре жизни». Морено использовал естественную потребность людей в игре. В отличие от традиционного театра участники психодрамы не ограничены сценарием, постановка является результатом работы не профессионалов, а самих участников группы. Именно этот момент позволил впоследствии перенести данный метод в обучение иностранным языкам [1].

Конечно, не всегда представляется возможным и нужным вводить в обучение все психодраматическое действие, но это вполне осуществимо и логично при завершении изучения определенной темы или обсуждении литературных произведений и их фрагментов, дискуссионных проблем, газетных материалов и т.п. Многие элементы данного метода могут быть связаны с целями обучения общению, а также с формированием различных речевых навыков и умений (например, обучение монологическому высказыванию в форме рассуждения и т.п.).

Основной принцип психодрамы – «здесь и сейчас», т.е. проекция тех или иных чувств, событий и переживаний в настоящее время и в реальное действие. Это помогает не только обучать основным сторонам общения, но и интерпретировать конкретные высказывания и события из произведений художественной и публицистической литературы, воспроизводить их, формулировать мысли и суждения, которые выходят за рамки лингвистического контекста. В процессе психодраматического действия возникает перенос, контрперенос эмоций и эмпатия между участниками игры («теле- или вчувствование», по определению Морено). Все присутствующие, даже не принимая непосредственного участия в игре, оказываются вовлечеными эмоционально в разыгрываемое действие. Техника психодрамы способна обеспечить интерактивную сторону общения в организации и осуществлении совместной деятельности или проекта: обмениваться ролями по ходу игры, идентифицировать себя с воображаемым героем или с реальным речевым партнером, что помогает формировать механизмы личностной перцепции: идентификацию, рефлексию и эмпатию [2].

Все это способствует успешному использованию техник психодрамы в обучении иностранным языкам.

Присутствие инноваций в работе преподавателя обязательно и необходимо. Они являются как бы ступенями, поднимаясь по которым, мы идем от ремесла к творчеству. В качестве иллюстрации приведем пример организации проектной работы студентов-стажеров из Китая, обучающихся на кафедре практики русского языка студентов филологического профиля факультета стажировки и обучения зарубежных студентов Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина.

Скажи мне – и я забуду.
Покажи мне – и я запомню.
Дай мне действовать самому –
и я научусь.

Китайская мудрость

ПРОЕКТНАЯ РАБОТА «СУД НАД ГЕРМАННОМ»

(спектакль «Домашнее чтение»:
повесть А.С. Пушкина «Пиковая дама»)

Этапы разработки и проведения проекта.

1. Выбор темы проекта, тип, количество участников.

Преподавателем предлагается тема «Суд над Германном».

На первый взгляд, может показаться достаточно странной такая формулировка, но «Домашнее чтение» – это не семинар по литературе. Цель каждого занятия – развитие устной разговорной речи, в данном случае прочитанное произведение – это только сюжетный материал режиссуры проекта.

Форма театрализованной постановки позволяет каждому студенту участвовать в действии, быть активным участником проекта и заключительного урока. Используя техники и приемы драмогерменевтики и психодрамы, преподаватель сможет решить свои практические задачи (работа над постро-

ением монологического высказывания, отработка и активизация различных речевых и коммуникативных стратегий и тактик). Такая формулировка проекта позволяет расширить количество действующих лиц, дать роль каждому студенту. Главными действующими лицами здесь выступают совсем не герои повести, а например: 1) Судья; 2) Прокурор; 3) Адвокат; 4) Германн; 5) Лизавета Ивановна; 6) Графиня; 7) Литературный консультант; 8) Музыкальный консультант; 9) Свидетели обвинения; 10) Свидетели защиты; 11) Правозащитник и т.п.

2. Выдвижение проблемы, главного тезиса проекта.

Здесь уместна мозговая атака с последующим коллективным обсуждением, например: «Германн – злодей или жертва?» и т.п.

3. Распределение задач, обсуждение возможных методов.

Группа составляет план проекта. Определяется временной регламент выполнения этапных заданий (каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт), распределяются роли. Распределение ролей – очень важный момент: преподавателю надо хорошо знать возможности студентов, учесть индивидуальные способности учащихся: сильным – сложное, слабым – по их реальным возможностям. В данном случае роли Судьи, Прокурора, Адвоката, Правозащитника предлагаются более сильным студентам, так как эта работа требует большей самостоятельности.

Пишется общий сценарий, определяется жанр постановки (необходимо отметить, что за многие годы ни разу не было повторения: была и драма, и трагикомедия, и фарс, и даже мюзикл). Это очень серьезная общая работа, которая объединяет студентов в коллектив.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

На этом этапе каждый самостоятельно работает над своей ролью.

Проектная работа дает преподавателю возможность индивидуализировать обучение, позволяет каждому студенту раскрыться, использовать материалы профессиональной, социокультурной направленности: литературный консультант опирается на работу Ю. Лотмана «Пиковая дама», Музыкальный консультант – на историю создания оперы П.И. Чайковского. Судья, Прокурор, Адвокат и Правозащитник в своей подготовке используют материалы популярных телевизионных передач (кстати, это студенческая находка).

Это не только самостоятельная работа, здесь можно говорить о **самообразовании** как об одной из тенденций, которая характеризует современную методику обучения иностранному языку. В результате этой работы студент овладевает различными способами самостоятельной организации учебной деятельности, у него развивается навык рефлексии, он способен самостоятельно ставить цели и находить рациональные пути их достижения, вносить необходимые корректировки в учебные задачи. Такая работа также повышает мотивацию к обучению и самооценку.

5. Промежуточный контроль: обсуждение в группах, индивидуальные консультации.

Большое внимание уделяется лексике, фразеологии, стереотипным конструкциям, оформляющим высказывания (выражения собственного мнения, согласия, несогласия и т.д.), которые должны быть использованы в тексте, а также жанру текста (если выступление Прокурора – это рассуждение, то Свидетель готовит текст-повествование и т.д.). Эта работа направлена на

построение монологического высказывания.

К индивидуальной самостоятельной работе на подготовительном этапе предъявляются общие требования: каждый студент должен составить свой индивидуальный план работы, текст выступления своего героя, создать «ролевой портрет»: описать характер, внешность, языковые характеристики, костюм... и т.д. Эта работа требует полного знания и понимания не только содержания прочитанного, но и использования различных речевых и коммуникативных стратегий и тактик, в частности коммуникативной стратегии «речевая маска» (Е. Косинова); текст каждого участника отдается Судье. Судья дополняет свое выступление и делает заключение. Таким образом, формируется письменное «проектное портфолио», которое содержит не только окончательный вариант сценария, но и материалы всей проделанной каждым участником подготовительной работы.

6. Защита проектов.

Обычно в этом проекте участвуют 2 учебные группы студентов, работающие параллельно. Это позволяет сделать заключительный урок настоящим праздником. Приглашаются студенты из разных стран, преподаватели факультета повышения квалификации, российские студенты, сотрудники Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Выбирается международное жюри из трех-пяти человек, которые оценивают увиденное по предложенной шкале:

- а) знание текста;
- б) языковое оформление;
- в) оригинальность;
- г) творчество;
- д) актерское мастерство.

7. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Завершает весь цикл этой работы урок, на котором студенты сами подво-

дят итог проделанной работы. Надо отметить, что они бывают гораздо более строги и к себе, и к другой группе, чем жюри.

Для китайских студентов это первый опыт публичного выступления в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, первый опыт проектной работы в учебной программе стажировки, который приносит им чувство большого удовлетворения. Студенты используют русский язык в условиях, приближенных к реальным условиям коммуникации, открывая в себе огромный потенциал. Кроме того, эта работа заключает в себе различные виды общения: ролевое, когда студенты принимают на себя различные роли; дискуссионное, которое диктуется самим сценарием и постановкой проблемы.

Множество исследований свидетельствует о том, что положительные эмоции могут улучшить работу памяти и помочь долгосрочному запоминанию и последующему из-

влечению информации из памяти. Усвоение новых структур или лексических единиц на эмоциональном фоне и в связи с выполнением определенных действий активизирует мышление, восприятие и усвоение, так как эмоции оказывают непосредственное влияние на перцептивные процессы, фильтруют информацию, которую человек получает с помощью органов чувств, активно вмешиваются в процесс ее последующей обработки. Когда эмоции лежат в основе опыта, полученного в процессе обучения, это повышает способность индивидуума к его запоминанию. Так, когда группа, сотрудничая, успешно справляется с трудной задачей, сам факт достижения и социальная природа опыта пробуждают положительные эмоции, эмоциональные переживания становятся частью учебного процесса, общей коллективной работы. Эмоции улучшают усвоемость информации и делают процесс обучения значительным, ярким, запоминающимся. Неслучайно на экзамене в конце обучения на вопрос «Ваше любимое произведение?» звучит ответ: «Пушкин «Пиковая дама».

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Андронкина Н.М. Применение психодрамы в обучении иноязычному общению // Наука, культура, образование. 2000. № 6–7.
3. Букатов В.М. Педагогические таинства дидактических игр. М., 2003.
4. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. СПб., 2002.
5. Лефрансуа Г. Прикладная педагогическая психология. СПб., 2007.
6. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева и др. М., 1999.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. 2000. № 2, 3.
8. Пчельникова Е.А. Использование приемов драмогерменевтики на краткосрочных курсах РКИ. М., 2005.
9. Стрекалова М.Д. Методика преподавания аспекта «Домашнее чтение» на младших курсах языкового вуза: Дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2008.

G.A. Shanturova

MODERN METHODOLOGICAL TECHNOLOGIES AT PRACTICAL STUDIES OF RFL (FROM THE EXPERIENCE OF WORK WITH CHINESE STUDENTS OF PHILOLOGICAL SPECIALTIES)

Module tuition, home reading, project method, drama hermeneutics, psychodrama.

The article considers aspect work “Home reading” in the context of the principle of communicative direction. “Home reading” as an aspect of teaching students of philological specialties acts here as a specific form of tuition which allows to use various learning strategies and technologies. The author suggests methodological recommendations on how to use modern technologies in RFL teaching.

С.И. Титкова

titkova@hotmail.com

канд. пед. наук, доцент

Центра интенсивного обучения иностранным языкам

Московского государственного университета

им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия



Специфика реализации принципов метода активизации в программе обучения русскому языку студентов Летней школы Миддлбери

Метод активизации, методические принципы, обучение через общение, деятельностный подход, язык и речь.

В статье рассказывается о путях использования метода активизации возможностей личности и коллектива (автор – проф. Г.А. Китайгородская) в традиционном обучении. Внимание уделяется пяти основополагающим принципам данного метода, анализируются схемы их работы, преимущества при обучении иностранным языкам, в том числе РКИ, приводятся примеры их актуализации в академической программе обучения иностранным языкам (планы некоторых уроков и отдельные задания в Летней русской школе Миддлбери (США)).

Проблема использования метода активизации (МА) в академической программе обучения иностранным языкам интересует как преподавателей, которые работают с ним непосредственно, так и тех, кто знаком с ним лишь теоретически и в силу различных обстоятельств на практике не применяет. В этой связи важно выделить принципы и характеристики данного метода, составляющие его незыблемую основу. С нашей точки зрения, это необходимо сделать прежде всего для того, чтобы очертить границы МА и отмежеваться от тех случаев, когда под «маской» данного метода скрываются совершенно иные подходы к обучению иностранным языкам.

Дело в том, что в методической литературе периодически встречается выражение «элементы интенсива», под которым авторы чаще всего подразумевают игровые задания, песни и другие «артистические» приемы,

а также ролевую организацию отдельных заданий или всего урока. Кроме того, иногда понятие «интенсивная методика» приравнивается к разыгрыванию набора «жизненных» ситуаций, и в этом случае говорится о сходстве интенсива (как по-прежнему часто называют МА) с коммуникативным методом. На самом же деле все перечисленные приемы практически не имеют отношения к МА как к научно обоснованной интенсивной методике, целью которой является «обучение общению через общение» и которая предполагает вполне определенные особенности организации учебного процесса, базирующиеся на конкретных методических принципах.

Прежде чем перейти к рассмотрению возможностей использования МА в академической программе, считаем необходимым сказать несколько слов о Летней русской школе Миддлбери. На сегодняшний день в

ней ежегодно обучаются около 150 студентов (не только из США, но и из других стран мира), которые в зависимости от степени владения языком распределяются по 7 уровням: от нулевого до продвинутого. Каждый уровень имеет свою программу, соответствующую целям и задачам 8-недельного обучения.

Описываемый в статье опыт преподавания касается работы со студентами 5-го уровня, за плечами которых, как правило, уже есть 2-летний курс русского языка в одном из колледжей или университетов Америки или Европы. По американской системе тестирования, соответствующей Единому национальному стандарту Американского совета по преподаванию иностранных языков (ACTFL), примерный уровень их владения языком в начале программы – средний, а целью обучения является достижение средне-продвинутого уровня к ее концу. Учащиеся в основном являются молодыми людьми 20–25 лет, многие из которых выбрали русский язык своей специализацией и планируют поехать в Россию на стажировку сразу же после окончания программы или в ближайшем будущем, что обуславливает высокую степень их мотивации.

Программа, по которой занимаются студенты, строго расписана по дням и даже часам, она базируется на текстах как основных единицах обучения, включает еженедельные сочинения на заданную тему и тесты по трем видам речевой деятельности (говорению, аудированию и чтению). В качестве основных пособий курса используются учебник «Грамматика в контексте» Б. Ривкина и материалы по грамматике и чтению, составленные преподавателями курса, а текстовый материал представляет собой отрывки из аутентичных художественных и газетно-публицистических текстов.

Всю программу Летней школы, бесспорно, можно охарактеризовать как интенсивную. В основе данного положения лежат следующие факты:

- высокая концентрация учебных аудиторных часов (25 ч. в неделю);
- погружение студентов если не в языковую среду, то в интенсивную речевую

практику (в первый же день программы учащиеся дают клятву говорить только по-русски);

- целенаправленное («массированное») знакомство студентов с различными аспектами русской культуры и сторонами российской действительности (лекции, фильмы, встречи с российскими режиссерами, писателями, журналистами, политологами и т.д.);
- создание среды общения, максимально приближенной к аутентичной (традиционные праздники, конкурсы, эстафеты, игры, вечеринки, спектакли театра и выступления хора).

«Интенсивной» является и формальная задача обучения: за 8 недель освоить программу целого академического года и получить за нее необходимый кредит и оценку.

Таким образом, с методической точки зрения, с интенсивом (МА) программу объединяет высокая концентрация учебного материала, приоритет разговорной речи, а также деятельностный подход к языку, т.е. именно активизация накопленных грамматических знаний через бесконечную практику в общении. Отметим, что такая «активизация» особенно актуальна для студентов описываемого нами 5-го уровня в связи с тем, что их основной проблемой является несформированность речевых навыков при вполне удовлетворительном уровне грамматической компетенции. Так, даже название курса – «Грамматика в контексте» – отражает его содержательную особенность – трансформацию уже имеющихся языковых знаний и навыков в речевые умения.

Принимая во внимание перечисленные выше особенности организации работы школы и в первую очередь «глубокое» погружение учащихся в речь, можно предположить, что в ее программе присутствует 3-уровневая модель овладения устными и письменными формами иноязычного общения: «Синтез 1 – Анализ – Синтез 2» («C1 – A – C2»). Так же как в МА, в программе Летней школы C1 – это повседневное фактически аутентичное общение как преподавателей со студентами, так и студентов

между собой; А – та часть аудиторной программы, которая связана с анализом лексико-грамматического материала; а С2 – его дальнейшее осознанное употребление в речевой практике. В то же время нельзя не отметить, что в отличие от МА в данной программе материал С1 – естественно-стихийный, т.е. не отобранный и лишь очень «приблизительно» контролируемый преподавателем, поэтому связь между тремя циклами все же остается условной. Тем не менее наличие даже этой аналогии дает нам основание утверждать, что в академической программе Летней школы целесообразно использовать принципы МА, которые как с учебно-методической, так и с психологической точки зрения способствуют лучшему усвоению языкового материала и благоприятно влияют на создание комфортной атмосферы на занятиях, что, в свою очередь, также «работает» на повышение эффективности учебного процесса.

Рассмотрим основные принципы МА в их приложении к академическому курсу русского языка.

1. Принцип личностно-ориентированного общения предполагает максимальное слияние общения и обучения и составляет кredo МА – обучающее общение. Вряд ли сегодня у кого-нибудь вызовет сомнение тот факт, что личностное общение, способствуя установлению в группе доверительных отношений, выполняет обучающую и развивающую функции и приводит к наиболее продуктивному овладению изучаемым предметом. Другое дело, что само понятие «личностное общение», степень его «методичности», его методическая функция понимаются представителями различных школ по-разному. В МА личностное общение – не просто доброжелательность, поддержка и откровенность, которые должны сопровождать учебный процесс априори. Для преподавателя, работающего по МА, это инструмент планирования и построения урока, единственно возможный способ общения со студентами, который не просто декларируется, но целенаправленно закладывается в сценарий каждого занятия. Методически грамотное общение требует от

преподавателя определенного стиля работы, который предполагает:

- отбор или создание текстов, отвечающих личностным интересам учащихся, а также умение привязывать к их интересам уже имеющиеся учебные тексты, создавая тем самым иллюзию избранности каждой группы и уникальности каждого урока;
- создание и формулировка заданий, провоцирующих множественность ответов и, таким образом, являющихся поводом для общения;
- не оценивание ответа учащегося, а выражение отношения к содержанию его высказывания;
- отказ от фронтального опроса и умение передавать реплику (ответ, высказывание) одного студента другим, тем самым провоцируя их собственные высказывания, реакции, а в результате стимулируя активность диалога в группе;
- умение «вплетать» в контекст неформального личностного общения учебный материал (упражнения) и, наоборот, привнесение в сугубо учебный материал личностного содержания.

В качестве примера можно привести такой прием, как «игра в демократию», когда несмотря на заранее продуманный и прописанный план урока преподаватель начинает встречу со студентами с предложения обсудить / угадать, чем им предстоит заняться. При этом все предложения / предположения коротко комментируются, приводятся различные аргументы за и против, подчеркивается ценность того или другого высказывания, после чего преподаватель соглашается с ним (если это совпадает с его планом!) или объясняет, почему сегодня он все-таки «пойдет другим путем». Единственное, что преподавателем отмечается категорически, – это предложение / предположение, напрямую связанное с изучением грамматики. Заметим, что студенты, конечно же, хорошо понимают, какова тема урока (они ведь готовили домашнее задание, которое, кстати, всегда носит опережающий характер), но тем не менее с удовольствием включаются в игру, иногда потому что надеются изменить ход событий, иногда хотят погово-

рить о том, что случилось накануне, а иногда просто хотят загнать преподавателя в угол и посмотреть, как он выйдет из этого положения. Игра, надо сказать, увлекательная, но рискованная, так как время от времени от студентов поступают настолько интересные предложения, что проигнорировать их просто нельзя...

Еще одним приемом создания личностной атмосферы на занятиях является «отчуждение» учащихся от формальных, бессмысленных высказываний даже при выполнении чисто грамматических заданий. В этом случае «палочкой-выручалочкой» служит вопрос «почему». Так, при выполнении упражнения на использование нерегулярных форм сравнительной степени прилагательных, когда студенты по цепочке составляют собственные идиомы и каждая последующая идиома начинается с последнего слова предыдущей (например, *чем лучше, тем выше – чем выше, тем слаще*), преподаватель настаивает на том, чтобы студенты предлагали собственные толкования или просили друг друга объяснить смысл высказывания (*почему? что ты имеешь в виду? – чем выше висит яблоко на дереве, тем оно слаще*).

В качестве примера «вплетения» личностного смысла в сугубо грамматические упражнения приведем фрагмент работы с глаголами движения, а именно введение в контекст урока такого рутинного задания, как выбор подходящего глагола движения.

Сквозной темой недельного цикла занятий были «путешествия», в связи с чем на предыдущих уроках студенты уже «съездили» в какие-то города и страны, «познакомились» с местными культурными традициями, «освоили» различные виды транспорта и т.д., поэтому на этот раз им предлагается попутешествовать не только в пространстве, но и во времени. Преподаватель говорит, что, заглянув в будущее, можно прочитать, что ждет каждого из них лет через 10–15, правда эту информацию необходимо «раскодировать», вставив нужные глаголы движения.

Степа сегодня – известный дипломат. Он _____ на пароходах по старым городам, _____ на самолетах в разные страны. А в этот раз он _____ в Миддлбери. Там, говорят, нашли старинные контрольные работы образца 2010 года...

Таким образом, при продуманной организации занятий личностное общение происходит на протяжении всего курса по самым разным «жизненным» поводам, в том числе и чисто учебным (как, например, освоение какой-либо грамматической темы), оно становится привычным, наработанным стилем взаимодействия как преподавателя со студентами, так и студентов между собой. Преподавателю при этом следует помнить, что важнейшим условием такой «наработанности» является ритуальность и привычность формулировок заданий, а также обеспеченность студентов языковыми средствами для адекватного речевого поведения: реагирования, вступления в контакт, уточнения, выражения оценки и т.д.

2. Принцип ролевой организации учебного материала и процесса обучения.

Ролевое общение в условиях интенсивного обучения – это не фрагмент урока, а основа такого построения учебно-познавательного процесса (Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. М., 1992. С. 75.), когда преподаватель:

- постоянно создает мотивы для речевого действия участников процесса общения;
- дает учащимся возможность проигрывать различные модели социального поведения;
- помогает им дистанцироваться от самих себя, делающих ошибки, снимает чувство неловкости и в то же время предоставляет им возможность пробовать себя в новых ролях, примерять на себя новые качества и обстоятельства.

Специфика ролевого учебного общения заключается в том, что оно сохраняет все

социально-психологические характеристики истинного общения, которое всегда мотивировано, имеет вполне конкретные цели и предполагает наличие активных субъектов общения – реальных людей с их интересами, вкусами, настроением. Эти люди не ограничиваются просто восприятием сообщения и формальной реакцией на него (как это часто бывает на уроке!), они стремятся выразить свое отношение. Но каким образом в рамках академической программы можно сделать так, чтобы учащиеся «прожили», «проиграли» как можно больше социальных ролей, примерили на себя различные психологические маски?

В этой связи заметим, что русский язык (как любой иностранный язык) и русская школа – уже являются теми факторами, которые задают студентам «роли», создают потенциальную возможность стать хотя бы немного другими. К тому же у большинства из них есть русские имена, которые также дают им шанс сменить имидж, надеть маску, – и преподавателю следует это поддерживать. Конечно, в беседах мы интересуемся реальной биографией учащихся (откуда они, где учатся, какая у них семья), но при этом даем понять, что у них есть выбор, какую информацию, в каком объеме и как преподносить. Мы не настаиваем на «правде жизни», а наоборот, поддерживаем творческий вымысел, подсказываем новые факты биографии, а потом обыгрываем их на занятиях. Кроме того, у студентов в группе, как правило, есть свои роли – межличностные и социальные. Социальные роли могут быть постоянными и определяться профессией, если учащийся уже имеет опыт работы (учитель, программист, официант), специализацией в университете (химик, историк) и даже хобби (шахматист, гитарист), а могут быть временными и зависеть от учебной ситуации (шпион / следователь, гость / хозяин, родитель / ребенок). Межличностные роли связаны с характером или поведением учащегося в группе, его отношениями с другими людьми (соня, кофеман, любитель задавать вопросы по грамматике, диктатор,

философ). Все преподаватели, безусловно, замечают особенности своих учеников, по-доброму подшучивают над ними. Но можно пойти дальше и использовать эти ролевые маски в сценарии урока: делать поочередно каждого студента временным лидером, ставить его в центр сценария, вести от его имени повествование, делать из него героя дня. Таким образом, с одной стороны, мы управляем общением в группе, а с другой – выражаем каждому учащемуся свою симпатию и поддержку, помогаем ему раскрепоститься и включиться в игру, повышаем его самооценку, снимаем языковые барьеры, а также создаем мотивацию для его речевого поведения и расширяем его социально-эмоциональный опыт, что, с методической точки зрения, способствует лучшему усвоению учебного материала. Кроме того, за 8–9 недель постоянного и, скажем прямо, вынужденного общения студенты, конечно, устают и друг от друга и от преподавателя, поэтому привнесение в учебный процесс ролевой составляющей является одним из методических приемов создания в группе атмосферы творчества, игры и взаимного интереса.

О целесообразности применения в академическом курсе принципа ролевой организации учебного процесса свидетельствует тот факт, что после отмены языковой клятвы, когда студенты вновь заговаривают по-английски, то, общаясь на родном языке, они как будто заново знакомятся со своими товарищами и видят в них совсем других людей. Это говорит об объективно существующем «перевоплощении» учащихся и лишний раз подтверждает наши рассуждения.

З. Принцип концентрированности в организации учебного материала и учебного процесса связан, прежде всего, с объемом учебного материала и его распределением в языковом курсе. Он находит свое воплощение в упоминавшейся ранее 3-уровневой модели «С1 – А – С2», которая базируется на взаимозависимости двух факторов: большого объема учебного материала и активизации учебно-познава-

тельной деятельности учащихся. Эта взаимозависимость проявляется в том, что, «с одной стороны, активизация учебной деятельности создает предпосылки для успешного усвоения повышенных объемов концентрированной учебной информации, а с другой стороны, концентрированность учебного материала оказывает активизирующее воздействие на психические процессы познавательной деятельности». Таким образом, «обучаемый как бы перестраивается на новый, более активный режим деятельности, который способствует максимальным проявлениям его творческих возможностей, в частности возможности запоминать большие объемы информации без специального заучивания» (Там же. С. 80.).

Тот факт, что в академической программе Летней школы материал С1 естественно стихийный, а не отобранный преподавателем, не отменяет его «концентрированности» и, как следствие, активизирующего воздействия на психические процессы познавательной деятельности учащихся. Кроме того, непрерывно поступающий массив языковой информации автоматически становится базой для самостоятельной аналитической деятельности учащихся, их языковой рефлексии. Вот почему задача преподавателя — «не упустить момент» и, воспользовавшись ситуацией «биологически положительного стресса», за достаточно короткий срок обеспечить учащихся таким объемом информации, который мог бы (пусть даже в минимальной степени) удовлетворить их бесконечные языковые и речевые потребности. На ту же цель ориентирована и собственно учебная (аудиторная) программа, насыщенная большим объемом лексики и выводимого на анализ лексико-грамматического материала (уровень «Анализ»), который, в свою очередь, необходимо в дальнейшем использовать и закреплять в практике общения (уровень «Синтез 2»). Таким образом, в соответствии с учебной моделью «С1 – А – С2» непрерывно поступающий массив языковой информации формирует базу для языковой рефлексии

и аналитической деятельности учащихся и в ходе учебного процесса может преобразовываться в сознательно контролируемую речь. Успеху данной трансформации во многом способствуют определенные методические приемы, основанные на постулатах МА.

Одним из таких методических правил является опережающее программу введение сложных речевых конструкций (например, с союзами *чтобы* или *если бы*) на лексическом уровне без грамматического анализа для того, чтобы, с одной стороны, «вооружить» учащихся необходимым арсеналом частотных речевых моделей, а с другой — дать студентам возможность как можно дольше использовать их в речи.

Другой способ активизации познавательной деятельности учащихся связан с предваряющим характером домашнего задания, подразумевающим, что в первый раз студент встречается с новым грамматическим материалом самостоятельно и только потом на занятии его объясняет преподаватель. Однако тут следует пояснить, что:

- новый грамматический материал 5-го уровня предполагает, в основном, лишь расширение знакомых, базовых лексики и грамматики, а не введение абсолютно новых концепций;
- в учебнике есть грамматический комментарий, с которым учащиеся в состоянии разобраться сами;
- домашние работы преподавателем проверяются, но не оцениваются.

С нашей точки зрения, такая организация учебного процесса стимулирует активное, осознанное участие студента в уроке независимо от того, смог ли он самостоятельно разобраться с новым материалом, либо понял его недостаточно хорошо или не понял вовсе. В любом случае он приходит на занятие с вопросом, готов выслушать ответ и заинтересован в объяснении, а следовательно, он поймет и запомнит его лучше. Кроме того, в отличие от традиционной 2-ступенчатой формулы (объяснение препо-

давателя – выполнение домашнего задания) принцип предваряющего домашнего задания предполагает 3 «подхода» к материалу: самостоятельный анализ теории – выполнение домашнего задания – объяснение преподавателя.

Таким образом, высокая концентрация учебного материала и определенные приемы активизации учебной деятельности «работают» на поддержание работоспособности и «интеллектуального тонуса» студентов, что, в свою очередь, является непременным условием для усвоения больших объемов лексики и грамматики.

В то же время совершенно очевидно, что высокая концентрированность учебного материала и активная учебная деятельность являются не только способами интенсификации процесса овладения иностранным языком, но и причинами возникновения психологического и даже психического напряжения учащихся. В этой связи в МА данный принцип дополняется понятием коммуникативной связности материала урока, которая не только стимулирует взаимодействие учащихся, но и облегчает овладение ими большим объемом информации, создавая легкость в восприятии новых учебных текстов, снимая монотонность и поддерживая мотивацию при отработке широкого спектра лексико-грамматических явлений (Там же. С. 81). В плане методической организации урока или серии уроков коммуникативная связность достигается, прежде всего, за счет наполнения коммуникативным смыслом каждого задания и выстраивания между ними смысловых связей, что в конечном итоге создает сюжетную линию всего занятия. Иными словами, все задания урока (как языковые, так и речевые) объединяются единым сюжетом – макроситуацией, которая раскрывается в большом количестве связанных по смыслу и вытекающих одна из другой микроситуаций, в результате чего образуется смысловая коммуникативная канва, способствующая запоминанию всего материала. Приведем в качестве примера план одного из уроков.

Лексико-грамматический материал:

- тематическая лексика «Путешествия»;
- повторение лексики по теме «Вероисповедания»;
- повторение названий национальностей;
- практика в употреблении СВ и НСВ бесприставочных глаголов движения;
- практика в употреблении нерегулярных форм глаголов.

Содержание занятия

– Какие проблемы есть у современных студентов? Чего им не хватает? (*Свободного времени, сна, денег...*)

– Как можно заработать деньги? (*Найти еще одну работу, попросить у родителей...*)

– Как известно, Миддлбери пользуется большой популярностью, сюда едут все: и студенты, и их родители, и важные гости, и туристы. Почему бы нам не открыть свое туристическое агентство и не заработать денег?

Но сотрудникам турагентств необходимо пройти аккредитацию, а для этого нужно провести интервью и тренинг.

1. Ваши «взаимоотношения» с движением и отдыхом?

Ответьте на вопросы (*фронтально, 7–10 мин.*):

- Куда вы ходили / ездили в выходные? Как сходили / съездили?
- Куда вы ездили прошлым летом? Как съездили? На чем ездили? Сколько ехали?
- Вчера вечером вас видели в районе центра, куда вы шли? Как сходили?

2. Посмотрите, владеете ли вы необходимой для работы в агентстве терминологией, знаете ли вы следующие слова и выражения (*лексика урока, 10 мин.*).

3. Мы получили информацию из головного офиса, переведите ее с английского языка на русский (*короткий текст, в котором сконцентрирована лексика урока, в парах с проверкой и написанием конечного варианта на доске, 10–15 мин.*).

4. Проверьте, насколько прочитанная информация соответствует действительности, проведите опрос своих соседей как потенциальных клиентов, выясните, какой вид путешествий они предпочитают, в какие страны они поехали бы в первую очередь и почему (*активизация новой лексики, 5–10 мин.*).

5. Какая информация необходима людям, когда они ездят в разные города и страны? Прежде всего, наверное, сведения о национально-культурных особенностях: люди какой национальности там живут, на каком языке они говорят, что едят, что пьют, какую религию исповедуют... (*по очереди, 5–10 мин.*).

Англия – в Англии живут англичане и англичанки – они говорят по-английски – англичане едят жареную картошку и рыбу – англичане пьют пиво – они исповедуют протестантизм.

Франция – ...

Швеция – ...

Россия – ...

6. Культура, традиции, правила поведения – все это во многом основано на религии... Прослушайте текст о религии индейцев, ответьте на вопросы (*в парах или тройках, 10–15 мин.*).

7. Теперь, когда тренинг закончился, пора открывать офисы и приступать к работе (*в группах по 3–4 человека, 15–20 мин.*).

Подготовьте 3-минутную рекламу своего агентства на телевидении. Не забудьте сказать:

- как называется ваше турагентство;
- где оно находится, как до вас доехать или дойти;
- как работает / когда открыт офис;

- какие туры вы предлагаете (полное описание по стандарту № 1, т.е. с учетом новой лексики);
- стоимость тура на человека и предлагаемые скидки.

Таким образом, сценарий как коммуникативный контекст, объединяя все отобранные для занятия упражнения в единое смысловое целое, помогает поддерживать интерес студентов к содержанию урока, активизирует их личностное участие, что способствует созданию творческой атмосферы, снятию напряжения и усвоению большого объема грамматического материала. Так понятие коммуникативной связанности материала урока дополняет принцип концентрированности в организации процесса обучения и «работает» на него.

4. **Принцип полифункциональности упражнений** закономерно вытекает из предыдущего принципа. Он отражает специфику организации учебного процесса согласно модели овладения иноязычным общением («С1 – А – С2») и соответствует такому подходу при обучении иностранному языку, который предполагает одновременное и параллельное овладение языковым материалом и речевой деятельностью, в отличие от традиционного подхода, где происходит последовательное овладение сначала языковым материалом, а затем – речью.

Исходя из того, что формирование навыков и умений иноязычного общения возможно лишь через непрерывное общение в ситуациях, моделирующих реальную коммуникативную деятельность (обучение общению через общение), преподаватель при создании каждого упражнения ставит одновременно несколько как языковых, так и речевых задач, значимость и последовательность которых меняется в зависимости от цели занятия. Полифункциональность заключается не только в том, что упражнение одновременно направлено на формирование разных навыков и отработку нескольких лексико-грамматических явлений, но и в том, что все эти навыки находятся в различной стадии становления. Какое-то явление вводится на опе-

режение, другое составляет грамматическое ядро урока, а третье, уже известное, служит фоном для целенаправленной отработки нового материала. Так благодаря данному принципу решается проблема многократного предъявления и повторения материала, который, как хорошо известно, нельзя «пройти», а нужно постоянно «держать в поле зрения».

В то же время важно подчеркнуть, что полифункциональным упражнение является лишь для преподавателя, а для учащегося оно должно быть практически всегда монофункциональным – максимально ориентированным на коммуникативную, а не языковую задачу. Надо, однако, признать, что следование именно этому положению является одной из самых непростых задач в ходе работы по академической программе. Наш многолетний опыт занятий с иностранными студентами в Летней школе показывает, что именно они чаще всего выступают апологетами грамматики. Это объясняется как их страхом перед тестами и заинтересованностью в оценке, так и тем, что в традиционном обучении они привыкли делать языковые упражнения, а не общаться. А так как студенты не «подписываются» изначально на МА и не проходят вступительную беседу, то часто с трудом понимают, чего от них требует преподаватель, как строится занятие, и постоянно «опускают» разговор на формальный уровень, уходят от реального общения, заучивают пустые монологи.

Что тут можно сделать? Убеждать и приучать студентов думать прежде всего о содержании, а не о форме высказывания, подчеркивать неинтересность пустых, бессодержательных фраз, ставить такие проблемы, от которых нельзя отмахнуться или ответить формально. Сделать вопрос «почему» традиционным на уроке. Кроме того, очень важно убедить студента, что лексико-грамматический материал, который показался ему недостаточно проработанным (т.е. «незадриленным»), еще не раз встретится, что усвоение происходит не в результате бессмысленного повторения, а благодаря мотивированному употреблению, что преподаватель контролирует ситуацию и отвечает за результат. Чувство доверия к преподавателю-профессионалу – неотъемлемый компонент

МА, но оно не появляется на пустом месте, а зарабатывается долгим кропотливым трудом, который требует много времени и сил. И хотя не всегда получается полностью сломать традицию и преподавателю приходится идти на компромиссы, важно не отступать от главного принципа. Так, даже самые элементарные грамматические упражнения можно «усложнить» за счет введения дополнительной интеллектуальной или «моторной» задачи, отвлекающей внимание учащихся от грамматической формы и придающей смысл механическому повторению. В качестве примера такой организации заданий можно привести «снежный ком» (когда студенты, отрабатывая какую-либо грамматическую форму, собирают предыдущую информацию и присоединяют к ней свою), морской бой («поражают» корабли соперника, запоминая спряжение глаголов), составление идиом (заканчивают мысль соседа, повторяя при этом неправильные формы сравнительной степени прилагательных). Главное, чтобы задание носило деятельностный характер, чтобы вопрос «как сказать» подчинялся другой задаче – «что сказать», гораздо более приближенной к жизненной ситуации.

5. Коллективное взаимодействие – основной психологический принцип, на котором построено интенсивное обучение. Суть его состоит в организации групповой деятельности, которая способствует, с одной стороны, мобилизации возможностей личности каждого обучаемого, а с другой – формированию работоспособного, творческого коллектива. Организация занятия с учетом постоянного группового взаимодействия работает также на повышение активности учащихся, так как на протяжении всего урока они постоянно совместно решают поступающие одну за другой коммуникативные задачи.

В системе МА регулярно используются различные типы учебного взаимодействия, главной целью которых является обеспечение постоянной вовлеченности каждого учащегося в процесс общения и обмена информацией. Среди них:

- одновременная работа в парах, в тройках, в микрогруппах по 4 человека, в командах;

- фронтальная работа преподаватель – группа, преподаватель – микрогруппа, учащийся – группа;
- «куча-мала» и т.д.

Важным условием успеха такой организации учебной деятельности является, прежде всего, содержательное наполнение задания, степень его актуальности и «интересности» для обучаемых. В качестве примера можно привести задание «комplименты». Суть его заключается в том, что студенты должны периодически делать друг другу утренние комплименты (как можно больше комплиментов за единицу времени), отрабатывая на разных этапах различную лексику и грамматические формы.

- Ты такая красивая, привлекательная! У тебя такие красивые глаза / густые волосы / стильная стрижка / такой красивый голос!
- У тебя такой хороший вкус! Это платье тебе так идет, а туфли так идеально подходят к сумке!
- Ты сегодня замечательно выглядишь! У тебя такое красивое платье! Ты вообще очень стильно одеваешься, и на тебе всегда очень модные вещи. Ты, как никто, умеешь их носить!
- Знаешь, я давно хотел тебе сказать: «Ты замечательный человек! Ты такой общительный и остроумный! С тобой всегда так интересно и весело!»

Интересно, что именно на этот тип задания реакция студентов бывает диаметрально противоположной: одна группа с радостью

подхватывает идею (а иногда с удовольствием доводит ее до абсурда), а другая относится к ней резко отрицательно, и тогда эту форму «общения» приходится заменять на другую.

Важно отметить, что в ходе группового взаимодействия происходит, с одной стороны, единение группы, а с другой – индивидуализация каждого студента, устанавливаются личностные отношения, которые помогают учащемуся освободиться от скованности и чувства неуверенности в себе. Немаловажное значение для раскрепощения учащихся имеет также ролевая организация общения, которая помогает им переключиться с формы на содержание общения, проявить свои творческие способности и дистанцироваться от собственных ошибок.

Совместно «прожитые» сюжеты, сплетые песни, сказанные комплименты, просмотренные фильмы, проведенные дискуссии, обсужденные (но так и не решенные!) проблемы – другими словами, действительно содержательные стороны групповой работы – являются реально значимыми факторами формирования дружного коллектива, который, в свою очередь, определяет эффективность учебного процесса и качество проведенного вместе времени.

Подводя итог описанию использования принципов МА в академической программе Летней школы, скажем несколько слов о результатах обучения. Из года в год выпускное тестирование наших учащихся показывает высокую эффективность обозначенного выше подхода к обучению: 100% студентов достигают цели по всем видам речевой деятельности, а группа 5-го уровня производит впечатление одной из самых дружных и активных.

S.I. Titkova

SPECIFICS OF ACTIVATION METHOD PRINCIPLES APPLICATION IN MIDDLEBURY RUSSIAN LANGUAGE SUMMER SCHOOL PROGRAM

Method of activation of individual and group potential, methodological principles, teaching through communication, activity approach, language and speech.

The article addresses the problem of possible ways of using principles of activation method (author – Prof. G.A. Kitaygorodskaya) in methodology of teaching a foreign language in an academic program. It focuses on five basic principles of the method, supports the main issues with examples based on the Russian language teaching practice in Middlebury Summer School and shows the advantages of applying these principles. The article is supplied with the detailed plans of some lessons and examples of specific exercises.

В.Г. Костомаров

kostomarov_v_g@mail.ru

д-р филол. наук, профессор,
академик РАО, президент
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



Причуды русского ударения

Ударение (свободное, подвижное), нормализация.

Нередкие передвижки в принципе «свободного» ударения в словах меняют их произношение и могут влечь за собой различные смыслы – слово- или формообразовательные, семантические, стилистические, а также вообще никаких. На трех примерах (*пётля – петля́, творог – твороѓ, языко́вый – языковой́*) автор рассматривает успехи и неудачи попыток разумно нормализовать причуды русской акцентологии.

Ударение в русском языке не фиксируется главным законодателем правильности – книжным письмом и хранится неизменно лишь в звуковом общении. Или иначе: письмо благоразумно отказалось заниматься столь сложной материей, сопротивляясь даже узаконению обязательного написания буквы ё, как ни старался этого добиться славный, к сожалению, уже покойный «ёфикатор» (как он сам себя любовно называл) В.Т. Чумаков.

В отличие, скажем, от родственного польского языка, в котором ударение всегда падает на предпоследний слог, русское ударение свободно и подвижно. Ударным может быть в принципе любой слог, но, за редкими исключениями (соро́ка пя́ти лётная красавица, Пётропа́вловская крепость), только один. В нем гласный звучит с силой, ясно, долго, а остальные редуцируются, т.е. ослабляются, сокращаются. Школьный учитель во имя орфографии и во вред произношению требует: «Читайте как написано, не проглатывайте буквы». От места ударения зависит произношение всего слова, при переносе ударения произношение меняется: коло́кол – [колькъл], а множественное число

коло́кола́ – [клъкъла], если только не диктуется в учебных целях по слогам: ко-ло-ко-ла.

Смена места ударения помогает различать формы одного и того же слова: (*звезда – звёзды, поле – поля́, топор – топоры́*) или само их только и различает: *Крыша с грохотом осыпалась* (вдруг, внезапно; от глагола *осыпаться*) и *Штукатурка осыпалась при каждом сильном дожде* (всякий раз, постоянно; от глагола *осыпаться*). Ударение не только различает одинаково написанные слова (омографы): *Иди своей дорогой* (своим путем), *Дорогой* (милый) друг мой; *О результатах завтра мне доложите* (форма будущего времени), *О результатах доложите немедленно* (повелительная форма) и так до бесконечности.

По примеру фольклорных формул *красна девица – девица; молода – молода; молодец – молодец* ударение может меняться ради шутки, какой-то выразительности (*идут, идут, никак не дойдут; на лыжне, на лыжне встретил я вас; пётля, петелька, петля*) или даже бесцельно, просто как равноправные варианты (*рёвня, ровня*). При вроде бы единственно правильном берё-

ста все больше слышится *береста* и даже *бёреста*). В деревнях и дачных поселках Подмосковья можно услышать и прочитать в названиях улиц и переулков и *просека* (признано словарями), и *просёка*, *просек* (первоначально ‘дорога, прорубленная в лесу’).

Родить, один из уникальных двувидовых глаголов без приставки и суффикса, дает в качестве НСВ: *родил*, *родила*, *родило*, *родили* и в качестве СВ: *родил*, *родила*, *родило*, *родили*, а также *родился* и *родился*, *родилась*, *родились*, *родились* и допускаются *родилось*, *родились*. Еще более пестра акцентологическая картина в формах прошедшего времени кратких причастий от глаголов СВ с основой на *-нять* (*занять*, *отнять*, *перенять*, *принять*, *поднять*, *унять*), дающих видовую пару с суффиксом несовершенности (*занимать* – *занять*) в отличие от *изменять* – *изменить* и большинства других.

Подобные прихоти не всем, конечно, нравятся и вызывают споры. Выбор места ударения в строении слова и его роль в произношении, безусловно, не произвольны, просто лишь не познаны их определяющие законы созвучий в интонационно-звуковой гармонии. Однако они создают широкое поле вариативных колебаний, каверзных и не всегда безобидных игр, затруднительных не только для иностранцев, но и для самих русских. Между тем такая причудливость вполне устраивает русский язык и русских людей. Такие уж они с их неопределенным сомнением, вечным поиском недостижимого порядка и удовлетворения. Недаром Валентин Распутин как-то заметил, что «языку нашему, чем чудней, тем милей».

Музыку, равновесие и напевность ритма в одно- и многосложных словах, благозвучие оказавшихся в соседстве звуков, нужную расстановку ударений открывают в силу своего дара поэты – не умом, а душой и сердцем и не в полноте правил. Основываясь на их открытиях и на своих знаниях, чувствах и вкусах, филологи и педагоги устанавливают и насижают нормы. В случаях очевидных вариативных колебаний они стремятся найти (часто и изобрести) убеждающие люди доводы в пользу одного, устранивая или неохотно признавая другой допустимым,

хотя нежелательным, а иногда нормализовать оба, связав их с разными значениями. Обычно люди и не требуют доказательств, удовлетворяясь мнением авторитета.

Услышав из уст В.В. Виноградова *пригоршня*, я нагло спросил: «Разве не *пригóршня*?» В ответ услышал: «Надо узнать у вашего друга Сергея Ивановича». Мой старший друг С.И. Ожегов считал: «*пригоршня* и допустимо *пригóршня*» (сегодня нормой считают второе, а первое устаревшим). При неуверенности и следует обращаться к знатокам. Тут к месту нельзя не вспомнить великолепный труд В.И. Чернышева «Правильность и чистота русской речи» [14] и едва ли не первый замечательный «опыт словаря-справочника» Р.И. Аванесова и С.И. Ожегова «Русское литературное ударение и произношение» [1].

Не премину рассказать еще, как в юношеском задоре я спросил у С.И. Ожегова, почему *подняли* в словаре считается правильнее, чем *подняли*, а *приняли* вовсе не указывается, а только *приняли*. Он хитро прищурился: «Да просто звучит приятнее». И добавил: «Скажу вам по секрету, только никому не рассказывайте, что, если не уверен, как лучше, всегда выбирай ударение ближе к началу: *пригоршня*, а не *пригóршня*, *правы*, а не *правы*, *знáмение*, а не *знамéние*, *Тайна вéчера*, а не *вечéра*. И, несомненно, *ягодица*, а не *ягодица*». Чтобы не нарываться на изdevку, а собеседник был умелым, я побоялся спрашивать, почему в словаре сказано: «*мытárство* (не *мы́тарство*)». Что до *знамéние*, *знамéнье*, то мне и в голову не приходило, что так кто-то говорит, и лишь недавно прочитал в «Большом толковом словаре русского языка» [2], что это... норма.

В силу своей свободы и подвижности русская акцентология составляет особо запутанный клубок противоречий, порождающий неопределенность в людских заботах при установлении нормы. Язык терпеливо сносит смену места ударения, пока сохраняется (для русских, привычных к таким подвоям и ищущих за ними смысловые различия) узнаваемость слова – четкость ударной гласной и редукция остальных. Но при этом и русские нередко теряют возможность сис-

темно предугадывать нормативную правильность, колеблются и традиционно настроены на вопрос «А все-таки как это по-русски правильно?»

Рассмотрим 3 из многих примеров нелегкого установления нормы, волнующих русских и, надо думать, затрудняющих иностранцев.

Фольга, петля, искра

Среди двусложных слов женского рода на *-а(-я)* немногие, связанные с профессиональными сферами, имеют ударение на втором слоге (*кирка*, *межа*, *фата*, *фреза*, *лыжня*, *пешня*) и с различным успехом прорываются в общую массу с ударением на первом. Идя против, казалось бы, системной тенденции, словари утверждают нормой *лыжня*, указывая с запретом или допуском *лыжня*. Во имя торжества культурно-педагогической традиции они даже не упоминают широко распространенное среди электриков и шоферов *искра*.

Неохотно нормализуется *петля* под непреодолимым влиянием речи ткачей, циркачей, авиаторов, особенно в связи с герническим исполнением пилотом Нестеровым *мертвой петли* и модой на синтетические чулки и колготки, на которых то и дело *поехала петля*. Правда, сохраняется, явно устаревая, и *нётля*, прежде всего во фразеологизме *лезть в нётлю*.

Слово *фольга* в значении ‘тончайшая пленка из золота для ручного золочения’ вышло из употребления с появлением гальванических приемов и забвением самого предмета. Однако оно вновь появилось в общем языке как вторичное заимствование из речи металлургов уже с профессиональным ударением *фольга* – название алюминиевой обертки для жарки или упаковки продуктов, обогатившей наш быт. Лишь немногие нынешние словари вообще вспоминают слово со старым нормативным ударением, помечая «спец., устар.».

Примеров того, как структура социума ‘поправляет’ динамику языка и осложняет работу кодификаторов, много. Юристы и судьи твердо стоят за *приговор*

и *осужденный*, моряки – за *компас* и *Мурманск*, горняки – за *рудник* и *добыча*, художники – за *станковую живопись*, а военные – за *станковый пулемет*. В профессии это закон, не соблюдающих его не считают «своим». За ее переделами, кроме, пожалуй, судебских чинов и живописцев, сами профессионалы пользуются традиционной общей нормой *приговор*, *осуждённый*, *компас*, *Мурманск*, *рудник*, *добыча*, *станковый*.

Творог, пирог, сапог

Распространяется ударение *творог* вместо *творог*. Оправданное передвижкой в падежных формах *творога*, *творогу*, *творогом* и ставшее подвижным ударение захватило исходную форму и меняет остальные *творога*, *творогу*, *творогом*. Слово представляет исключением, потому что системно однородная группа таких слов с исходом на *-ог* (*итог*, *налог*, *острог*, *подлог*, *порог*, *предлог*, *чертог* – всего около 80) бережется подвижки ударения: *итог* – *итога*, *итогу*... *итоги*, *итогов*... Но в ней явно завелась червоточина, покушающаяся на акцентологическую замкнутость.

Началось все, скорее всего, с прыжка ударения в словах *сапог* и *пирог* во множественном числе, а затем и во всей парадигме. Можно уловить здесь некий отзвук идеи двойственности: *пара сапог*, *два сапога* *пара*, да и пироги ходят вдвоем – с мясом да с капустой. Эти 2 слова ушли от неподвижного ударения (*сапога*, *сапогу*, *сапоги*; *пирога*, *пирогу*, *пироги*) не так уж решительно. Дурной пример заразителен, но, пережив возможность перемещения, ударение в слове *творог* вернулось парадоксально к неподвижности, только на другом слоге, будто желая прощения за измену. Трудно угадать, каким было бы при необходимости (скажем, для обозначения сортов) множественное число этого вещественного имени – *твороги* (как *пороги*, *налоги*), *твороги* (по примеру *сапоги*, *пироги*), *творога*; теперь же наверняка – *твороги*. Лексикографы, как всегда, ждут конца интриги и стремятся успеть его нормализовать: сначала указывали «ошиб. *творог*», т.е. констатировали (и отвергли!)

появление варианта; лет через 10–20 распространение ошибки заставило смягчить помету до «не реком. *твóрог*», еще позже полузнать его — «нежелат. *твóрог*»; но вейшие словари помету убрали — *твóрог* и *твóрог*, а в одном изменили и порядок — *твóрог* и *твóрог*.

Ревнители правильности особенно из старшего поколения согласиться с этим неспособны. В статье «Из жизни словарей» («Литературная газета». 2012. № 46–47) читаем: «Единственно правильным является ударение *твóрог!* А как же иначе! Вот смотрите: *творожóк*, *творожник*, *творожистый*, *творожащийся*... Во всех этих словах ударение падает на вторую часть слова, и поэтому *твóрог* и только *твóрог* истинно верно!» Автор забавно не заметил, что *творожóк*, в котором о из суффикса -ок(-ек), опровергает его доказательство, свидетельствуя как раз о перемене места ударения (иначе было бы *творожек*). И еще: неужели сам автор склоняет *твóрог*, *твóрога*, *твóрогу*, *твóрогом*??!

Для меня, привыкшего к форме *твóрог* (с младенчества так учили в семье, так говорили все вокруг), хотя и перемещающее ударение при склонении: говорю *дайте творогá* (а не *творогá*); *одним творогом* (а не *творогом*) *сыт не будешь*, новоявленные *твóрог*, *твóрога*, *твóрогом* совершенно неприемлемы. Но, видимо, пора меняться, чтобы не быть белой вороной. На днях по-просил в магазине *дайте творогá*, а продавщица не понимает, повторил внятно и проще *творог дайте*, опять не поняла, показал пальцем, она раздраженно бросила: «Ах, *твóрог*, сразу так бы сказали!» Мои друзья неуверенно успокоили: девушка, мол, скорее всего нерусская, как многие служащие московских супермаркетов. Вопреки их мнению и своему, даже вопреки авторитету «Литературной газеты» думаю, что в ближайших будущих словарях можно ждать новых помет: *твóрог* и не реком. устар. *твóрог*.

О причинах смены норм чаще всего можно лишь гадать. Ясно, что обретя свободу передвижения хотя бы в одной форме, ударение легко меняет свое место, но трудно объяснить, почему другие слова той же структуры этой свободы не вкусили. При-

мером могли служить односложные слова вроде *стог*, развившие с конца XVII столетия форму множественности *стогá* наряду с формой *стоги*, а вскоре и похоронили ее, также как *домá* сменили *дóмы*. Можно еще полагать, что действуют тут и какие-то таинственные законы созвучия.

Впрочем, как и хрестоматийные *чулóк* (*чулká*; *чулkí*, *чулóк*) и *носóк* (*носká*; *носkí*, *носkóв*), многие другие частные нормы даже в случаях более очевидного колебания вариантов закостенело абсолютизируются кодификаторами, насаждаются школой и закрепляются в речевой практике под внимательным надзором русского лингвокентричного образованного общества. Явно не дождаться, чтобы признали, например, *килóметр* (хорошо бы опросить, не больше ли половины населения так говорит) или бы допустили ради разумного равновесия *термомéтр*, что, конечно, хуже, потому что приборы измерения мы заимствовали раньше метрических мер.

Многозначительно, наконец, то, что колебания, поразившие слова *твóрог*, *пирóг*, *салóг*, охватывают вопреки усилиям ревнителей традиции охотнее иноязычные слова сходной структуры. Кроме *диалóг*, *каталóг*, *некролóг*, которые сопровождаются постоянно ошибками *диáлог*, *катáлог*, *некрóлог*, напомним многосложные нерусские названия ученых на -ólogo, произносимое нередко и часто насмешливо как -олóг: *археóлог*, *биóлог*, *венерóлог*, *геóлог*, *гинекóлог*, *ихтиóлог*, *кардиóлог*, *ларингóлог*, *лексикóлог*, *методóлог*, *неврóлог*, *онкóлог*, *психóлог*, *социóлог*, *текстóлог*, *технóлог*, *травматóлог*, *физиóлог*, *филóлог*, *эпидемиóлог*.

Языковый, языковой

Кажется логичным сохранять ударение производящего слова: *слива* — *сли́вовый*, *вишня* — *ви́шневый*, *малина* — *мали́новый*, *рябина* — *рябíновый*, *персик* — *pérsиковы́й*, *подросток* — *подростковы́й*, *кéдр* — *кéдовы́й*, *грунт* — *грунтовы́й*, *штóрм* — *штóрмовы́й*, *смéсь* — *смéсовы́й*, *джíнсы* — *джíнсовы́й*, *цифра* — *цифровы́й*. Слишком просто для

русской акцентологии, да и нашего богатого словообразования. И нередко возникают колебания, потому что суффикс *-ов-* сам склонен быть ударным: *сливовый – сливовый*, *вишневый – вишнёвый*, *подростковый – подростковый*, *кéдровый – кедровый*, *грунтовый – грунтовый*, *штормовой – штормовой*, *смёсовый – смесовый*, *джинсовый – джинсовый* (тем более что в просторечии говорят *джинсы’*). Одни и те же основы дают и иные прилагательные. От *риск*, например, образуется торгово-банковский термин *рисковый*, а также игрецкий *рисковый* или *рисковой* в параллель вполне литературному с широким значением *рискованный*.

Московский говор заменяет окончание *-ый, -ий* конечным ударным *-ой*, которое становится общязыковым: в Санкт-Петербурге говорят *обвóдный канал*, в Москве бы сказали *обводной*; в песенной строке сохраняется *запáсный* («наш бронепоезд стоит на запáсном пути»), но сегодня явно торжествуют формы на *-ой*: *запасной путь, запасное колесо*. Односложные *борт, двор, дом* дают, как и *риск, бортовый, дворовый, домовой* и *бортовой, дворовой, домовой* (не только мифическое существо): *дворóвый / дворовой пес, домовая церковь, домовая и домовая кухня*. Выстраиваются ряды: *штормовой, штормовый и штормовой, смёсовый, смесовый и смесовой, цифровый, цифровый и цифровой*.

Герой данного рассмотрения *язык* воспользовался всеми возможностями, породив прилагательные *язычный, языковый, языковый* и *языковой*. Два последних соотносятся, строго говоря, как словообразовательные варианты, которые иногда сопровождаются какими-то едва уловимыми оттенками, как, например, в паре *вишневый – вишнёвый*.

По легенде, актер на просмотре пьесы при А.П. Чехове оговорился и поправился, но чуткий к языку писатель из зала вмешался: да, да, именно *вишнёвый сад* в моей пьесе, *вишневое* – это варенье. Вряд ли этот эпизод, если он достоверен, а не надуман, оправдывает помету в «опыте словаря-справочника»: *вишнёвый* (не *вишневый*). Впрочем, авторитет этого замечательного пособия

и ссылка на великого писателя способны убедить всех настолько, чтобы вариант слова был лишен звания нормы.

В середине прошлого столетия С.И. Ожегов смело назвал ударение *языковый* иностранным, польским, связав его с гастроэкономическим значением, поскольку исторически поляки как лучшие в мире мастера готового к еде холодного мяса, ветчины и колбас монопольно вели в России мясную торговлю. Таким манером варианты были решительно разведены как разные слова: *языковой* бывает, де, только колбаса, а нормы, категории, проблемы *языковые*.

Блестящее остроумие этого хода, в принципе сомнительного хотя бы потому, что форма *языковый* вполне отечественная. Даже если подчеркнуто московской форме *языковой* суждено стать общерусской, она сохранится наряду с ней и с *языковый* и *язычный*. Ведь не только в анатомии, но и в лингвистике говорят *язычные, языковые* или *языковые мышцы, переднеязычные, переднеязыковые, переднеязыковые, переднеязыковые звуки, прайзычное, прайзыковое* или *прайзыковое состояние*. Трудно уговорить всех использовать во всех случаях только что-то одно.

Однако впечатляющее воображение, остроумное смысловое размежевание словообразовательно-произносительных вариантов было поддержано авторитетной публикой. Оно до сего дня служит оселком проверки культуры речи, знания нормы. Спутаешься и заслужишь насмешку знатока русского языка, грамотного, образованного, знающего норму по совету знаменитого лексикографа.

Вмешательство авторитета имело успех, потому что преодолевало явно раздражающее тех людей, которые стремятся к четкому порядку, безразличие языка к колебаниям в ударении без привязки их к разным значениям. Эти чувства обостряются в некоторые периоды истории общественной жизни. В годы появления статьи «*Языковой и языковый*» (Вопросы культуры речи. М., 1955. Вып. I) в обществе как раз и велась борьба за определенную однозначность, против излишеств вариативности во всем. Она

сподвигла многих на поиск основ для разграничения среди самых различных сосуществующих вариантов.

Сектор культуры речи академического института во главе с С.И. Ожеговым старался семантически размежевать варианты или запретить один из них. Так, например, *туристский* относили к туристу (т. рюкзак, т. палатка, т. куртка, т. вещмешок), а *туристический* – к туризму (т. бюро, т. фирма, т. индустрия). Разумеется, полной победы над своеобразием языка одержано не было. Самые умудренные носители языка сбивались в употреблении *туристский* и *туристический*, как вполне просвещенные сегодня путаются в рекомендуемом применении *языковый* и *языковой*.

Работая в этом секторе, я тоже пыталась бороться с вариативностью, предлагая, скажем, устраниТЬ колебания *трейлер* и *трайлер*, навязав *прицеп*, изгнать *щупаль-*

цы в пользу *щупальца*, совместить значения ‘извилистая горная дорога’ и ‘разноцветная бумажная лента’ в слове *серпантин*, а слово *серпентина* запретить. Ну, и так далее. Более чем полустолетний личный опыт убедил меня в том, что семантическая кодификация, даже хитроумно поддержанная культурно-историческими доводами от разума и настроения социума, вряд ли в самом деле совершенствует язык. В известной мере она даже мешает его саморазвитию.

Деятельность кодификаторов, ревнителей традиционной правильности и чистоты выражения желательна, полезна, хотя в некотором смысле неблагодарна. Однозначная норма, в частности, акцентологическая, несомненно, дисциплинирует говорящих, действует сиювременному порядку и порядочности как точка отсчета. Однако сама по себе она совсем необязательно облегчает и украшает наше общение.

Литература

1. Аванесов Р.И., Ожегов С.И. Русское литературное ударение и произношение: Опыт словаря-справочника. М., 1955.
2. Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецова. СПб., 1998.
3. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка: В 2 т. М., 2000.
4. Ефремова Т.Ф., Костомаров В.Г. Словарь грамматических трудностей русского языка. М., 1986, 1993, 2006.
5. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. М., 1980.
6. Крысин Л.П., Скворцов Л.И. Правильность русской речи: Словарь-справочник. М., 1962.
7. Никольский Н.Н. Учебное пособие по стилистике и литературной правке. М., 1956.
8. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М., 1952.
9. Орфографический словарь русского языка. М., 2006.
10. Словарь русского языка АН СССР: В 4 т. М., 1957–1961.
11. Словарь современного русского языка АН СССР: В 17 т. М.-Л., 1948–1964.
12. Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1935–1940.
13. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / Гл. ред. Н.Ю. Шведова. М., 2007.
14. Чернышев В.И. Правильность и чистота русской речи. СПб., 1911.

V.G. Kostomarov

THE WHIMS OF RUSSIAN STRESS

Stress (its position and shift), standardization.

Occasional shift of stresses in words – which are largely arbitrary – change pronunciation and may result in unattended meanings – whether semantic, stylistic or form- and word-forming, or bring about no change in meaning. The author explores three examples of successful and unsuccessful attempts to intelligently standardize whims of Russian accentology.

А.Э. Григорян

a.e.grigoryan@gmail.com

ассистент кафедры
общего и русского языкознания
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



Привлекающие номинации: в погоне за впечатлением

Лингвокультурное влияние, привлекающая функция, привлекающая номинация (бономен), типичный компонент привлекающей номинации (бономена), актуализация конкурентного преимущества.

Статья посвящена языковому явлению, которое представляет собой воплощение англо-американского лингвокультурного влияния на русский язык и русскую культуру. Для характеристики исследуемого явления автором предлагается термин «бономен», или «привлекающая номинация». Приводится список типичных компонентов привлекающих номинаций и дихотомическая классификация бономенов по четырем оппозициям.

Первые впечатления редко
отражают истинную суть вещей.

Э. Севрус

Есть люди, даже мысли свои
облачающие согласно требованиям моды.

Б. Ауэрбах

Как правило, лингвисты, анализируя процессы межъязыковых взаимодействий (контактных, дистантных, контактно-дистантных), рассматривают как продукт и индикатор этих взаимодействий иноязычные заимствования. В отечественном языкознании существует давняя традиция исследования в основном лексических заимствований. По нашему убеждению, лексические заимствования – лишь наиболее заметная, очевидная часть того айсберга, имя которому иноязычное влияние. В нашей статье мы попытаемся на одном из примеров результата такого взаимодействия продемонстрировать сложность и многоаспектность влияния американского варианта английского языка на

построение русских речевых произведений, сосредоточив при этом внимание на конструировании названий предметов, явлений, организаций, объединений людей, должностей и профессий и пр., в которых реализуется англо-американская речевая традиция.

Влияние англо-американской цивилизации и порожденной ею культуры на современное общество, в том числе и российское, далеко от исключительно языкового. В существенной степени оно затрагивает и политическую, корпоративную, массовую культуру, а также этикет, обычаи делового оборота, стиль жизни, поведенческие тактики и т.д. Для адекватного понимания сути языкового явления, рассмотренного в на-

стоящей статье, обратимся к анализу одной особенности национального самосознания американцев, которая неизбежно находит свое выражение в языке этой страны, а с недавнего времени – и в русском культурно-языковом пространстве, что доказывает глубину и масштабность иноязычного лингвокультурного влияния на современный русский язык и русскую культуру.

Упомянутая особенность национального самосознания американцев, принципиально значимая для предпринятого нами анализа, заключается в доминирующей психологической установке современных американцев, которая диктует им разнообразные и чрезвычайно распространенные клише социального и речевого поведения. Имя этой национальной психологической установки – *positive thinking*, или позитивное мышление (традиционная версия перевода). «Американская ментальность уже давно является предметом внимания большого числа мыслящих людей в Старом и Новом Свете. Одним из таких людей в последние 50 лет был довольно влиятельный протестантский активист – нью-йоркский пастор Норман Винсент Пил (Dr. Norman Vincent Peale), книга которого *The Power of Positive Thinking* («Сила позитивного мышления») сразу стала бестселлером, а ее название – крылатой фразой» [2: 30]. В соответствии с идеями Нормана Винсента Пила в американцах с детства воспитывается вера в силу «позитивного мышления», которое заключается в постоянном оптимистическом настрое и доброжелательном отношении к людям.

Исследовательница Линн Виссон, профессор русского языка и литературы в американских университетах, синхронный переводчик с русского и французского языков на английский, считает квинтэссенцией американского позитивного мышления такие фразы как *Everything will work out* (*Все наладится*) и *Everything's going to be all right* (*Все будет хорошо*).

«Американцы стараются закрепить в языке свое оптимистическое отношение к жизни. Если человек едва не отправился на тот свет, то он прошел сквозь «жизнеутверждающее испытание» (a life-affirming expe-

rience), – отмечает журналистка Стефани Фол в книге «Эти странные американцы». – Товары, которые едва удается продать за полцены, называют не «неликвидами», а «не самым оптимальным ассортиментом» (minor flaws / imperfections)» [3: 71].

Разумеется, обобщенный вывод о «позитивном мышлении» не был оригинальным изобретением американского пастора. Скорее это результат наблюдений над национальным характером американцев. «Он только увидел и правильно назвал то, что прочно сидело в подсознании американцев, привыкших в любых обстоятельствах выказывать хорошее расположение духа, то есть *think positive*. Эта привычка укореняется и становится рефлексом с детских лет» (курсив наш. – А.Г.) [2: 31].

Русские социологи, исследовавшие коммуникативное поведение американцев, пришли к весьма обоснованным выводам: «В общении с любым собеседником, на любую тему принято демонстрировать жизнерадостность и излучать оптимизм. Окружающие должны видеть, какое у тебя отличное настроение. Американец должен всегда быть в отличном настроении и всегда должен это всем показывать. У американцев не принято ходить с унылым видом, не принято жаловаться, хныкать, выглядеть удрученным» [1: 59].

Нам представляется, что специфика американской национальной психологической установки *positive thinking* несколько шире, чем она предстает в оценках Линн Виссон, Стефани Фол и Нормана Винсента Пила. Позитивное мышление отнюдь не ограничивается введением оптимизма в ранг национальной философии. В этой связи актуальна еще одна мысль Линн Виссон, несколько выделяющаяся на фоне других оценок позитивного мышления: «Где бы ни жил и к какому бы слою общества ни принадлежал человек, воспитанный в США, он в большинстве случаев является в душе оптимистом. Что бы ни было у него на душе сегодня, он считает для себя необходимым выглядеть благополучным – *to show a positive face всему миру*» («демонстрировать благополучие / создавать видимость благополучия», курсив наш. – А.Г.) [2: 32]. По нашему мнению, **специфика**

американского позитивного мышления заключается в первую очередь в стремлении в отношении к миру находить, выделять исключительно положительные качества и черты и именно на них заострять внимание, актуализируя конкурентно выигрышные качества личности или предмета в языке и речи, говоря языком маркетинга, – конкурентные преимущества. Можно также говорить о большем внимании американцев **к моментальному, локальному, сиюминутному, первому впечатлению**, производимому человеком, событием или предметом, чем к его фундаментальным качествам, выявление которых требует более длительного и скрупулезного анализа, проникновения в суть, будь то личные качества человека или свойства предмета, явления. Это подтверждает и Линн Виссон: «Для американца, который не стремится судить о людях слишком фундаментально, слишком жестко, а говорить о производимом ими впечатлении больше, чем об их личных качествах (курсив наш. – А.Г.), симпатичный человек – это а *nice person* («приятный»)» [2: 34]. Эта позиция выражается и в распространеннном американском жизненном принципе “You’ll never have / stand a second chance to put the first impression” – «У Вас никогда не будет второго шанса произвести первое впечатление», который является одним из основополагающих постулатов разработанного Джоном Гриндером (John Grinder) и Ричардом Бендлером (Richard Bandler) NLP (нейролингвистического программирования), также американского изобретения.

Неслучайно такое своеобразное средство массовой коммерческой, социальной коммуникации, как реклама в ее современном виде, в значительной степени сформировалось и достигло масштабов своеобразной индустрии именно в США. Ведь в большинстве случаев перед хорошим рекламным текстом ставится задача не только и не столько информировать потребителя, сколько произвести на него впечатление и добиться прочного закрепления этого впечатления в сознании, побуждая его приобрести рекламируемый товар, воспользоваться рекламируемой услугой. Игнорирование негативных

сторон предмета, личности или явления и настойчивое акцентирование внимания на его положительных качествах, свойствах, своего рода нивелирование минусов и подчеркивание, выпячивание плюсов, что составляет сущность американского позитивного мышления, имеет разнообразные формы языкового выражения.

Подобные примеры приводит Стефани Фол: «Если после интервью (собеседования. – А.Г.) работодатель даст вам отворот поворот, у вас «не сложилось полного взаимопонимания» (*failure to achieve / reach / there was a lack of / mutual understanding*), а любое массовое увольнение называют «оптимизацией штатов» (*rationalizing of the work force / down sizing*). Особенно эта бездумная жизнерадостность распространена в сфере торговли недвижимостью: в их языке «уютный» (*cozy*) означает «негде повернуться» (*a tight squeeze / a hole in the wall*); а «живописная сельская местность» (*picturesque / lovely / quaint / rural location / neighborhood / community*) – «ни до одного магазина пешком не дойдешь» (*no stores in a walking distance*)» [3: 71].

Из приведенных примеров очевидно, что американское positive thinking выражается **в стремлении всеми доступными языковыми средствами подчеркнуть, актуализировать выгодные, привлекательные, положительные черты предмета речи** (а иногда даже и субъективный недостаток преподнести как достоинство). Это позволяет нам, раскрывая суть явления positive thinking, переводить это словосочетание не столько как «позитивное мышление», сколько как «выгодное мышление», «положительное мышление», т.е. как мышление, основанное, во-первых, на предпочтении сиюминутного впечатления в сравнении со знанием фундаментального качества предмета, личности или явления, и, во-вторых, как мышление, основанное на потребности выделить, подчеркнуть в речи и языке самые выгодные качества предмета речи, делающие его в известной степени уникальным и превосходящим другие подобные ему предметы, явления или личности.

Такая уникальная национальная психологическая установка может быть актуали-

зирована в языке по-разному, однако в центре нашего внимания находится наиболее наглядное и знаковое ее выражение, а также процесс его перенесения в русское культурно-языковое пространство.

Мы называем охарактеризованное выше выражение англо-американского культурного влияния **бономеном**, или **привлекающей номинацией** (от лат. *bona* – хорошие и по-мен – имя). **Под бономеном мы понимаем такую номинацию, которая подчеркивает качества предмета речи, которые видятся номинатору наиболее полезными, выгодными или уникальными, и фиксирует внимание реципиента на этих качествах.**

Появление и интенсивное распространение в русском языке бономенов наблюдается с начала 90-х гг. XX в., времени, с которым связывается существенный сдвиг в общественном сознании: в российскую действительность приходит новая общественно-экономическая формация, основанная на рыночной экономике. Новый общественно-экономический уклад включает в себя такие значимые для анализируемого нами явления составляющие, как свобода языкового выражения, свободный рынок и, что самое главное для характеристики бономенов как явления, свободная конкуренция. Вместе с этими явлениями, типичными для англо-американской и западноевропейской цивилизации, воспринимаемой сегодня в качестве своеобразной модели, на которую в значительной степени ориентируется современная Россия, к нам приходит американское «позитивное» (применительно к лицам), «выгодное» (применительно к предметам и явлениям) мышление, фактический смысл которого сводится к следующему тезису: «В конкуренции побеждает тот, чьи лучшие качества оказываются заметны, видны окружающим, чье превосходство и чья уникальность бросаются в глаза с первого взгляда». Эта позиция была названа В.Г. Костомаровым в личной беседе с автором настоящей статьи «культуром обертки», «культуром обложки». Для решения задач, вытекающих из приведенного тезиса, бономен подходит как нельзя лучше, ведь он сосредотачивает внимание реципиента именно на уникальных качествах,

выделяющих предмет речи из ряда других, ему подобных. Главное качество бономена – быть броским и сообщить предмету речи некий ореол красоты, престижности, привлекательности, уникальности, или, говоря языком рекламы, эксклюзивности. Поэтому закономерным выглядит и такое метафорическое определение бономена, как «номинация-вывеска», «номинация-приманка».

Появление и активное использование в речевом обиходе бономенов стало возможным и востребованным на современном этапе развития языка и общества в результате воздействия на них ряда социокультурных факторов.

1. Коммерциализация различных сфер общества, существенно возросший и усложнившийся, структурированный на новых основаниях уровень потребительской культуры и значительное расширение номенклатуры товаров и услуг в современной России. Результат этого процесса современные социологи называют консьюмеризмом – современной потребительской культурой (от англ. consumer – покупатель).

2. Карнавализация социальной жизни, возникновение такого явления как современная макароническая речь и широкое ее использование во многих сферах жизни общества; «культ обложки, культ обертки», ориентация прежде всего на первое впечатление от предмета или явления и лишь потом и в меньшей степени – на его фундаментальные качества.

3. Англо-американское культурно-языковое влияние, которое выражалось в калькировании и заимствовании бономенов из английского языка и его американского варианта, а также в создании привлекающих номинаций из русских слов по американским образцам (*центр Дикуля, рекламное агентство с оплатой за результат, настольная игровая система, учебный центр № 1 в России*).

Переходя от условий появления бономенов к механизмам их порождения, назовем следующие способы создания привлекающих номинаций.

1. Использование профессионализмов для создания привлекающей номинации: *витаминно-кальциевый комплекс* вместо *витамины* (медицинская сфера), *акустическая система* вместо *колонки* (аудиотехнический термин), *настольная игровая система* вместо *настольная игра* (игровой бизнес), *гибкая система скидок* вместо *разнообразные скидки* (сфера денежных операций), *модель начального уровня* вместо *дешевая модель, простая модель* (технологическая сфера), *национальный перинатальный центр, национальный центр репродукции* вместо *родильный дом, роддом* (медицинская сфера), *секонд-хенд* вместо *комиссионный магазин, комиссионка* (сфера розничной торговли).

2. Получение бономена посредством метафорического употребления слова: *гибкая система скидок, горячая линия (для) связи с клиентами*.

3. Заемствования, фразеологические и словообразовательные кальки: *экстрем-шоу, фитнес-клуб, винный бутик*.

4. Использование в бономенах семантически расширенных слов: *премиальная модель, звездное шоу*.

Заметим, что в генезисе бономенов отражается также ряд таких новейших для русского языка процессов, как, например, заимствование словообразовательной модели (*экстрем-шоу, фитнес-клуб*) или семантическое расширение (*звездное шоу, премиальная кожа*). На наш взгляд, наиболее типичными и частотными для бономенов являются атрибутивные отношения компонентов. Это обусловлено экстралингвистическими обстоятельствами: предлагая некое название, именемуому предмету необходимо

приписать определенное качество, соответствующее замыслу номинатора. Модель словосочетания *Adj + N₁* является наиболее подходящей для этой цели. В связи с бурным развитием различных социальных институтов, коммерциализацией и раскрепощением общественного сознания возникла существенная потребность в номинации, которая не только отражала бы сущность именуемого явления, предмета, услуги, но и **представляла бы их в наиболее выгодном свете**, заключая, таким образом, в одном наименовании информацию о ценных, полезных или привлекательных качествах, выгодно отличающих называемый объект от других ему подобных. У слова появляется дополнительный план выражения, который заполняет номинативную лакуну, появившуюся в связи с насущной потребностью в оригинальной, максимально броской, краси-вой номинации для давно известного понятия, уже имеющего устоявшееся название.

Тот факт, что вместо привычных *парикмахерская, спортивный клуб, витамины* современные номинаторы предпочитают новомодные *салон красоты, фитнес-клуб, витаминно-кальциевый комплекс* или *биологически активная добавка*, заставляет задуматься над причинами того, чем «старые», традиционные номинации «не угодили» современным носителям языка. Мы связываем это, помимо указанных выше факторов, еще и с тем, что «старые» номинации в сознании носителей языка, скорее всего, связаны с социалистическим образом жизни, следовательно, с устаревшими стандартами качества, спектром услуг, подходом к обслуживанию, не соответствующими современным потребностям и представлениям о качестве. Используя для образования имени продукта того или иного бономена, номинатор пытается придать ему статус новизны, непохожести, выделенности из ряда конкурентов или аналогов, т.е. сделать его максимально привлекательным для потребителя. Это означает смену самого принципа названия: если в социалистическую эпоху номинация относила называемый предмет или явление к определенному классу, т.е. делала его похожим на другие, то привле-

кающая номинация выделяет предмет или явление из класса похожих предметов для того, чтобы потребитель выбрал именно его из всего ряда конкурентов. Справедливости ради следует отметить и противоположную тенденцию последнего времени для достижения тех же целей – возвращение старых наименований, подчеркнуто архаичных; эксплуатацию недоверия, разочарования нововведениями, ностальгии у некоторых потребителей и т.д. Как ни парадоксально, но эти номинации тоже можно воспринимать как бономены. Таковы, например, номинации *трактир* вместо *ресторан* (*трактир Ели-Пили*), *ресторация* вместо *ресторан* (*ресторация Bosco, ресторация Люсьен*), *корчма* вместо *ресторан* (*корчма «Тарас Бульба»*), *music hall* вместо *ночной клуб* (*Arma music hall*).

Встречаются и бономены, представляющие собой привлекающие номинации профессий. Таковы, например, бономены *менеджер / директор по клинингу* (вместо *бригадир / управляющий бригадой уборщиц*), *офис-менеджер, помощник руководителя* (вместо *секретарь*), *менеджер по оптовым продажам* (вместо *оптовый продавец*), *менеджер по розничным продажам* (вместо *розничный продавец*), *директор по административно-хозяйственной части* (вместо *завхоз*), *HR-менеджер* (вместо *кадровик*). Все они предназначены для того, чтобы внушить кандидату представление о престижности работы на обозначаемой вакансии. Использование заимствований в наименованиях вакансий имеет цель создать представление о высоких стандартах ведения дел в компании, соответствующих лучшим зарубежным образцам.

Разнообразны бономены, обозначающие низкую цену: *шок-цена, специальная цена, супер-цена, эксклюзивная цена, уникальная цена*.

Любопытным, на наш взгляд, является то, что привлекающие номинации не подчиняются закону экономии средств выражения, часто представляя собой такие довольно громоздкие сочетания слов, как, например, *контроль расходов в режиме реального времени* (оплата по телефону), *модель представи-*

тельского класса (дорогая модель), *модель начального уровня* (простая модель). Думается, что происходит это потому, что бономен является вторым, т.е. дополнительным планом выражения, поэтому определяющим фактором в этом случае является именно привлекательное, красивое или модное звучание номинации, а отнюдь не потребность в экономии средств языка для краткого и точного обозначения явления.

Анализ лексического состава бономенов выявил следующие **типичные компоненты привлекающих номинаций**.

1. Слова типа *система, политика, класс, комплекс*, т.е. слова, которые мы условно назовем солидными (от одного из значений англ. solid – массивный, всеохватный). Их объединяет наличие общей темы ‘всеохватность, приведенность в состояние некоторой системы (или части определенной системы), структурированность, значимость для этой системы’. Подобные компоненты привлекающих номинаций внушают реципиенту восприятие обозначаемого явления или предмета либо как некоторой системной составляющей (*модель начального уровня, модель представительского класса*), либо как целой системы (*витаминно-кальциевый комплекс, настольная игровая система, гибкая ценовая политика*).

2. Формы субъективной оценки с семами *престиж, элитарность, исключительность* или, что сейчас более употребительно, *эксклюзивность*: *элитный, элитарный, эксклюзивный, представительский, VIP* (*элитный китайский чай, элитное брачное агентство, VIP-клуб, VIP-такси, VIP-подарки, элитарный клуб*).

3. Указание в номинации страны происхождения товара, как своеобразного «знака качества», «знака подлинности», свидетельства хорошей репутации товара: *элитный китайский чай* (употребленное в этом сочетании отто-

понимическое прилагательное *китайский* доводит до потребителя мысль о том, что чай настоящий, такой, каким он должен быть, ведь Китай – родина чая). Эфиопский кофе «арабика» (Эфиопия – родина кофе), датские мансардные окна *VELUX* (Дания, как и другие скандинавские государства, известна строгим государственным контролем качества товаров), индийские специи, индийские ароматические масла (Индия имеет многовековую репутацию страны, открывшей Европе эти товары, следовательно, ароматические масла и специи из Индии – единственный оригинал, подлинник, все остальное – копия).

4. Новейшие заимствования, обозначающие новые для российской действительности реалии, в основном из английского языка и его американского варианта, часто дублирующие уже существующие исконно русские слова или ранние заимствования: *велнесс*, *фитнес*, *имидж* и др.: *фитнес-клуб*, *имидж-студия*, *имидж-лаборатория*.

5. Использование антропонима, широко известного, авторитетного личного имени в номинации как своеобразного «именного знака качества» товара или услуги: *центр Дикуля* (клиника лечения болезней спины), *мастерская причесок Александра Тодчука* (сеть парикмахерских), *клиника доктора Бобыря* (клиника лечения болезней спины), *школа быстрого чтения Олега Андреева* (школа скорочтения).

Проанализировав ряд разнообразных современных бономенов, мы классифицировали их диахотомически, по четырем оппозициям, которые отражают специфику их содержания и структуры.

В соответствии с **первой оппозицией** бономены подразделяются на простые (не содержащие имени собственного) и составные (включающие в свой состав имя собственное). Примерами простых бономенов являются следующие наименования:

витаминно-кальциевый комплекс, *модель представительского класса*, *салон детской моды*. Примеры составных бономенов: *центр Дикуля*, *клиника доктора Бобыря*, *мастерская причесок Александра Тодчука*, *дизайн-студия Артемия Лебедева*.

Вторая оппозиция – это оппозиция бономенов одноязычных, с одной стороны, (*модель начального уровня*, *звездное шоу*, *система быстрой шнуровки*, *creative studio* вместо *кафе*, *language service* вместо *бюро переводов*) и двуязычных, с другой (*система расхода топлива BMW EfficientDynamics*, *технология активной мембранны Omni-Shield*, *система SRS PremiumSound*).



Поскольку современные бономены часто дополняются соответствующим им графическим символом, несложным по характеру и простым для восприятия, логичной выглядит их дифференциация (в рамках **третьей оппозиции**) по включенности / невключенности в их состав графического символа. Так, бономен *система расхода топлива BMW EfficientDynamics* дополнен графическим символом, который представляет собой переплетение букв В, Е, Д, стилизующих трубы, по которым течет топливо. Бономен *технология активной мембранны Omni-Shield* сопровождается схематичным изображением отталкиваемых мембраной капель воды, *система SRS PremiumSound* дополняется упрощенным изображением источника звука и расходящимися от него звуковыми волнами.

В рамках **четвертой оппозиции** бономены подразделяются на актуализирующие конкурентные преимущества и не актуализирующие конкурентные преимущества

(использование в том числе оценочных или других слов, красиво, броско и модно называющих предмет или явление). Примеры бономенов, актуализирующих конкурентные преимущества: *рекламное агентство с оплатой за результат, магазин низких цен, агентство нестандартных путешествий*. Примеры бономенов, не актуализирующих конкурентные преимущества: *креативный бутик / креатив-бутик / творческое ателье* (вместо *рекламное агентство*), *бутик подарков / салон подарков* (вместо *магазин подарков*), *детский досуговый центр* (вместо *игровая комната*), *клуб любителей путешествий* (вместо *туристическое агентство*), *интернет-бутик* (вместо *интернет-магазин*), *национальный перинатальный центр*, *национальный центр репродукции* (вместо *роддом, родильный дом*), *система хранения вещей* (вместо *стенка*), *капучино со вкусом праздника* (вместо *капучино*).

Сбор и анализ современных привлекающих номинаций позволили нам сделать вывод, что бономенов, не актуализирующих конкурентные преимущества называемого предмета или явления, существенно больше бономенов, актуализирующих конкурентные преимущества. Следовательно, можно заметить, что предприниматели часто стремятся повысить привлекательность предлагаемых товаров, услуг не столько за счет повышения их качества, ассортимента, реальных свойств и актуализации их в номинации, но путем изобретения новых номинаций или привлечения для номинации уже существующих лексических элементов, но воспринимаемых как новые номинации. И это вполне убедительно отражает влияние англо-американской лингвокультурной традиции, которая транслируется в русскую не только за счет механического заимствования слов или оборотов, но очень часто достаточно точно воспроизводит эту традицию средствами русской лексической системы.

Подводя итоги нашего анализа, мы приходим к следующим выводам относительно образования и функционирования бономенов, которые представляются ярким выражением влияния на русскую лингвокультуру американского positive thinking.

1. Вместе с новыми общественными, экономическими, технологическими и бытовыми реалиями, которые заимствуются из западного уклада жизни, заимствуются и соответствующие психологические установки, в частности американское *positive thinking*.

2. По нашему мнению, американское *positive thinking* выражается в стремлении всеми доступными языковыми средствами подчеркнуть, актуализировать выгодные, привлекательные, положительные черты предмета речи. Это позволяет нам, раскрывая суть явления *positive thinking*, переводить это словосочетание не только как *позитивное мышление*, но скорее как *выгодное мышление* (применительно к предметам, явлениям), *положительное мышление* (применительно к лицам).

3. Выгодное или положительное мышление основано, во-первых, на предпочтении сиюминутного впечатления в сравнении с адекватной оценкой фундаментальных качеств предмета, личности или явления, и, во-вторых, на потребности выделить, подчеркнуть в речи и языке самые выгодные качества предмета речи, делающие его в известной степени уникальным и превосходящим остальные предметы, явления или личности.

4. Языковым выражением американского позитивного мышления является бономен, или привлекающая номинация.

5. Бономен – такая номинация, которая подчеркивает или приписывает предмету речи те качества, которые видятся номинатору наиболее полезными, выгодными или уникальными, и фиксирует внимание рецептиента на этих качествах либо называет предмет или явление максимально броско, модно и оригинально. Появление и интенсивное распространение бономенов в России началось после перехода от плановой экономики к свободному рынку и свободной конкуренции.

6. Основная функция бономена в отличие от традиционной номинации – не называющая, т.е. передающая сущность предмета или явления, а привлекающая. Традиционные номинации относят называемый пред-

мет или явление к определенному классу. Бономен направлен на то, чтобы выделить называемое из класса схожих предметов или явлений на основе актуализации или приписывания ему уникальных, привлекательных для потребителя свойств.

7. Типичными компонентами бономена являются «солидные» слова, формы субъективной оценки и новейшие заимствования, а также имена собственные и указания на страну происхождения.

8. Среди источников создания бономенов выделяются профессионализмы, метафорическое употребление слова; заимствования, фразеологические и словообразовательные кальки; а также семантически расширенные слова.

9. Бономены классифицируются нами по дихотомическому принципу, по четырем оппозициям:

- простые / составные;
- одноязычные / двуязычные;
- включающие графический символ / не включающие графический символ;

- актуализирующие конкурентные преимущества / не актуализирующие конкурентные преимущества.

Итак, мы убедились в том, что влияние англо-американской цивилизации и порожденной ею лингвокультуры на русскую лингвокультуру выражается не только в интенсивном притоке заимствований. Американский «культ обложки», «культ обертки», «культ первого впечатления» перенесся в русское культурно-языковое пространство. Следствием этого стало частичное, но довольно распространенное переосмысление назначения номинаций, используемых в торговой и некоторых других сферах: если традиционные номинации относят называемый предмет или явление к множеству схожих предметов или явлений, то номинация привлекающая создается для того, чтобы выделить обозначаемый предмет или явление из ряда ему подобных и этим заинтересовать потребителя. «Создавайте уникальность массового потребления!» — гласит один из самых известных принципов рекламы.

Литература

1. Американское коммуникативное поведение / Под ред. И.А. Стернина, М.А. Стерниной. Воронеж, 2001.
2. Виссон Л. Русские проблемы в английской речи. Слова и фразы в контексте двух культур. М., 2003.
3. Фол С. Эти странные американцы. М., 2001.
4. Peale N.V. The Power of Positive Thinking. New York, 1952.

A.E. Grigoryan

ATTRACTIVE NOMINATIONS: TRYING TO PUT AN IMPRESSION

Linguocultural influence, attractive function, attractive nomination (bonomenon), typical component of attractive nomination (bonomenon), competitive advantage actualization.

The article describes a language fact representing a linguocultural influence of England and USA on Russian language and Russian culture. A term “bonomenon”, or “attractive nomination” is introduced in order to characterize the investigated language fact. Furthermore, the list of typical components of attractive nominations is given as well as dichotomous classification of bonomena according to four oppositions.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

15 января 2013 г. в городе-курорте Паттайя открылись **бесплатные курсы русского языка** для частных тайских предпринимателей и владельцев малого и среднего бизнеса в Таиланде. По окончании курсов, рассчитанных на 100 уч. ч., учащиеся получат сертификаты. Акция, проводимая и организованная мэрией Паттайи, направлена на улучшение качества туристического обслуживания российских путешественников на курорте.

По материалам РИА PrimaMedia



Лариса Лисик

tykozax@hotmail.com

магистр искусств со специализацией «русский язык»,
учитель литературы и русского языка как второго родного
и как иностранного

Стрёмстад, Швеция

Особенности речи русскоговорящих иммигрантов в Швеции

Двуязычие, языковой контакт, кодовые переключения, русский язык, шведский язык.

Статья посвящена анализу особенностей речи русскоговорящих иммигрантов, переселившихся в Швецию будучи уже взрослыми. На фоне ситуации естественного двуязычия рассматриваются такие феномены, как влияние окружающей языковой среды на родной язык, заимствование слов, кодовые переключения, образование слов-гибридов, предпочтение использования того или иного языка в зависимости от ситуации. Анализ производится на основе исследования конспектов разговоров русскоговорящих.

Шведский язык, без сомнения, оказывает влияние на русский язык живущих в Швеции русскоговорящих иммигрантов. Иммигранты используют оба языка в своей повседневной жизни, слышат шведскую речь вокруг себя: на работе, по радио, по телевидению, читают шведскую прессу и т.д., что и является объективной предпосылкой того, что русский язык в окружении шведского не может не испытывать иноязычного воздействия.

Практически всеми исследователями (D.R. Andrews, Е.А. Земская, Е. Протасова, М.С. Полинская и др.) было отмечено наличие синтаксических калек в речи русскоговорящих. По наблюдениям Е.А. Земской, кальки становятся частью речи эмигрантов раньше и используются активнее, чем заимствования [4: 122]. М.С. Полинская отмечает появление калек в речи русскоговорящих эмигрантов на второй – третий год пребывания в США [5: 38]. Выделяется, как правило, следующая группа «любимых» русскоговорящими калек: на основе фразовых

глаголов *haben, machen, nehmen, tun* – для немецкого; *to take, to make, to have, to get* – для английского и *avoir, prendre* – для французского [3: 101].

Наши исследования показывают, что кальки с глаголами *брать, взять* очень частотны и в речи русскоговорящих иммигрантов в Швеции. Мы столкнулись, например, с такими, как *взять поезд, взять автобус, взять курс, взять риск, взять душ, взять лифт, взять студента* (в значении ‘закончить гимназию’), *взять паузу* (в значении ‘отдохнуть’ и ‘на время прекратить отношения’), *брать время, взять променад, взять rast* (в последних двух случаях калька плюс заимствованное слово *promenad, rast*). Вот несколько примеров.

а) – Ты не знаешь, сколько это берет времени до аэропорта доехать?
(*Hur lång tid det tar*).

– Наверное, часа 2...

б) – Ты какие *курсы берешь*? (Калька: ta en kurs, в значении ‘выбрать курс’).

в) – Дочь *взяла студента* в прошлом году. (Калька: ta studenten, в значении ‘закончила гимназию’).

г) – Не хочешь *взять променад*? (Калька: ta en promenad, в значении ‘пойти погулять’).

Применение калек с инкрустацией иностранных слов объясняется отсутствием у говорящих личных ассоциаций с подобными явлениями в его жизни в России, и, как следствие этого, незнание русских терминов, описывающих эти явления.

а) – Уже два *бюда положили* на этот дом! (Bud, калька: lägga ett bud – предложение цены на аукционе).

– Да?! А наш?!

– Наш – самый высокий!!! (Калька: högsta bud).

б) – Не забудь *бюд положить* на горшочек! (Калька: lägga ett bud).

Влияние языка окружения проявляется и в создании семантических калек, при которых используется слово, имеющееся в русском языке, но меняется (расширяется) его значение.

– Я решила, что нужно *взять паузу*. (Калька: ta en paus).

Здесь выражение *взять паузу* используется говорящей в значении ‘на некоторое время прекратить отношения со знакомым’.

В нашем исследовании примером семантической кальки может служить метафорическое расширение значения слова *строчка* в выражении, построенном с использованием синтаксической кальки на уровне слова.

– Вы где живете?

– Мы *дом в строчке* купили. (Калька: radhus, rad – строчка).

Эквивалента в русском языке сказавшая эту фразу не знает. А главное – для нее это явление шведской действительности.

Заимствования из шведского языка в речи русскоговорящих – частотное явление, порой заимствованные слова используются наряду с их русскими эквивалентами.

Заимствованию подвергаются шведские глагольные частицы и наречия, при этом основу может составлять синтаксическая калька на уровне слова, как в следующем примере:

– Она <кошка> *сама выходит ут и заходит ин* (калька: gå / komma ut och gå / komma in).

Употребившая это словосочетание объяснила, что это гораздо точнее, чем *выходит и заходит*.

– Вы где хотите сидеть – *утэ или иннэ*? (Ср.: ute,inne).

Комментируя этот пример, говорящий объяснил использование шведских наречий тем, что они короче и точнее.

а) – Я предпочитаю есть дома, *утэ* – как в спортлото, может повезет и будет вкусно, а может – как у нас в последний раз было... и настроение, и праздник испорчен... и деньги впустую потрачены. (Ср.: ute).

б) – Мы тоже редко ходим *ут*, Патрик любит больше домой что-нибудь заказать, если уж хочется сделать что-нибудь *экстра* (калька: gå ut).

В данном случае использование заимствования может быть объяснено как лаконичностью, так и функциональной многозначностью слов по сравнению с возможными русскими аналогами. Ведь *ute* может обозначать и ресторан, и кафе, и пиццерию. В русском языке нет такого универсального слова. Здесь необходимо отметить, что во всех случаях говорящие придерживаются шведских фонологических правил при произношении *ute* и *inne*.

Заимствования из шведского языка часто имеют место и в случае, если они воспринимаются говорящими как более точно передающие смысл или для которых нет однословных названий в русском языке. Мы можем отметить следующие: *utanför*, *krångligt*, *möte*, *pojkvän* / *flickvän*, *utvecklingssamtal*, *fest*.

- а) – Мы снимаем квартиру в *андра ханд* (*i andra hand*).
- б) – Да это у нас на балконе *сэконд-хэнд* мебель (*second-hand*).

Бывшая россиянка, которой принадлежит и та, и другая фраза, объяснила использование шведских слов вместо русского эквивалента *во вторые руки*, *поддержанная мебель* тем, что для нее эти вещи связаны с жизнью в Швеции, в России она никогда не покупала в комиссионном магазине и не снимала жилье во вторые руки.

Русскоговорящими в Швеции, по нашим наблюдениям, часто используется заимствование *möte*.

- а) – У нас завтра *мётэ*;
- б) – Я не мог с ней поговорить, так как она была на *мётэ*.
- в) – Ты пойдешь на *мётэ*?
- г) – Ох, опять она *мётэ* назначила.
- д) – В понедельник *мётэ* с *факетом*.

Предпочтение слову *мётэ* отдается благодаря его лаконичности и абстрактно-универсальной точности. В наших примерах

оно заменяет такие русские эквиваленты, как *собрание отдела*, *заседание правления*, *прием у начальника*, *встреча с представителем профсоюза*.

Еще одно существительное-гибрид, которое мы часто слышим в речи русскоговорящих – это *матлода* (*matlåda*), буквальный перевод которого значит ‘коробка для провизии (в дорогу, например)’, здесь в значении ‘приготовленный обед, взятый с собой на работу, в небольшой пластмассовой коробке’.

- а) – Многие со своей *матлодой* приходят.
- б) – Она всегда свою *матлоду* приносит.

В русском языке нет однословного эквивалента. Выбор шведского слова объяснить легко: оно очень удобно, лаконично и универсально. Кроме того, это слово частотно в шведском языке. Вот аналогичный пример:

- Я работаю *ундерхётершкой* (*undersköterska*).

Причина использования заимствования в данном случае состоит в том, что в русском языке нет полнозначного эквивалента: *санитарка* не подходит – ведь у них другие обязанности.

Заметим, что заимствованное слово получает русское окончание в Т.п., т.е. изменяется в соответствии с правилами русского падежного формообразования. Так образуется слово-гибрид.

Русскоговорящие в Швеции используют, например, слово *хели* (*helg*) вместо русского эквивалента *конец недели* или *выходные*. Причин несколько: частотность использования в шведском языке, лаконичность и точность.

Многие наши информанты указали «экономность» как причину вкрапления шведских слов при разговоре на русском языке: *autogiro*, *rea*, *anställning*, *hel- halv- deltidsjobb* / *studier*. Другие информанты причиной вкрапления

тех же самых слов: *rea*, *autogiro*, *erbjudande*, *anställning*, *hel-halv-deltidsjobb / studier*, *ID* называли высокую частотность употребления этих слов в шведском языке.

Очень широко применяются русскоговорящими иммигрантами в Швеции слова *пойквэн* и *фликвэн* (*pojkvän*, *flickvän*). В русском языке отсутствуют однословные эквиваленты, например, *pojkvän* можно перевести как *жених*, *мой парень*, *любимый*, а *flickvän* – как *невеста*, *моя девушка*, *любимая*, в зависимости от контекста и ситуации. *Pojkvän* и *flickvän* можно использовать во всех контекстах, кроме того, это воспринимается более естественно еще и потому, что говорящий уверен в том, что собеседник его поймет правильно.

Слова, отражающие нечто особенное, характерное для жизни в новой стране и не имеющие значения или полностью отсутствующие или редко употреблявшиеся говорящим в стране прежнего проживания, незнакомые слова, как, например, шведские реалии, занимают важное место в речи русскоговорящих. Все опрошенные отметили, что говорят *Юль* (*Jul*), а не *Рождество*, и при разговоре на затрагивающие праздник темы употребляют это слово в контексте русской речи: *Ты где будешь на Юль?*; *Купить подарки на Юль*; *На прошлый Юль*; *Ты отдыхаешь на Юль?* и т.д. А вот новогодний вечер называют *Новый год*, а не *Ньюоршафтон* (*Nyårsavton*). Возможно потому, что во время их жизни в СССР Рождество не было большим праздником, во всяком случае официально.

Одна из информантов на работе, в школе, разговаривая со мной по-русски, вставляет шведские слова *utvecklingssamtal*, *mentor*, *mentors timmar*, *rektor*, *omdöme*, правда, тут же оправдывается и говорит: «Я так привыкла, эти вещи говорю только по-шведски». Две другие, несмотря на то что они работали в школе в России, о школьных делах говорят с инкрустацией шведских слов в свою речь. Обе объясняют: «Так привыкли!»

Среди наших наблюдений есть выскакивания людей, впервые столкнувшихся с получением водительских прав и вождением машины в Швеции.

а) – Надо *хальку* сдавать, придется ехать в *Уддевалу* (*halka*; *Uddevala*).

б) – Ты будешь *щёркуфт братъ?* (*körkort*, калька: *ta körkort*).

в) – Плохо, что у меня нет *щёркурта*, я бы тебя отвез (*körkort*).

Выбор заимствований объясняется более короткими шведскими словами, которые для говорящих имеют реальный смысл, ср. *водительские права*. Кроме того, эти слова достаточно частотны в шведском языке и относятся к реалиям жизни в Швеции. Полнозначного эквивалента слову *halka* (в значении ‘обучение технике вождения автомобиля при плохом сцеплении с дорогой, возникающем, как правило, при гололедице’, что и есть прямое значение слова *halka* в переводе на русский) говорящий в русском языке не знает.

В связи с приведенными комментариями информантов необходимо подчеркнуть, что помимо слов, не имеющих соответствия в первом языке двуязычных носителей (словреалий), а также слов, не имеющих однозначного соответствия, язык информантов пестрит заимствованиями, которые имеют прямой эквивалент в их первом языке. Так, например, в следующих примерах употреблены шведские основы с русскими окончаниями, однако в каждом из этих случаев можно подобрать русское соответствие.

а) – Трудно работу без *эрфаренхета* найти (*erfarenhet*, здесь: ‘опыт работы’).

б) – У нее большой *эрфаренхет*? (*erfarenhet*, здесь: ‘опыт работы’).

в) – Ребенок избалованный, требует постоянного *упмэркзамхета* (*uppmärksamhet*: ‘внимание’).

Такого типа употребления мы относим к особой группе ключевых слов-заимствований. Языковое сознание двуязычного носителя выделяет эти слова отдельно. Можно лишь предположить, что их частотность, особая связь с жизнью в стране-приюте яв-

ляются причиной их вкрапления в русский язык.

Еще один пример из наших наблюдений, подтверждающий вышесказанное: лишь одна из участвующих в разговоре о работе службы занятости в Швеции использовала заимствование *Arbetsförmedlingen* вместо русского эквивалента *Служба занятости*, но когда мы говорили о том, где можно посмотреть объявления, все сказали: *на arbetsförmedlingen хемсиде*. Как мы видим, главное слово в словосочетании русифицируется, а зависимое сохраняет морфологию шведского языка.

Или такой пример:

— Мне одних *корта пасов* наставили (korta pass).

Как и в предыдущем выражении, говорящий склоняет согласно русской грамматике главное слово. Использование в последнем случае заимствования вместо русского эквивалента *коротких смен* объясняется, во-первых, частотным употреблением слова *pass* в его работе, и, во-вторых, работа по сменам отражает для него шведскую действительность: в России он не сталкивался со сменным графиком работы. Использование заимствования *arbetsförmedlingens hemsida* вместо русского *интернет-страница службы занятости* объясняется говорящими как более точное и короткое, передающее нужную в данный момент информацию.

Частотные слова на шведском языке во многих случаях являются основанием для говорящего отдать предпочтение заимствованиям перед русскими эквивалентами.

а) — Каждый раз выезжаю на 15 минут раньше, чтобы какой-нибудь *паркинг* найти (parkering).

б) — Во сколько тебя ждать? — Ну это от *трафика* зависит! (trafik).

в) — Поедем лучше в Nordby, там *gratis* паркинг (gratis, parkering).

г) — ОК. А вы, кстати, за *паркинг* отдельно платите или он входит в *хюру?* (parkering, калька: ingår i hyran, где *hyra* значит ‘квартплата’) — Отдельно. — Ну, все равно это лучше, у нас вообще нет *паркингплатса* своего, ставим где придется (parkeringplats).

Интересен тот факт, что русское слово *парковка* (пусть и имеющее иностранное происхождение, но полностью адаптированное в языке) женского рода, но говорящие, используя шведское заимствование, относят его к мужскому роду: *gratisовый паркинг, он входит, какой-нибудь*.

В материалах наших наблюдений нередко встречаются существительные и прилагательные, которые используются и как вкрапления: *ambulans, Systembolaget, vikariepoolen, bankomat, strand, billig, handikappapassad*, и как слова-гибриды: ее увезли на *амбулансе*, в *систембулагете* всегда очередь, звонили из *викариепулены*, встретимся у *банкомата*, я только что со *странда*.

Отдельно хотелось бы остановиться на произношении шведских заимствований, являющихся частотными словами. Произношение таких заимствований, как *ut / in, ute / inne*, как мы уже отмечали, следует правилам шведской фонетики. Здесь же хотелось бы обратить внимание на то, что даже те слова, которые имеют русский эквивалент, зачастую произносятся согласно шведским фонетическим правилам.

а) — Сколько у вас *TeBe*-каналов?

б) — Старайся больше шведское *TeBe* смотреть, это помогает улучшить понимание языка на слух!

в) — Сейчас и по русскому *TeBe* тоже много всяких шоу-программ.

г) — Есть что-нибудь интересное по *TeBe* вечером?

д) — У вас есть русское *TeBe*?

Несмотря на наличие в стандартном русском языке аналога – ТВ (*TэBэ*), русскоговорящие произносят ТВ как *TeBe*, т.е. согласно шведской фонетике. Слово ТВ настолько частотно и произношение *TeBe* настолько привычно, что слово *TэBэ* воспринимается как неправильно произнесенное.

Глагольная лексика заслуживает отдельного комментария, здесь мы остановимся лишь на типичных способах построения русскоговорящими иммигрантами глаголов-гибридов от корней шведских глаголов.

Анализируя наши записи, мы можем констатировать, что подобные глаголы-гибриды присутствуют и в речи русскоговорящих в Швеции. Это прежде всего следующие глаголы:

1) глаголы на *-овать* (*-ировать*): *студироваться* (*studera* – учиться), *орковаться* (*orka* – есть силы / мочь делать что-либо), *стэдоваться* (*städa* – убирать / наводить порядок), *хандловаться* (*handla* – здесь: покупать), *ундершиёковаться* (*undersöka* – исследовать, расследовать), *фо(r)ишковаться* (*forska* – исследовать), *смаковаться* (*smaka* – пробовать на вкус), *стрессоваться* (*stressa* – суетиться, спешить), *бромсоваться* (*bromsa* – тормозить), *спуливаться* (*spola* – здесь: перемотать) и т.д.;

2) моментальные глаголы на *-нуть*: *анмэльнуть(-ся)* (*anmäla* (*sig*) – заявить, подать заявление), *спаркануть* (*sparka* – здесь: уволить с работы), *букнуть* (*boka* – назначить время);

3) глаголы, представленные в двух словообразовательных вариантах: *буковать* (*буковать*, *букнуть*), *щёрить* (*щёровать*, *щёрнуть*) (*köra* – водить машину; включить посудомоечную / стиральную машину), *хандлать* (*хандловать*), *сакнать* (*сакновать*) (*sakna* – скучать, то сковать), *сюклать* (*сюкловать*) (*cykla* – ездить на велосипеде) и т.д.

В нашем материале имеется глагол *щёрить* (наряду с *щёровать* и *щёрнуть*).

Все эти глаголы образованы от глагола *att köra*, основные значения которого ‘ездить, возить, управлять’.

- а) Давай лучше *дискмашин щёрним*, быстрее будет (*diskmaskin* – посудомоечная машина).
- б) – Нет-нет, я еще не *щёровал*, ты можешь поставить туда кружку.
- в) – Я только что *щёрил* Маргитс *твэт*, все работало (*tvätt* – стирка).
- г) – Ты каждую неделю в Норршёпинг *щеришь*? (*Norrköping*).
- д) – Он *щёровает* ее в школу каждый день.

Кроме того, наблюдается одновременное использование глаголов *сакновать* и *сакнать* (*att sakna*, здесь в значении ‘скучать’), *хандловать* и *хандлать* (*att handla*, здесь в значении ‘покупать’), *плюговать* и *плюговать* (*att plugga*, здесь в значении ‘учиться’), *сюкловать* и *сюкласть* (*att cykla*: ‘ехать на велосипеде’), *буковать*, *буковать* и *букнуть* (*att boka* здесь в значении ‘назначить время’ и ‘записаться на что-либо, куда-либо’), *ундривать* и *ундрать* (*att undra*, здесь в значении ‘интересно / любопытно знать’).

- а) – Но надо все равно *хандловать* ехать.
- б) – Я никогда там не *хандлаю*.
- в) – Ты *сюкловаешь* / *сюклаешь* на работу? (Встречаются оба варианта).
- г) – Сейчас трудно *сюкловать*, скользко везде.
- д) – Да, я никогда не *сюклаю*, если *халька* (*halka*).
- е) – В таком случае я *ундравлю* – у него, что, своей жизни нет.
- ж) – Ну естественно, все *ундровают*, на что мы живем!
- з) – Ты *сакнаешь* Стокгольм?
- и) – Даже немножко отель *сакноваешь*, хотя *resa* всего три дня была (*resa*).

- к) – Не забудь время в прачке *букнуть!*
- л) – Неудобно то, что надо за неделю *буковать*, иначе не будет мест!
- м) – Я всегда сразу после 12 *букаю*.
- н) – А ты все *плюгаешь*?
- о) – Если бы ты только знал, как мне надоело *плюговать*!!!

Таким образом, мы наблюдаем, что русскоговорящие иммигранты, используя богатые словообразовательные возможности родного языка, активно создают глаголы-гибриды на основе корней шведских глаголов.

Владея более чем одним языком, говорящий порой осознанно выбирает более «подходящий» язык, иногда не находит нужного эквивалента, а иногда просто не знает соответствующий аналог в языке, на котором ведется разговор.

Причин перехода на другой язык, как показывают наши исследования, несколько. Одной из основных является передача чужой речи. При пересказе чужой речи, услышанной на шведском языке, переключение на него воспринимается более естественным, чем перевод. Многие отметили также, что при этом играет важную роль уверенность в передаче неискаженной, точной информации.

- а) – Она сказала, что *möte i eftermiddag*. (*Möte i eftermiddag* – здесь: *встреча во второй половине дня*).
- б) – Ректор сказал, что *hon måste ta ansvar för sitt agerande*. (*Hon måste ta ansvar för sitt agerande* – она должна отвечать за свои поступки).

Если предмет или тема разговора связаны со страной или языком проживания, то это тоже является причиной переключения на другой язык. Сюда мы относим не только разговоры о шведских реалиях, но и разговоры, связанные с работой или учебой в Швеции.

а) – Ну ты же знаешь, что в Швеции *billigare att åka med bus än med tåg*. (*Billigare att åka med bus än med tåg* – дешевле ехать на автобусе, чем на поезде).

б) – В объявлении стоит, что *avslutade högskolestudier och erfarenhet erfordras*. (*Avslutade högskolestudier och erfarenhet erfordras* – требуется законченное высшее образование и опыт работы).

Еще одно подтверждение тому, что разговор на тему, связанную с работой, легче вести на шведском языке: двое бывших россиян, работающих сейчас вместе, рассказывают, что во время работы о работе говорят между собой по-шведски, так как таких слов не знают по-русски. В перерывах с удовольствием говорят по-русски. Незнание или неупотребление русских аналогов шведским словам, значение которых стало реальным в Швеции, также выступает основанием для смены языка. Одна из информантов получила водительские права в Швеции, когда я ее спросила про машину (я не знала, что она не водила машину до приезда в Швецию), она вдруг перешла на шведский. На мой вопрос почему? Ответила: «Я понятия не имею как *bilbesiktning*, *vägmärke skyltar* и даже, наверное, *körtkort* называется по-русски. Никогда не знала! Да и что общего может быть между например, *bilbesiktning*-ом здесь и там?!»

Причины переключения на другой язык, основываясь на данных анкет, приведем в виде сводной таблицы. Мы остановились только на «внешней» ситуации речевого общения – общении на работе, поскольку в других общественных местах (государственные учреждения, транспорт, магазин, поликлиника и др.) языком общения в Швеции является шведский, если, конечно, разговор не ведется через переводчика.

Причин переключения на другой язык, как мы видим из таблицы и приведенных примеров, много: передача чужой речи, тема разговора связана с определенной страной или языком страны, отсутствие соответствующего словарного запаса на одном из языков, желание подчеркнуть связь явлений со страной

Преобладающее использование языка в зависимости от ситуации

Языковая ситуация	Русский	Шведский	Оба языка
Домашнее общение	8	2	1
Общение с детьми	4	—	2
Общение с родственниками	8	—	3
Общение с друзьями	4	1	6
Общение на работе		10	1
На каком языке думаете?	6	1	4
Разговор о чувствах	8	2	1
Разговор о конфликтной ситуации	7	1	2
Сновидения	6	—	3
Молитва	8	—	—
Разговор с животными	6	—	5
Счет в уме	6	2	3
Мысленный разговор, когда...			
а) взволнованы	7	1	3
б) рассержены	7	1	3
в) расстроены	7	1	3

используемого языка и др. Большинством двуязычных этот процесс воспринимается позитивно. Говорящие считают, что благодаря смене языка они могут донести до собеседника более точный смысл сказанного. В редких случаях информантами отмечается элемент раздражения, когда они не могут найти под-

ходящего слова на языке, на котором ведется разговор. Обычно это случается, когда один из собеседников не владеет другим языком.

Несмотря на небольшое количество информантов (11 чел.) следует отметить, что результаты в целом показывают характерные черты речи русскоговорящих в Швеции.

Литература

1. Ахунзянов Э.М. Двуязычие и лексико-семантическая интерференция. Казань, 1978.
2. Дресслер В.У. Об объяснительной силе естественной морфологии // Вопросы языкоизнания. 1986. № 5.
3. Земская Е.А. Речевой портрет эмигрантки первой волны (к вопросу об объяснительной силе теории естественной морфологии) // Русский язык сегодня / Отв. ред. Л.П. Крысин. М., 2000.
4. Земская Е.А. Язык русского зарубежья // Русский язык в научном освещении. М., 2001. № 1.
5. Полинская М.С. Русский язык в США // Русскоязычный человек в иноязычном окружении / Под ред. А. Мустайоки, Е. Протасовой. Хельсинки, 2004.
6. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. 6. Языковые контакты. М., 1972.
7. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
8. Andrews D.R. Sociocultural Perspectives on Language Change in Diaspora. Amsterdam; Philadelphia, 1999.
9. Tesch G. Linguale Interferenz. Tübingen, 1978.
10. Weinreich U. Languages in Contact: Findings and Problems. Paris, 1970.

Larisa Lisik

PECULIARITIES IN SPEECH OF RUSSIAN-SPEAKING IMMIGRANTS IN SWEDEN

Bilingualism, bilingual, language contact, code switching, Russian, Swedish.

This article is a sociolinguistic examination of the Russian speech of immigrants from the Soviet Union, who have come to Sweden as adults. Within the framework of bilingualism and language-contact studies, it examines the foreign influence on the Russian language on the condition of the natural bilingualism. It will examine, categorize and analyze: when, and in which situations bilinguals change languages (code-switching); what the reasons for word-borrowing from one language in the context of another are; the use of word-formation of Swedish words and adoption of those to the Russian grammatical rules; the use of the loan-translation. The examination illustrates with examples from spontaneous conversations of Russian-speaking immigrants.



Марьям Гадианлу

m.ghadianlou@yandex.ru

аспирант Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Тегеран, Иран

Мохаммад Реза Мохаммади

mr.moham@modares.ac.ir

канд. филол. наук,
доцент, преподаватель русского языка
Университета Тарбият Модарес

Тегеран, Иран

Принципы создания двуязычного морского словаря для говорящих на персидском языке

Морская терминология, термин, терминография, русский язык, персидский язык.

В фокусе внимания авторов статьи особенности морской терминологии, теоретические аспекты составления терминологического словаря и практические аспекты составления двуязычного русско-персидского морского словаря с иллюстрациями.

Под напором научно-технического прогресса в языках мира все увеличивается число новых слов и понятий, что в свою очередь ведет к росту числа и типов словарей. Интенсивное развитие иранской морской промышленности в Каспийском море, где особую роль играют Россия и другие страны СНГ, требует создания русско-персидского морского словаря.

Некоторые морские термины можно найти в существующих политехнических словарях, но в таких словарях наряду с узкоспециальными терминами представлены лексические единицы из смежных отраслей, которые нередко затрудняют поиск необходимого слова или его значения.

Отсутствие в Иране русско-персидского и персидско-русского морских словарей, а также исследований русско-персидской морской терминологии определяют актуаль-

ность нашей работы по рассмотрению морской терминологии и составлению двуязычного русско-персидского морского словаря с иллюстрациями.

В своей работе мы уделяем большое внимание английскому языку как языку-посреднику не только по причине того, что он является международным языком, но и потому, что английский язык считается языком моря. Поскольку Великобритания – островное государство, реалии, связанные с морем, всегда имели для нее первостепенное значение. Так, издавна она обладала гораздо более сильными позициями в области военного судостроения и производства торговых плавсредств, чем другие страны.

Как пишет О.Г. Козловская, в лексике литературного языка, т.е. современного нормативного языка, по сфере употребления выделяются общепотребительная и специ-

альная лексика. Последняя относится к различным подъязыкам.

Что касается терминологии, одни исследователи оценивают ее как особую знаковую систему, а другие считают, что термин – это такое же слово, как и любое другое. Уже доказано, что термин не противопоставляется словам общелитературного употребления, не имеет особого типа лексического значения. Термин – это не особое слово или словосочетание, а лишь особое их употребление, но если термин знают и употребляют за пределами узкого круга специалистов, то его специфика в своей сфере от этого не исчезает. Термин как полноправный член лексической системы общелитературного языка подчиняется тем же языковым законам, что и любое другое слово или словосочетание, но обладает некоторой спецификой в семантике и словообразовании [3: 14–19].

Термин определяется как «слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо понятие, применяемое в науке, технике, искусстве» [9: 486]. В качестве терминов могут использоваться как слова, употребляемые исключительно в данной сфере, например, *якорная стоянка, диптанк, надстройка, буксировка*, так и специальные значения общелитературных слов: *судно, лодка, груз, доставка*.

Термин может входить в состав только одной терминологии (*префикс, косвенное дополнение*), и может также включаться в разные терминологии, создавая межнаучную терминологическую омонимию: *реакция* 1) в химии; 2) в физиологии; 3) в политике.

Одни термины входят в состав литературного языка (*мачта, руль*); другие же, напротив, вовсе утрачивают свое былое значение и заменяются новыми. Слово *триангла*, которое не так еще давно прочно держалось в русском морском словаре, нынче совсем забыто, так как оно уступило свое место слову *треугольник*.

Для термина характерны следующие свойства: наличие definicijii, функциональность, номинативность, простота, отнесенность к определенной тематической группе, понятийность, мотивированность, конвенциональность, стилистическая ней-

тральность, краткость, точность, системность, независимость от контекста и однозначность.

Все нормативные требования к «идеальному термину» трудновыполнимы на практике, поэтому в качестве обязательных критериев выдвигаются лишь некоторые его свойства. Большинство терминологов считает неотъемлемыми атрибутами термина однозначность, системность, стилистическую нейтральность и точность. Однако и эти обязательные критерии при анализе терминосистем нередко нарушаются. Так, термин должен быть однозначным и в этом смысле независимым от консистуативных обстоятельств, но существует термин *узел* (мера измерения скорости судна – 1 морская миля в час), который имеет еще и другое значение – ‘части веревок, связанных одна с другой’.

Противоречия между идеальным и реальным термином имеют место, так как языковые процессы сопротивляются нормативному аспекту. Языковой потенциал, языковая способность значительно мощнее и шире его нормы, стандарта.

Анализируя несколько исследований по морской терминологии, в том числе докторские диссертации О.Г. Козловской [3] и А.А. Петровой [7], и ссылаясь на личный опыт в этой области, рассмотрим некоторые свойства терминов и приведем примеры из морской терминологии.

A. Термин должен быть кратким. Часто данное требование вступает в противоречие с требованием точности, что ведет к образованию более сложных терминов: *коллективное питание и колпит; старший помощник и старпом*, или к появлению кратких вариантов термина, т.е. вторичных знаков терминируемого понятия, аббревиатур: *ГМССБ (глобальная морская система связи при бедствии)*.

B. При изучении терминологии многие исследователи говорят о наличии синонимов среди терминов. Видимо, в терминологии достаточно редко

встречаются термины, различающиеся оттенками значения, стилистическими или экспрессивными особенностями. С этой позиции чаще следует говорить не о синонимах, а о дублетах, как например, *надстройка – суперструктура*, *дек – палуба*.

В. Одним из проявлений системных связей в лексике является антонимия. Большая часть слов со значением противопоставления и отрицания, например, в английском языке образуется путем префиксации. Наиболее продуктивными являются отрицательные префиксы *un-, non-, dis-, de-, mis-, in-, ante-, anti-*: *antifoulant* – средство против морского обрастания, *discharge* – выгрузка, *misfire* – пропуски зажигания. А в русском языке есть префиксы *противо-* и *анти-*.

Г. В технических текстах встречается особый тип терминологических пар, образованных из двух терминов, противопоставляемых по значению: *погрузка – разгрузка*, *приход – отход* (*судна*), *оформление по приходу – оформление по отходу* (*судна*).

Д. Многозначные термины-словосочетания, совпадающие в одном из своих значений с другими терминами-словосочетаниями, являются по отношению к ним частичными синонимами: *waterproof* – водонепроницаемый, водозащищенный; *watertight* – водонепроницаемый. Во втором значении *waterproof* не является синонимом *watertight*.

Перечислим высокопродуктивные способы образования терминов.

1. Семантический способ: а) переосмысление общелитературного слова; б) ретерминологизация – перенос готового термина из одной дисциплины в другую с полным или частичным переосмыслением.

2. Словообразовательный способ (предпочтение определенных компонентов (терминоэлементов) и / или композиционных моделей): словосложение – сложение слов (основ) без соединительной гласной со слитным или дефисным написанием: *радиомеханик*, *штурм-трап*, *кают-компания*; аффиксация – прибавление суффикса *-ость (-есть)* к основам качественных прилагательных: *напряженность*, *плавучесть*, *автономность*, *живучесть*, *устойчивость*, *управляемость*, *остойчивость* (*судна*); присоединение иноязычных элементов: *авиа-*, *авто-*, *био-* и др.

3. Заимствование иноязычного термина (с сохранением или спецификацией его основных definиционных параметров и с фонетико-морфологической адаптацией). Большая часть морских терминов заимствована из английского языка, часть терминов – из греческого языка (*парус*, *якорь*, возможно, *корабль*) или из европейских языков: названия корабля, его конструктивных элементов и оснастки (*яхта*, *дек*, *бак*, *ют*, *борт*, *киль*, *трюм*, *мачта*); тематическая группа, обозначающая названия лиц, должностей и званий (*флагман*, *адмирал* и др.).

4. Калькирование – воспроизведение средствами заимствующего языка внутренней формы и значения иностранного слова. Выделяются 2 типа калек: структурные, в которых различается полное и неполное калькирование, а также семантические: английское *icebreaker* в русском языке дало *ледокол*.

Необходимо разъяснить также понятие «терминология». По мнению Д.Э. Розенталя, «терминология – совокупность терминов данной области знания, производства, деятельности» [9: 487].

Каждый специалист, чья профессиональная деятельность предопределяет поль-

зование морским подъязыком, располагает определенным арсеналом знаний в области соответствующего специального языка. Важнейшей составляющей морского языка являются профессиональные термины, которые представляют собой специфический предмет, продукт и средство осуществления речевой деятельности в этой сфере. Их главная функция – сохранить, переработать и точно передать научную и научно-производственную информацию.

По мнению Д.Э. Розенталя, термин «лексикография» имеет 3 значения: «1. Раздел языкоznания, занимающийся вопросами соотвествия словарей и их изучения. 2. Собирание слов какого-либо языка, приведение их в систему и издание в виде словарей. 3. Совокупность словарей общего или специального типа» [9: 162].

Различаются словари двух типов: энциклопедические и филологические (лингвистические). В первых определяются соответствующие понятия и явления, сообщаются сведения о различных событиях, во вторых объясняются слова, толкуются их значения. Лингвистические словари в свою очередь подразделяются на 2 типа: словари многоязычные (чаще всего двуязычные, которыми мы пользуемся при изучении иностранного языка, в работе над переводом и т.д.) и одноязычные, в которых слова объясняются посредством слов этого же языка [11].

Как написано в книге Ю.Н. Марчука «Основы терминографии», терминологическая лексикография (терминография) является следствием и одновременно необходимым условием научно-технического прогресса. Терминография представляет собой специальный вид деятельности, направленной на регистрацию отношений «термин – концепт» с помощью всех терминологических данных.

Ориентация словаря есть результат последовательных решений проблем, которые возникают перед автором в процессе составления словаря. Сначала необходимо выбрать исходный массив лексики словаря, этот выбор составляет тематическую ориентацию. Главным результатом такой ориентации является выбор характера словаря: будет ли

он политехническим или монотехническим, предназначенный для представителей узкой или широкой предметной области науки и техники. Однако в любом случае тематическая ориентация не ограничивается только темой (предметом), а часто включает мотивацию временем или географией создания словаря.

Можно также говорить и об ориентации лингвистической, которая включает выбор естественного языка / языков для словаря: словарь может быть одноязычным, двуязычным, многоязычным.

Кроме ориентации тематической и лингвистической следует учитывать ориентацию на использование словаря. С этой точки зрения имеются 4 типа терминологических словарей: 1) словари для перевода; 2) словари для обучения; 3) словари для справок, справочники; 4) словари информационного типа для автоматизированных информационных систем.

Следующая характеристика – адресация словаря и круг его пользователей.

Данный аспект связан с тем, какой уровень языка отражен в описании терминов. В общей лексикографии лексика описывается разными способами, например, с точки зрения фонетики, орфоэпии, орфографии, грамматики и т.д. Однако в терминологических словарях обычно не содержится никакой другой информации, кроме семантической, грамматической (обычно в весьма ограниченном объеме) и переводческой.

Еще одна характеристика – это объем словаря. Объем словаря определяется в соответствии с его назначением и целью. Так, политехнические словари, как правило, имеют гораздо больший объем, чем словари конкретных областей знания. Словарь терминов какой-либо узкой области может не превышать по объему нескольких сот слов.

В настоящее время не существует единого мнения о том, какие части речи должны быть представлены в словаре. Некоторые ученые полагают, что это должны быть только имена существительные. Однако хорошо известно, что терминологичными являются некоторые глаголы, прилагательные, наречия

чия и т.п. Длина терминологических сочетаний слов определяется обычно на основании опыта.

Можно включать словосочетания в состав основных терминов. Чтобы добиться удобства для пользователей в поиске нужного словосочетания, многие терминологические словосочетания включаются в словарь как самостоятельные лексические единицы.

Другая проблема – форма терминологических словосочетаний: прямая или инверсная. Многие специалисты считают прямую форму наиболее удобной для словаря, поскольку она совпадает с той формой, которую ищет пользователь в словаре. Однако в определенных случаях может использоватьсь и обратный (инверсный) порядок.

Графические иллюстрации в терминологических словарях могут быть способом разъяснения смысла термина.

Выбор шрифтов также должен обеспечить наиболее легкий и удобный доступ пользователя к словарной информации и эффективное ее восприятие [5: 40–61].

Практическая работа над двуязычным русско-персидским морским словарем начинается с выбора терминов. Для ограничения области работы среди морских терминов мы выбрали только термины по судоходству, причем самые базовые и основные термины в области судоходства.

При отборе терминов мы обращались к учебным книгам по судоходству, к наиболее важным и часто используемым документам, контрактам, свидетельствам и переписке в этой области.

Нами рассмотрены 70 терминов в качестве заглавных слов и 131 словосочетание в виде содержания словарных статей. Каждый термин проверялся по 20 источникам. Мы использовали русско-английские и англо-русские морские источники; русские морские словари (для нахождения толкований терминов в русском языке); англо-персидские и русско-персидские источники (для указания персидских эквивалентов морских терминов); английские морские источники (для проверки толкования всех выбранных терминов английского языка) [2: 52–55].

При переводе морских терминов и выборе эквивалентов в персидском и английском языках нужно иметь в виду, что существует 3 типа переводческих эквивалентов.

1. Термину в другом языке всегда соответствует только один вариант (*a cargo* – груз – محموله [mäxムルエ]; *a ship* – судно – کشتی [kэшти]; *a hull* – корпус – (کشتی [баданэ]; *an anchor* – якорь – لانگر [лангар]).

2. Термину в другом языке может соответствовать целый ряд эквивалентов. Необходимо самостоятельно подобрать соответствующий эквивалент, для чего нужно знать соответствующее данному случаю содержание обозначаемого понятия (*to load* – загружать (груз) (судов.) – بارگیری کردن (محموله) [баргери кэрдэн (мхмулэ)]; *to load* – загружать (двигатель) (мех.) – بارگاری (مکانیک) [баргозари кэрдэн (мотор)]; *to charge* – заряжать (аккумулятор) (электр.) – شارژ کردن (اکومولاتور) [шарж кэрдэн (аккумулятор)]; *to load* – насыщать (общепотр.) – اشباع کردن (کاربرد عامیانه) [эшбай кэрдэн (эшба кэрдэн)].

3. Термин не имеет соответствия в другом языке. В словарях при этом дается не перевод, а объяснение значения слова (*time-sheet* – тайм-шифт – جدول زمان بندی تخلیه و بارگیری [джайдэвэлэ заманбандие тахлие вэ баргири]).

Уделяется также большое внимание следующим пунктам.

1. Эквиваленты с точки зрения семантики должны быть близки к соответствующим терминам в исходном языке.

2. Толкования эквивалентов по возможности должны совпадать с толкованием соответствующего термина в исходном языке: «*knot*» (*measure of speed for ships; one nautical mile per hour*), «узел» (мера измерения скорости судна; 1 морская миля в час), «گره»

دریابی» (واحد اندازه‌گیری سرعت کشتی برابر یک مایل دریابی در ساعت) [«гэрэйе дэриайи» (вахэдэ андазэгирье соратэ кэшти бारабэрэйек майлэ дэриайи дэр сайт)].

3. Эквиваленты с точки зрения словаобразования по возможности должны быть сходны с терминами в исходном языке (количество слов и морфем, префиксальное или постфиксальное образование). При этом нужно учитывать, что термин в исходном языке может быть однословным, а в языке назначения представлять собой словосочетание или наоборот: *валовая вместимость* – *gross tonnage* – [ظرفیت ناچالص] *нахалэс*, *демерредж* – *demurrage* – [جريمه معطى] *[джэrimэйе моаттэли]*, *позвнной сигнал* – *call sign* – [شناسه (کشتی) *[шэнасейе кешти]*].

4. Необходимо избегать слишком длинных толкований.

5. Предлагаемый эквивалент не должен быть малопонятным в языке назначения.

6. Эквиваленты с точки зрения фонетики должны быть приняты в языке назначения (количество слов, число и порядок звуков).

7. Предпочтение отдается корням и основам, из которых можно образовывать производные существительные, прилагательные и глаголы.

8. Огромную роль играет язык – посредник при переводе и подборе подходящего эквивалента термина, для которого не существует значения или толкования в исходном языке или языке назначения. Так, например, термины *суперструктура* и *супертанкер* не найдены в русских морских источниках, поэтому мы их привели на основе изучения англо-русских и англо-персидских, а также толковых английских словарей:

суперструктура – *superstructure* – [رسازэйه کэшти] *(کشتی)*, *супертанкер* – *VLCC (Very Large Crude oil Carrier)* – [نفتکش غول پیکر *[нэфткэшэгулпэйкар]*].

Зная язык-посредник (здесь мы имеем в виду английский язык), легко можно догадаться о значении терминов, звучание которых в русском языке полностью совпадает со звучанием в языке-посреднике:

трамп – *tramp* – آزادپیما [азадпэйма], *лайнер* – *liner* – خطپیما [хэтпэйма], *твиндек* – *tweendeck* – [میان عرشه] *[мианэришэ]*, *киль* – *keel* – صفحه کف کشتی [сэфхэйе кэфэ кэшти], *катамаран* – *catamaran* – شناور دوبنه [шэнаварэ добайдэнэ], *дедвейт* – *deadweight* – [ظرفیت حمل (کشتی)] *[зэрфийатэ хэмл]*, *буй* – *buoy* – [بویه، شناوه] *[буой, шэнавэ]*, *балласт* – *ballast* – ترازه [тэразэ].

9. Использование иллюстративных средств (картин и рисунков) играет огромную роль в лучшем понимании значения термина. Так, например, при рассмотрении слова *баржа* (1) как несамоходного грузового судна трудно составить себе представление о таком судне без иллюстрации. Когда речь идет о таких сигналах и флагах, используемых в морской сфере, как *альфа* (2), *браво* (3) целесообразно привести рисунок.



1



2



3

10. Обычно знание истории возникновения термина обеспечивает понимание его значения: например, при переводе терминов *port* и *starboard* информация об их происхождении очень помогает. Раньше на парусных кораблях трудно было смотреть на небо, поэтому прикрепляли одну доску вне кор-



пуса в правой стороне. Стояли на ней и смотрели позицию звезд. Тогда могли швартовать только с левой стороны. Значит, слева приближались к порту. Именно поэтому называли левую сто-

рону *port* и правую сторону *starboard*. Сейчас суда могут швартовать с обеих сторон: *port* – левый борт – پهلوی چپ (کشته) [näxhlyie čän], *starboard* – правый борт – پهلوی راست (کشته) [näxhlyie rast].

Проведенный нами анализ может служить источником для исследователей, заинтересованных в составлении русско-персидских и персидско-русских морских словарей.

Литература

1. Введение в языкovedение / Под ред. В.А. Виноградова. М., 2004.
2. Гадианлу М. Базовые морские термины в русском языке и их эквиваленты в персидском языке. Тегеран, 2010.
3. Козловская О.Г. Когнитивные и структурно-семантические особенности морской терминологии: Дис. ... канд. филол. наук. М., 2006.
4. Лысенко В.А. Современный англо-русский морской технический словарь. Киев, 2005.
5. Марчук Ю.Н. Основы терминографии. М., 1992.
6. Моштариах X., Мохебби А. Большой англо-персидский морской словарь. Тегеран, 2004.
7. Петрова А.А. Метаязыковая аспектность модальных отношений в процессе перевода (на материале морской терминологии русского и английского языков): Дис. ... канд. филол. наук. М., 2005.
8. Принципы и правила выбора эквивалентов. Тегеран, 2009.
9. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. М., 1971.
10. Словарь Академии персидского языка и литературы. Тегеран, 2010.
11. Современный русский язык / Под ред. Н.С. Валгиной. М., 2002.
12. Фаворов П.А. Англо-русский военно-морской словарь. М., 1994.
13. Хадад А. Лексикография: В 2 т. Тегеран, 2009.
14. Sameni D. Maritime Dictionary. Tehran, 2004.

Maryam Ghadianlou, Mohammad Reza Mohammadi

PRINCIPLES OF MAKING A BILINGUAL MARITIME DICTIONARY FOR PERSIAN-SPEAKING PEOPLE

Maritime terminology, term, terminography, Russian language, Persian language.

The focus of attention of the article's authors lies in peculiarities of maritime terminology, theoretical aspects of compiling a terminological dictionary and practical aspects of compiling a bilingual Russian-Persian maritime dictionary with illustrations.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

На Старый Новый год для учащихся русских школ в Италии было организовано представление по мотивам русских народных, советских и европейских сказок. Спектакль подготовили молодые актеры, сценаристы, режиссеры, гримеры – активисты Ассоциации российско-итальянской молодежи (РИМ). 13 января 2013 г. в РЦНК в Риме были показаны два представления: первое – для учащихся средней школы при посольстве РФ в Италии и учебно-методического центра «Николай Гоголь», а второе – для учеников школы «Русское слово».

По материалам Россотрудничества

Ваиль Фахим Ибрагим

wfi1980@yahoo.com

аспирант, ассистент факультета
иностранных языков (Аль-Альсун)
Айн-Шамского университета
Каир, Египет



Прецедентные имена в заголовках российской и египетской прессы

Прецедентное имя, заголовки-цитаты, экспрессивность, интертекстуальность, языковая игра.

В фокусе внимания автора – функционирование прецедентных имен в заголовках российской и египетской прессы последних десяти лет. В статье исследуются изменения в языке современной прессы, в частности интертекстуальность и применение экспрессивных ресурсов.

Одним из самых важных СМИ является пресса. Язык прессы имеет исключительное влияние на литературный язык и культуру в целом. Для определения границ культурологического фонда русского языка можно использовать язык современной прессы, которая ориентируется на массового читателя. Существенным вкладом прессы в современную культуру является создание нового, точнее, обновленного языка.

В силу так называемой демократизации языка в современный период в языке газеты наблюдаются значительные изменения, которые «обусловлены стремлением уйти от сухого, официально-книжного, обезличенного и унифицированного газетного языка прошлого. Наблюдается явная тенденция излагать мысль, строить сообщение без оглядки на традиции, исходя лишь из характера сообщения, избегая готовых форм речи» [12]. Самыми явными из этих изменений являются тенденция к усилению информативности, использование иноязычных заимствований (преимущественно из английского языка) и увеличение потенциала интеллектуально- и эмоционально-оценочных средств.

По мнению Л.Ю. Карицкой, «тенденция к экспрессии и стандарту как конструктивный принцип составляет композиционную и языковую сущность газетно-публицистического стиля независимо от его жанрово-стилевой дифференциации» [5: 9]. В прессе наблюдается усиление функции воздействия в сравнении с информационной, что приводит к повышению роли экспрессии в текстах. Многообразие и новизну экспрессивных ресурсов в языке современной прессы обусловливают идеологический плюрализм и изменение роли СМИ в обществе. Наиболее активными экспрессивными ресурсами в анализируемой газетной речи выступают политическая метафора, прецедентные тексты, фразеологизмы, жаргонизмы, авторские неологизмы и другие лексико-фразеологические средства ограниченного употребления [5: 7].

В качестве одной из отличительных черт газетного текста А.М. Чокою выделяет экспрессивность и эмоциональность, которые, с ее точки зрения, являются отдельными самостоятельными явлениями, соотносящимися между собой как часть и целое. Она считает метафору и прецедент-

ные языковые единицы наиболее типичными средствами выражения экспрессии и эмоций. Внимание А.М. Чокою было уделено именно метафоре и прецедентным языковым единицам, так как они 1) очень активно употребляются в современном газетном тексте; 2) характеризуются высокой экспрессивностью и эмоциональностью; 3) очень часто пересекаются: метафоры становятся прецедентными единицами [13: 12–13].

Применение экспрессивных ресурсов в языке современной прессы все более расширяется и обновляется, поскольку они способны передавать идеи автора в яркой форме, что способствует усилению воздействия на адресата. Особенности массовой коммуникации в значительной степени влияют на характер употребляемых в ней экспрессивных ресурсов, в том числе и на использование прецедентных феноменов, создающих особый тип экспрессии, который «не может не быть востребованным в газетном тексте с его равноправной ориентацией на экспрессию и стандарт» [8: 71].

В нашем исследовании мы остановимся на одном из самых важных экспрессивных ресурсов – прецедентных именах, которые «обладают большим потенциалом экспрессивности, потому что вызывают ассоциацию не только с каким-либо конкретным персонажем или образом, но и осуществляют отсылку сознания читателя ко всему соответствующему произведению» [13: 19].

Материалом исследования послужила картотека газетных заголовков, составленная методом избирательной выборки (выбирались только заголовки с прецедентными именами) из центральных российских газет: «Комсомольская правда», «Труд», «Известия», «Правда», «Аргументы и факты», «РБК Daily» – и центральных египетских газет: الاهرام («Аль-Ахрам» – «Пирамиды»), الدستور («Аль-Ахбар» – «Известия»), المصرى اليوم («Алдостур» – «Конституция»), («Алмасри алиом» – «Египтянин сегодня»), (البوم السابع) («Алиом алсабаа» – «Седьмой день»), (الفجر) («Аль-Фагр» – «Рассвет») за 2001–2011 гг. Общий объем выборки составил 649 газетных заголовков.

Высокий прагматический потенциал прецедентных имен обуславливает активное исследование их функциональных особенностей. Вопрос о функциях прецедентных имен в прессе неоднократно привлекал внимание специалистов. Обзор существующих публикаций по проблемам функционирования прецедентных имен свидетельствует о существовании совершенно различных точек зрения на эту проблему, так как функции прецедентных имен в значительной степени зависят от характера и типа дискурса (научный, художественный, медиийный, бытовой, политический и др.), а исследователи относятся к разным научным школам, что объясняет разную терминологию (прецедентные феномены, аллюзии, интексты, цитаты, текстовые реминисценции).

Прецедентные имена являются одним из четырех видов прецедентных феноменов (тексты, высказывания, ситуации, имена). Прецедентное имя – это «индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом (Печорин, Теркин), или с прецедентной ситуацией (Иван Сусанин, Стаханов). Это своего рода сложный знак, при употреблении которого в коммуникации осуществляется апелляция не к собственно денотату (в другой терминологии – референту), а к набору дифференциальных признаков данного прецедентного имени» [2: 17].

Прецедентные имена в отличие от имен собственных обозначают конкретных людей (антропонимы), места (топонимы), события. В нашем исследовании мы ограничиваемся изучением прецедентных имен лиц (т.е. прецедентных антропонимов), которые включают в себя как имена, фамилии, прозвища, псевдонимы реальных людей, так и имена вымышленных персонажей (литературных, мифологических, библейских).

Изучение прецедентных антропонимов является особенно интересным на материале газетных текстов, так как именно в них тесно переплетаются официальные и неофициальные сферы, проявляются характерные признаки официального, научного, разговорного, а также художественного стилей, что, в свою очередь, отражается и на осо-

бенностях употребления прецедентных антропонимов.

Прецедентные имена используются как в самой газетной статье, так и в составе газетных заголовков, которые, как первый элемент публицистического текста, дают читателю общее представление о содержании статьи, а также нередко заключают в себе основную мысль автора. Являясь частью текста, важнейшим структурным его элементом, заголовок оказывает превалирующее воздействие на построение и содержание текста и его восприятие читателем. Кроме того, заголовок как текстообразующее средство привлекает внимание потенциального читателя, ориентирует его в материалах издания и выполняет роль путеводителя. Заголовок также может активизировать фоновые знания адресата или пропагандировать, агитировать, формировать адекватное отношение читателя к предлагаемому материалу.

Создать информативный и достаточно краткий, легкий для восприятия и интригующий заголовок — одна из最难нейших творческих задач. Авторы нередко прибегают к введению чужой речи в свой текст, использованию прецедентных феноменов и цитированию авторитетных источников, чтобы сделать заголовок информативным и выразительным, добиться его оптимального эмоционального и эстетического воздействия на читателя. Бытование культурно значимых текстов в газетных заголовках выполняет функцию привлечения внимания, прогнозирующую функцию и функцию побуждения к прочтению.

Е.А. Земская считает, что «цитатные заголовки» в современных газетах выполняют следующие функции: снижение высокого, пародирование, развенчание кумиров. Они также выполняют поэтическую функцию языка, поскольку являются риторическим приемом украшения текста [4: 157–168]. Вслед за ней А.А. Аулова отмечает, что «в газете цитатный заголовок используется как риторический прием, как средство экспрессии и, порой, слабо связан с самим текстом» [1: 164]. Она выделяет 2 генеральных способа создания газетного заголовка: 1) создание «своего», сочиненного пишущим заголовка; 2) использование для газетного

заголовка прецедентных феноменов. По наблюдениям автора, прецедентные имена используются часто именно в сильной позиции, которую занимают заглавия и заголовочный комплекс в целом (подзаголовок, первый абзац, или лид, внутренние заголовки) [1: 161].

С иных позиций анализирует газетные заголовки Р.Л. Смулаковская. На ее взгляд, в позиции заглавия прецедентные феномены выполняют только функцию привлечения внимания, т.е. «являются своеобразными фатическими операторами и не участвуют активно в смыслообразовании текста, поскольку не способствуют установлению диалогических отношений между текстом-доносчиком и текстом-реципиентом» [11: 119].

С точки зрения М.А. Захаровой, в публицистических текстах аллюзивное имя собственное выполняет 1) идеологическую функцию, направленную на воздействие на социальное поведение широких масс; 2) функцию передачи специфики национально-культурного менталитета; 3) эвфемистическую функцию, помогающую смягчить высказывание, выраждающую негативное отношение в завуалированной форме, передавая вместе с тем все необходимые эмоции; 4) полемическую функцию, связанную с созданием эффекта иронии при столкновении «высоких» образов-цитат с бытовым или иным «сниженным» контекстным окружением [3: 155–160].

По мнению Т.В. Лысковой, формальное информирование в российских публицистических текстах обусловливает большое количество имен-символов в коннотативном употреблении, которые участвуют в выполнении речевой стратегии, связанной с использованием приемов языковой экспрессии. Эта стратегия называется стратегией речевого воздействия, которая порождает следующие тактики речевого воздействия: 1) тактику комплимента; 2) тактику издевки и оскорблений; 3) тактику иронии [9: 2].

Н.И. Клушина считает, что прецедентные антропонимы в современном газетном языке используются в рамках двух основных тенденций: 1) экспрессивная игра со словом; 2) идеологическое использование

антропонима, «когда он становится оценкой (часто противоречащей сложившемуся в обществе этическому канону), являясь грозным оружием в руках умелых журналистов» [6: 53]. Исследователь утверждает, что «антропонимика в современной газете является мощным механизмом создания положительного или отрицательного политического портрета» [6: 55]. По ее мнению, оценочность как основной стилеобразующий фактор публицистических материалов «начинает играть свою роль уже на начальной стадии создания текста. Оценочность проявляется в отборе и классификации фактов и явлений действительности, в их описании под определенным углом зрения, в специфических лингвистических средствах» [7].

Поскольку экспрессия заголовка с прецедентным именем связана с механизмом порождения и восприятия информации, с присутствующим элементом догадки, предположения, то можно говорить об «эффектах восприятия», возникающих при соотнесении заголовка с текстом.

Эффект обманутого ожидания возникает «при соотнесении заголовка с текстом, если по названию читатель составляет мнение о содержании текста, а дальнейшее изложение опровергает это мнение, т.е. речь идет совсем о другом» [1: 164]. Так, увидев заголовок *Новые русские робин гуды* («Известия», 20.08.2001), мы можем предположить, что речь идет о ворах или о русских людях, которые помогают бедным людям, как Робин Гуд. Однако вопреки этим ожиданиям статья рассказывает о соревнованиях по метанию стрел в России.

Эффект усиленного ожидания возникает, «когда заголовок теми или иными средствами привлекает читательское внимание и побуждает прочитать текст» [2: 165]. Приведем примеры таких заголовков в российских и египетских газетах.

Путевку в искусство мне выдала Баба-яга («Труд», 13.01.2007)

Борис Грачевский: нам нужен Буратино («Труд», 09.03.2006)

Возвращение бессстрашной Дюймовочки («Труд», 21.10.2005)

Лебедев не хочет быть Сизифом («Известия», 28.06.2007)

Мышкин в каждом из нас («Известия», 18.11.2009)

Победу сборной принес Илья Муромец («Известия», 12.04.2010)

Узнай, кто ты – Золушка или Колдунья («Комсомольская правда», 07.07.2007)

آخر نسخة من قابيل! (الاهرام) (16.11.2004)

Последняя копия Каина («Аль-Ахرام»), 16.11.2004)

شکسپیر متهم (الاهرام) (09.04.2005)

Шекспир обвиняемый («Аль-Ахرام»), 09.04.2005)

مازال ابن خلدون يحضرنا حتىاليوم (الاهرام) (23.05.2006)

Иbn Хальдун до сегодняшнего дня читает нам лекции («Аль-Ахрам»), 23.05.2006)

Ибн Хальдун (1332–1406) – арабский мусульманский философ, историк, социальный мыслитель. Он является одним из предшественников современной социологии.

جيفارا و«هتلر» يخطفون الشباب المصري من روميو وجويليت (المصرى اليوم) (03.06.2007)

«Гевара» и «Гитлер» похищают египетскую молодежь от Ромео и Джульетты («Алмасри алиом», 03.06.2007)

فضل: إسرائيل ليست رامبو.. ولسنا مسؤولين عن تأمين دوله أخرى (المصرى اليوم) (18.11.2009)

«Фадель: Израиль – это не Рэмбо и мы не несем ответственности за безопасность другой страны» («Алмасри алиом», 18.11.2009)

بيهودا في البرلمان (روزاليوسف) (07.01.2011)

«Иуда» в парламенте («Рузалиسيف»), 07.01.2011)

سيدنا موسى يحل مشكلة قنا (الأخبار) (22.04.2011)

Пророк Моисей решает проблему Кены («Аль-Ахбар»), 22.04.2011)

Кена – город на юге Египта.

Часто встречаются заголовки с ироническим переосмыслением прецедентных имен, что является одним из видов языковой игры, которая (наряду с интертекстуальностью и иронией) стала ведущей чертой современного языка газетно-публицистического стиля, «что свидетельствует в целом о возросшей экспрессивности данного подстиля, в котором реализуется установка современного автора-публициста на творчество, а не стереотип» [12].

Языковая игра имеет целью привлечение внимания слушающего или читателя с помощью языковой щутки, юмора, остроты. Кроме языковой игры существует и другая тенденция – интертекстуальность. Обе тенденции являются характерными чертами современной коммуникации и реализуются через прецедентные феномены и в частности прецедентные имена [10].

По Г.Я. Солганику, «языковая игра в ономастике становится мощным оценочным механизмом, управляющим общественным сознанием» [12]. С точки зрения Л.Э. Рогозиной, «использование прецедентного имени априори имеет форму языковой игры: адресант задает загадку, адресат ищет на нее ответ. Языковая игра с участием прецедентного имени создает импликации и привлекает внимание. В этом смысле любое употребление прецедентного имени может быть охарактеризовано как игровое и неотъемлемо присущее прецедентному имени» [10].

При языковой игре в заголовках газет прецедентные имена могут использоваться в неизменном виде:

Обломовский Штолль («Известия», 01.03.2002)

Чебурашка открывает Японию («Труд», 06.03.2002)

Атомная ночь Шехерезады («Известия», 10.07.2002)

Бездумный Аполлон («Труд», 12.08.2004)

Право доктора Франкенштейна («Известия», 01.02.2004)

На каждого Джорджа Буша бен Ладена есть свой и Путин! («Комсомольская правда», 05.04.2005)

Подвиги нового Геракла («Труд», 21.09.2007)

Коммуналочка по Фрейду («Известия», 27.03.2008)

Злой Дед Мороз и добрая Баба-яга («Известия», 26.12.2008)

Обама уволил Черчилля («Известия», 02.09.2010)

حزب دراكولا الامريكي (الاهرام) (07.03.2003)

Партия американского Дракулы («Аль-Ахрам», 07.03.2003)

شمرون ارهابيا (الاهرام) (21.04.2004)

Самсон-террорист («Аль-Ахрам», 21.04.2004)

ابن بطوطة في حارة البرابرة (الاهرام) (06.10.2007)

Иbn Батута в переулке Албараба («Аль-Ахрам», 06.10.2007)

Ибн Батута (1304–1377) – великий арабский путешественник и географ.

الباز أفندي. وصحفيو هذا الزمان (الاهرام) (16.06.2010)

Албаз Афанди и журналисты нашего времени («Аль-Ахрам», 16.06.2010)

Албаз Афанди – один из героев египетского комического фильма «Ибн Хамиду».

«روميو وجولييت» يتزوجان (المصرى اليوم) (14.02.2008)

«Ромео и Джульетта» поженятся («Алмасри алионм», 14.02.2008)

«دراكون» في جامعة عين شمس (اليوم السابع) (17.11.2010)

«Дракула» в Айн-Шамском университете («Алиом алсабаа», 17.11.2010)

"هتلر" يحتل "بولاق الذكور" وشارع البطل عبد العزيز في راجل وست سنتات (الدستور) (28.08.2010)

«Гитлер» оккупировал «Булак Алдакрор» и улицу Албатал Абдулазиз в сериале «Мужчина и шесть женшин» («Алдостур», 28.08.2010)

Булак Алдакрор – район в Каире.

При языковой игре в заголовках газет прецедентные имена могут также использоваться и в трансформированном виде. В следующих примерах в трансформированном виде используются такие прецедентные имена, как *Че Гевара*, *Король Лир*, *Маркиз де Сад*, *Гарри Поттер*, *Стойкий оловянный солдатик*, *Ричард Львиное Сердце*, *Алиса в стране чудес*, *Микки Маус*, *Кошкой Бессмертный*.

«Чегеваромания» («Комсомольская правда», 27.04.2005)

Король лир, фунтов и долларов («Известия», 01.10.2002)

Дибров де Сад в обществе украинской красавицы («Известия», 20.12.2002)

Майнейм из Поттер. Фродо Поттер («Известия», 30.12.2002)

Стойкий оловянный Басаев («Известия», 18.04.2006)

Алиса в Подземелье («Известия», 04.03.2010)

Микки-Чингисхан («Известия», 28.04.2010)

Алиса в Стране спецэффектов («Известия», 23.06.2010)

Макклейн Бессмертный («РБК Daily», 27.06.2007)

Приведем также арабские заголовки, в которых в трансформированном виде используются следующие прецедентные имена: سيف الله المخلول, الملك لير، ريتشارد قلب الأسد، مينا موحد: القطرين، ابراهيم الابيض، الشاطر حسن، الرجل العنكبوت، الملك سليمان، على بابا، الأم تريزا.

سيف الكلام المسموم يعلن الحرب على شخصية بنك القاهرة (الفجر) (23.07.2007)

Меч ядовитой речи объявил войну приватизации Каирского банка («Аль-Фагр», 23.07.2007)

Меч Аллаха – прозвище полководца Хадида Ибн Эль-Валида, сподвижника пророка Мухаммеда.

"الملك بوش" ... تراجيديا شكسبير تتجسد في قصة رجل سازج (المصرى اليوم. 01.06.2007)

«Король Буш»... трагедия Шекспира воплощается в истории наивного человека («Алмасри алиом», 01.06.2007)
خطه الرئيس مينا موحد الاحزاب للقضاء على المماليك الجدد (المصرى اليوم. 21.04.2008)

План президента Менеса, объединяющего партии, для устранения новых мамлюков («Алмасри алиом», 21.04.2008)

Король Менес – первый правитель Древнего Египта, основоположник I династии, живший приблизительно в XXXII–XXX вв. до н.э. Ему приписывается основание египетской государственности путем объединения враждующих царств Верхнего и Нижнего Египта. Его прозвище – Менес, объединитель двух царств.

ابراهيم الاحمر (الاهرام. 05.07.2009)

Красный Ибрагим («Аль-Ахрам», 05.07.2009)

Белый Ибрагим – герой египетского фильма с одноименным названием.

"كابتن هيماء.. وفي قول آخر .. حدوتة "الشاطر تامر" (المصرى اليوم. 02.07.2008)

«Капитан Хима», иначе говоря, рассказ «Элшатер Тамир» («Алмасри алиом», 02.07.2008)

Элшатер Хасан – герой египетского фольклора.

"زاهر العنكبوت" ... هل يستطيع ان ينسف رجاله (المصرى اليوم. 12.10.2008)

«Захир-паук»... может ли он подорвать своих людей («Алмасри алиом», 12.10.2008)

كنوز "الوزير سليمان" (المصرى اليوم. 17.11.2008)

Сокровище «министра Соломона»

(«Алмасри алиом», 17.11.2008)

Царь Соломон – третий еврейский царь, легендарный правитель объединенного Израильского царства в 965–928 до н.э., в период его наивысшего расцвета.

السوبر غاندى-إينشتين (المصرى اليوم. 06.12.2010)

Супер Ганди-Эйнштейн («Алмасри алиом», 6.12.2010)

Интересны 2 примера из нашего материала, в которых русский журналист и египетский журналист используют прецедентное имя *Ричард Львиное Сердце* в трансформированном виде, но каждый из них заменяет имя Ричард именем президента своей страны:

Путин Львиное Сердце («Известия», 03.08.2007)
حسنى قلب الأسد (المصرى اليوم). 12.02.2008

Наш анализ прецедентных имен в российской и египетской прессе показал, что в

заголовках российских и египетских газет прецедентные имена функционируют почти одинаково. Они выполняют следующие функции: привлечение внимания читателя; оценка; речевая экономия; передача информации; выражение отношения автора к высказыванию; порождение загадки; создание поэтического намека, подтекста; передача иронического, саркастического, трагического или иного звучания; порождение непрятательной шутки; украшение текста. Все эти функции прецедентных имен действуют в современной российской и египетской прессе в комплексе, но определенные из них могут преобладать в тех или иных контекстах.

Литература

1. Аулова А.А. Взаимодействие заголовка и медиатекста через прецедентный феномен // Журналистика и междиаобразование: Сб. трудов III Международной научно-практической конференции. Белгород, 2008. Т. 2.
2. Захаренко И.В., Красных В.В., Гудков Д.Б. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. М., 2004. Вып. 1.
3. Захарова М.А. Семантика и функционирование аллюзивных имен собственных (на материале англоязычных художественных и публицистических текстов): Дис. ... канд. филол. наук. Самара, 2004.
4. Земская Е.А. Цитация и способы ее трансформации в заголовках современных газет // Поэтика. Стилистика. Язык и культура. М., 1996.
5. Карицкая Л.Ю. Экспрессивные лексические ресурсы современной газетной публистики (на материале газет Мурманского региона 2001–2008 гг.): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Мурманск, 2009.
6. Клушина Н.И. Имя собственное на газетной полосе // Русская речь. 2002. № 1.
7. Клушина Н.И. Языковые механизмы формирования оценки в СМИ // www.gramota.ru/biblio/magazines/gramota/28_79.
8. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой массмедиа. СПб., 1999.
9. Лыскова Т.В. Субстантивные перифразы с символическим компонентом как один из приемов реализации стратегии речевого воздействия в современной российской публицистике // Материалы секции «Филология» XVI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Ломоносов». М., 2009.
10. Рогозина Л.Э. О людической функции прецедентного имени (на материале французского языка) // www.ffl.nspri.net/upload/konf-2009-23.pdf.
11. Смулаковская Р.Л. Своеобразие использования прецедентных феноменов в газетном дискурсе // Лингвистика: Бюллетень Уральского лингвистического общества. Екатеринбург, 2004. Т. 12.
12. Солганик Г.Я. О языке и стиле газеты // www.evartist.narod.ru/text12/15.htm.
13. Чокою А.М. Роль эмоционально-экспрессивных средств в современном политическом газетном тексте (на материале метафоры и прецедентных языковых единиц): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2007.

Wael Fahim Ibrahim

PRECEDENT NAMES IN THE TITLES OF RUSSIAN AND EGYPTIAN PRESS

Precedent names, titles-citations, expressiveness, intertextuality, language game.

This article is about the functioning of the precedent names in the titles of Russian and Egyptian press in the last ten years. The article also studies recent changes in the language of modern press, in particular, intertextuality and the use of expressive resources.



Н.А. Каленова

nakalyon@rambler.ru

канд. филол. наук, доцент

Волгоградского государственного

архитектурно-строительного университета

Волгоград, Россия

Образ заграницы в письмах С.А. Есенина: языковой аспект

С.А. Есенин, образ, эпистолярий, языковые средства создания образа.

В данной статье предпринята попытка проанализировать специфику образа заграницы, представленного в эпистолярном наследии С.А. Есенина. Автор отмечает, что для создания сложного и многогранного образа, особенностями которого являются малая доля денотативного и преобладание эмотивно-оценочного содержания, знаменитый русский поэт использовал богатый спектр языковых единиц. Особый акцент делается на рассмотрении характера эмотивно-оценочного компонента созданного Есениным образа, который определяется личностно ориентированными параметрами, подробно рассмотренными в статье.

Поэт С.А. Есенин – загадочный и до сих пор не до конца изученный микрокосм, в котором как в зеркале отражены эпоха, сильная яркая личность, сама Россия в ее непростые времена [4, 11, 15, 16]. Исследователи разных лет (А.К. Воронский, О.Е. Воронова, А.Н. Задонский, А.Н. Захаров, С.П. Куняев, Н.И. Шубникова-Гусева и др.) по-разному характеризовали творчество поэта, подчеркивая сложность и нелинейность его личности. Так, современник Сергея Есенина Александр Константинович Воронский, отмечая его уникальную одаренность, «каких у нас в России можно счесть по пальцам одной руки», обвиняет его в как будто сознательном подчеркивании своей дисгармоничности, противоречивости, которую «возводит в принцип, культивирует, нарочно оттеняет, старательно показывает. Получается поза, что-то наигранное, кокетство, какое-то переодевание на глазах у читателя. Недаром Есенин говорит о преследовании им «авантюристических целей

в сюжете». Но читатель должен поверить писателю. А когда художник легко, без особых усилий, без внутренней жестокой борьбы, без мучений, без работы над собой, без попытки преодолеть – переходит от одного настроения и системы чувств к другим, противоположным и все это укладывается в одном поэтическом ящике свободно, бок о бок, то – здесь кроется большая опасность для художника» [1: 283]. Нельзя не согласиться с мнением, что «письма Есенина – ценный документальный материал для изучения жизни и творчества поэта» [10: 233], однако это еще и источник изучения его эмоциональной сферы, ведь письмо наиболее приближено к ситуации реального речевого общения.

Личное письмо отличается искренностью, открытостью, эмоциональностью (Т.С. Наумова, О.П. Фесенко, К.В. Фокина и др.). Сам С.А. Есенин признавался: «В словах, особенно письменных, можно сказать лишь очень малое. Письма не искус-

ство и не творчество»¹, однако вдалеке от близких людей письма были единственным способом общения, единственной возможностью поделиться не только информацией о событиях, происходящих в жизни поэта, но и отношением адресанта к описываемым фактам. Изучая эпистолярий С.А. Есенина 1922–1923 гг., ученые пришли к следующему выводу: «Столкнувшись с западной действительностью, нравами буржуазной прессы, с нигилистическим и мещански-обывательским отношением к подлинному искусству, потрясенный духовной нищетой Запада, – Есенин переживает резкий перелом в своих взглядах, а главное, по-иному начинает относиться к тому, что происходит на его родине» [10: 234]. В этот переломный период поэт чрезвычайно эмоционален в письмах: «Родные мои! Хорошие!.. Что сказать мне вам об этом ужаснейшем царстве мещанства, которое граничит с идиотизмом?»². Спектр языковых единиц, используемых автором для выражения своего эмоционального состояния, богат: эмотивно-оценочная лексика и фразеология, разговорно-просторечные единицы, обсценная лексика и фразеология (что нуждается в особом исследовании), активно и мастерски задействованы ресурсы синтаксического строя и т.д. Весь этот арсенал направлен на то, чтобы в полной мере препрезентировать отношение к изображаемому. Образ заграницы, созданный в эпистолярии поэта, имеет свою специфику, изучение которой интересно в двух аспектах. С одной стороны, он практически лишен денотативного слоя, а эмотивно-оценочный доминирует. С другой – само наполнение этого эмотивно-оценочного слоя весьма нестабильно и зависит от различных обстоятельств. Рассмотрим основные составляющие образа заграницы в восприятии С.А. Есенина и то, какими языковыми средствами он создается.

Наиболее полно образ заграницы отражен в письмах 1922–1923 гг., однако пре-

¹ Письмо М. Горькому, 3 июля 1925 г., Москва (зд. и далее письма цитируются по [3]).

² Письмо А.М. Сахарову, 1 июля 1922 г., Дюссельдорф.



Сергей Александрович Есенин, 1924 г.

жде всего следует обратиться к посланиям, не относящимся к этому периоду, но раскрывающим некоторые особенности есенинского восприятия пространства и специфику языковой презентации этих образов как неких когнитивных структур. В одном из писем читаем: «Как только выпью накопившийся для меня воздух в Москве и Питере – тут же качу обратно к Вам, увидеть и обнять Вас»³. Лексема *воздух* имеет несколько значений: 1. ‘смесь различных необходимых для жизни человека, животных и растений газов (главным образом, азота и кислорода), составляющая земную атмосферу’; ‘то, что существенно, жизненно необходимо’ (перен.); 2. ‘окружающее нас, ничем не занятое пространство над землею; пространство над поверхностью земли как зона действий авиации’; ‘пространство вне помещений, зданий, каких-либо построек’ (разг.); ‘окружающие условия, обстановка’ (перен.). У Есенина есть нечто, что кажется ему необходимым как воздух: «Нужно обязательно проветрить воздух. До того накурено у нас в литературе. В Москве чувствуя себя отвратительно. Без-

³ Письмо Т.Ю. Табидзе, 20 марта 1920 г., Москва.

людьё полное»⁴. Ему словно нечём дышать, и он ищет то место на земле, где почувствует себя счастливым.

Автор письма использует развернутую метафору, что позволяет ярче раскрыть образ современной ему литературы. Ощущение одиночества, отсутствие того пространства, которое можно назвать родным, обостряется именно в периоды душевного кризиса: «Живу я как-то по-бывачному, без приюта и пристанища», — признается поэт Р.В. Иванову-Разумнику⁵. Семантические структуры лексем *приют* и *пристанище*, как показывает анализ писем и изучение биографических источников, с одной стороны, представляют собой наслаждение прямого значения и переносного, с другой — наполнены индивидуальными смыслами. Так, Есенин не имел собственного жилья в Москве: «У Есенина не было даже комнаты в коммунальной квартире. Бесприютность тяготила его. Последнее время с ним жили две младшие сестры — приходилось искать приют и им. Его вещи, рукописи, документы находились у случайных лиц. Часто днем он не знал, где сегодня будет ночевать» [17]. Лексемы *приют* (1. ‘действие по знач. глаг.: приютить, приютиться (1)’; 2. а) ‘место, где можно укрыться от кого-л., чего-л., отдохнуть’; б) ‘пристанище, убежище для кого-л., чего-л.’; 3. ‘благотворительное учреждение для одиноких и нуждающихся’) и *пристанище* (1. ‘место, где может пристать судно; бухта, гавань’ (устар.); 2. ‘приют, убежище’ (перен., разг.) — единицы одного синонимического ряда: *жилище*, *жилье*, *обиталище*, *обитатель*, *кров*, *жительство*, *местожительство*, *местонахождение*, *местопребывание*, *квартира*, *постой*, *гнездо*, *притон*. Приют и пристанище не только как место для проживания, но и место, где бы человек ощущал любовь, понимание, моральную поддержку, недостижимы для поэта-скиталяца, о чём свидетельствуют и эпистолярий и творчество С.А. Есенина.

⁴ Письмо Р.В. Иванову-Разумнику, 6 марта 1922 г., Москва.

⁵ Письмо Р.В. Иванову-Разумнику, 6 марта 1922 г., Москва.

Литературоведы рассматривают мотив скитания в образах ранней поэзии Есенина как один из основных: «Бродяги, нищие, странники, паломники к святым местам — характерные персонажи ранней поэзии С.А. Есенина. Нередко и его лирический герой предстает в облике «одинокого скиталяца». Интерес к таким специфическим явлениям русской жизни и русского духа, как бродяжничество и странничество, у Есенина пробудился достаточно рано. Этому способствовали и детские впечатления: он родился и рос в семье с глубокими корнями православной культуры» [13]. Мотив скитания как стремления от чего-то гнетущего, нерадостного к тому, что дает освобождение от гнета и радость, находим и в письмах разных лет, например: «Милый Шура! Извини, голубчик, что так редко тебе пишу, дела, дорогой мой, ненужные и бесполезные дела съели меня с головы до ног. Рад вырваться хоть к черту на кулички от них и не могу»⁶. Обратим внимание на фразеологическую единицу *к черту на кулички* — ‘очень далеко, в самую глушь, в глухие места (уезжать, отправляться)’. В контекстуальном употреблении актуализируется смысловая структура единицы ‘хоть куда-нибудь’, и это отражает общее настроение поэта. Он постоянно стремится в другое пространство, считая, что, возможно, там он будет счастлив. «Сейчас у меня зародилась мысль о вредности путешествий для меня. Я не знаю, что было бы со мной, если б случайно мне пришлось объездить весь земной шар? Конечно, если не пистолет юнкера Шмидта, то, во всяком случае, что-нибудь разрушающее чувство земного диапазона. Уж до того на этой планете тесно и скучно»⁷. Как видим, пространство в восприятии Есенина — важная составляющая его жизни. Оно определяет состояние человека, по крайней мере, влияет на его настроение.

Та или иная географическая точка связывается в сознании поэта с личностным эмотивно-оценочным образом, созданным

⁶ Письмо А.В. Ширяевцу, 26 июня 1920 г., Москва.

⁷ Письмо Е.И. Лившиц, 11 августа 1920 г., Минеральные Воды.

на основе впечатлений автора, его переживаний в момент пребывания там. Существует особая система координат, в рамках которой и происходит эмотивно-оценочное наращение образа: «Ужасная Москва где-то далеко и верстами и в памяти. Последние дни были невероятно тяжелы. Сейчас блаженно-сонное состояние и физического и душевного отдыха»⁸. Лексема *ужасная* соотносится своей эмотивностью с сочетанием *невероятно тяжелы*. Подобные соответствия можно найти и в другом отрывке: «Сейчас сижу в вагоне и ровно третий день смотрю из окна на проклятую Самару и не пойму, действительно ли я ощущаю все это или читаю «Мертвые души» с «Ревизором» <...> Еду я, конечно, не без настроения все-таки, даже рад, что плонул на эту проклятую Москву»⁹. Эмотивно-оценочная лексика позволяет автору точно передать свое эмоциональное состояние. Поэт подавлен, ему одиноко, грустно: «В Москве я себя сейчас чувствую одиноко»¹⁰. Находясь в Батуме, Есенин признается: «Я очень соскучился по Москве, но как подумаю о холодах, прихожу в ужас. А здесь тепло, светло, но не радостно, потому что я не знаю, что со всеми вами»¹¹. Лексемы *одиноко, не радостно* вербализуют информацию об эмоциональном состоянии автора письма. Обратим внимание, что в данном отрывке актуализированы два параметра, по которым происходит личностно ориентированное освоение так называемого географического концепта. С одной стороны, это погода / климат. Реализуя этот параметр, автор прибегает к лексической оппозиции: в Москве *холод*, в Батуме *тепло, светло*. С другой стороны, это люди, близкие и родные: соскучился по Москве, в Батуме, несмотря на то что там тепло, все равно не радостно, так как адресант не знает, что с его родными. Объективируя свое отношение к Москве и к Батуму, Есенин использует

⁸ Письмо В.И. Эрлиху, 26 июля 1925 г., Ростов-на-Дону.

⁹ Письмо А.Б. Мариенгофу, конец апреля – начало мая 1921 г., Самара.

¹⁰ Письмо Е.И. Лившиц, 8 июня 1920 г., Москва.

¹¹ Письмо Г.А. Бениславской, 12 декабря 1924 г., Батум.

эмотивную лексику. Обратим внимание на характер эмоций, вербализуемых в эпистолярии: *ужасная, невероятно тяжелы, проклятая, ужас, не радостно*. Автор писем в поисках наиболее адекватных языковых средств для выражения своего состояния останавливается на единицах, имеющих в своей семантической структуре семы отрицательной оценки и эмосемы, объективизирующие негативные эмоции. Есенин осознает сам и обозначает причины того или иного эмоционального переживания. Так, Москва *ужасная*, а Самара *проклятая* потому, что Есенин, уставший, истощенный и морально и физически, нуждается в отдыхе, в новом «воздухе», который подпитает его как человека и поэта. Итак, создание образа, насыщенного эмотивно-оценочно, происходит в личностно ориентированной системе координат по нескольким параметрам, которые могут незначительно трансформироваться.

Проследим, как создается образ заграницы в письмах поэта 1922–1923 гг. Обратимся к экстралингвистическим данным, чтобы представить мотивационную подоплеку анализируемого цикла писем. Как известно из биографических источников, Есенин в 1922 г. получает возможность выехать в Америку и Германию с целью познакомить заграничную публику со своим творчеством [6, 7, 11]. В письмах же мы находим свидетельство его душевных волнений и внутренних, психологических причин заграничных поездок. В самом начале «заграничного» периода 1922–1923 гг. Есенин идеализирует заграницу как образ чего-то далекого, лучшей жизни, в чем сам впоследствии признается: «Там, из Москвы, нам казалось, что Европа – это самый обширнейший рынок распространения наших идей в поэзии»¹² или «Раньше подогревало то при всех российских лишениях, что вот, мол, «заграница», а теперь, как увидел, молю Бога не умереть душой и любовью к моему искусству»¹³. В письмах «заграничного периода» Есенин обнаруживает тот же са-

¹² Письмо А.Б. Мариенгофу, 9 июля 1922 г., Останде.

¹³ Письмо А.Б. Мариенгофу, 12 ноября 1922 г., Нью-Йорк.

мый личностроенный подход к изображению географической точки: «Знаете ли Вы, милостивый государь, Европу? Нет! Вы не знаете Европы. Боже мой, какое впечатление, как бьется сердце... О нет, Вы не знаете Европы! Во-первых, Боже мой, такая гадость однообразия, такая духовная нищета, что блевать хочется. Сердце бьется, бьется самой отчаяннейшей ненавистью, так и чешется, но, к горю моему, один такой ненавистный мне в этом случае, но прекрасный поэт Эрдман сказал, что почесать его нечем. Почему нечем, РАЗ-эт-твою, я готов просунуть для этой цели в горло сапожную щетку, но рот мой мал, и горло мое узко. Да, прав он, этот проклятый Эрдман, передай ему за это тысячу поцелуев и скажи, что у такого юноши, как я, недавно оторвался маятник от циферблата живота. Часовой механизм попортился»¹⁴. С.А. Есенин, перефразируя вначале строки из «Майской ночи, или Утопленницы» Н.В. Гоголя, а затем поэтические строки Н.Р. Эрдмана, очень эмоционально делится своими впечатлениями о Европе. Обратим внимание на эмотивные единицы: междометную фразеологическую единицу *Боже мой!* ('выражение восхищения, тревоги, огорчения и т.п.') (разг., экспресс.), повторяющуюся в тексте письма неоднократно; эмотивную вводную фразеологизированную единицу *к горю моему*; эмотивно-оценочные лексемы и метафорические сочетания *гадость однообразия, духовная нищета*; единицы, имеющие в семантической структуре семы, вербализующие негативные оценки и эмоции; стилистически маркированную эмотивную фразеологическую единицу *что блевать хочется* и т.д. Место, в котором пребывает или побывал Есенин, оценивается им в личностроенной системе координат, включающей такие параметры, как эмоции, которые он испытывает там, и творческое вдохновение, которое либо появляется, либо не появляется. Эти взаимосвязанные параметры определяют характеристику любой географической точки, описываемой Есени-

ным: «Здесь скучно дьявольски», — пишет он И.И. Шнейдеру¹⁵. Личность поэта не развивается, поэтическое начало не встречает отклика в окружающих, не находит признания поэтический гений поэта. Позволим себе привести объемную цитату, демонстрирующую отражение этой системы координат: «Что сказать мне вам об этом ужаснейшем царстве мещанства, которое граничит с идиотизмом? Кроме фокстрота, здесь почти ничего нет. Здесь жрут и пьют, и опять фокстрот. Человека я пока еще не встречал и не знаю, где им пахнет. В страшной моде господин доллар, на искусство начхать — самое высшее музик-холл. Я даже книг не захотел издавать здесь, несмотря на дешевизну бумаги и переводов. Никому здесь это не нужно <...> Здесь все выглажено, вылизано и причесано так же почти, как голова Мариенгофа. Птички какают с разрешения и сидят, где им позволено. Ну, куда же нам с такой непристойной поэзией? Это, знаете ли, невежливо так же, как коммунизм. Порой мне хочется послать все это к <...> матери и навострить лыжи обратно. Пусть мы нищие, пусть у нас голод, холод и людодество, зато у нас есть душа, которую здесь за ненадобностью сдали в аренду под смердяковщину <...> Конечно, кой-где нас знают, кой-где есть стихи переведенные, мои и Толькины, но на кой <...> все это, когда их никто не читает»¹⁶. Сергей Есенин использует в данном письме обсценную лексику и фразеологию (опущенную нами в цитате) в попытке передать свое эмоциональное отношение. «Ужаснейшее царство мещанства» вызывает у поэта бурю негативных эмоций, вербализуемых, как уже было отмечено, обсценной лексикой и фразеологией, лексемой *ужаснейший*, в семантической структуре которой лексикографически зафиксирована эмотивность, стилистически маркированными лексемами *жрут* и *пьют* и т.д. Порядок и чистота, которые, казалось бы, должны оцениваться положительно, воспринимают-

¹⁴ Письмо А.Б. Мариенгофу, не ранее 20 июля — не позднее начала августа 1922 г., Париж.

¹⁵ Письмо И.И. Шнейдеру, 13 июля 1922 г., Брюссель.

¹⁶ Письмо А.М. Сахарову, 1 июля 1922 г., Дюссельдорф.

ся Есениным в его системе координат как проявление бездушия, не-творческого начала, противного его «непристойной поэзии», в которой «есть душа».

Разочарование в тех надеждах и том образе, который создал для себя Есенин, оттеняет его отношение к России как родине. «Милый мой, самый близкий, родной и хороший, так хочется мне отсюда, из этой кошмарной Европы, обратно в Россию, к прежнему молодому нашему хулиганству и всему нашему задору. Здесь такая тоска, такая бездарнейшая «северянинщина» жизни, что просто хочется послать это все к этой матери <...> Там, из Москвы, нам казалось, что Европа – это самый обширнейший рынок распространения наших идей в поэзии, а теперь отсюда я вижу: Боже мой! до чего прекрасна и богата Россия в этом смысле. Кажется, нет такой страны еще и быть не может. Со стороны внешних впечатлений после нашей разрухи здесь все прибрано и выглажено под утюг. На первых порах особенно твоему взору это понравилось бы, а потом, думаю, и ты бы стал хлопать себя по колену и скучить, как собака»¹⁷. Нетрудно заметить, что поэт стремится не в Россию как страну, а в свои воспоминания, «к прежнему молодому нашему хулиганству и всему нашему задору», так как в момент написания письма «здесь такая тоска». Россия как некий образ в сознании автора писем наделяется положительным эмотивно-оценочным содержанием. Образ создается антонимичными оппозициями: *кошмарная Европа* противопоставлена *прекрасной России*. Подчеркнем, что Есенин верен своей системе координат, в данном письме актуализирован важнейший ее параметр: «обширнейший рынок распространения наших идей в поэзии». Европа как некое место, некий образ, от которого Есенин ожидал принятия и развития творческих идей нового, возглавляемого им поэтического направления, не оправдала надежд. Свое эмоциональное состояние автор объективирует номинирующей эмоцию лексемой *тоска*, метафорическим сочетанием бездарнейшая «северянинщина» жизни, с оценочным

суффиксом *-ейши-*, завершает высказывание бранно-просторечная собственно эмотивная фразеологическая единица *послать к этой матери*, употребляющаяся при выражении недовольства, при стремлении отделаться от кого- или чего-либо. Эмотивная фразеологическая единица не только объективирует эмоционально-оценочное состояние адресанта, но и призвана выполнить прагматическую функцию, вызвав соответствующие эмоции у адресата. Созвучны по эмотивному наполнению и другие письма А.Б. Мариенгофу: «Милый мой Толя! Как рад я, что ты не со мной здесь в Америке, не в этом отвратительнейшем Нью-Йорке. Было бы так плохо, что хоть повеситься. Изадора прекраснейшая женщина, но врет не хуже Ваньки. Все ее банки и замки, о которых она пела нам в России, – вздор. Сидим без копеечки, ждем, когда соберем на дорогу, и обратно в Москву. Лучше всего, что я видел в этом мире, это все-таки Москва. В чикасские «сто тысяч улиц» можно загонять только свиней. На то там, вероятно, и лучшая бойня в мире. О себе скажу (хотя ты все думаешь, что я говорю для потомства), что я впрямь не знаю, как быть и чем жить теперь. Раньше подогревало то при всех российских лишениях, что вот, мол, «заграница», а теперь, как увидел, молю Бога не умереть душой и любовью к моему искусству. Никому оно не нужно, значение его для всех, как значение Изы Кремер, только с тою разницей, что Изы Кремер жить может на свое <пение>, а тут хоть помирай с голоду. Я понимаю теперь, очень понимаю кричащих о производственном искусстве. В этом есть отход от ненужного. И правда, на кой черт людям нужна эта душа, которую у нас в России на пуды меряют. Совершенно лишняя штука эта душа, всегда в валенках, с грязными волосами и бородой Аксенова. С грустью, с испугом, но я уже начинаю учиться говорить себе: застегни, Есенин, свою душу, это так же неприятно, как расстегнутые брюки. Милый Толя. Если бы ты знал, как вообще грустно, то не думал бы, что я забыл тебя, и не сомневался, как в письме к Ветлугину, в моей любви к тебе. Каждый день, каждый час, и ложась спать, и вставая, я говорю:

¹⁷ Письмо А.Б. Мариенгофу, 9 июля 1922 г., Останде.

сейчас Мариенгоф в магазине, сейчас пришел домой, вот приехал Гришка, вот Кроткие, вот Сашка, и т.д. и т.д. В голове у меня одна Москва и Москва. Даже стыдно, что так по-чеховски»¹⁸. Несмотря на то что одно из них написано 9 июля 1922 г., а другое – 12 ноября 1922 г., в них как будто развивается одна мысль, адресант словно в одном настроении пишет оба письма. Лексемы *отвратительнейший, плохо, с грустью, с испугом, грустно*, фразеологические единицы *хоть повеситься, хоть помирай с голоду*. Близкий друг Анатолий Мариенгоф был способен, по мнению Есенина, не только понять его душевные переживания, но проникнуться тем же эмоциональным настроем, что и он. Есенин использует те средства для создания образа, которые, на его взгляд, наиболее эффективны в общении с данным адресатом.

Образ заграницы, созданный Есениным в его сознании и объективированный в письмах 1922–1923 гг., как обнаруживается в посланиях последующих лет, не статичен. В 1925 г. поэт сообщает Чагину о том, что находится в больнице: «Пишу тебе из больницы, опять лег. Зачем – не знаю <...> Все это нужно мне, может быть, только для того, чтобы избавиться кой от каких скандалов»¹⁹, а затем признается: «Избавлюсь, уляжу, пошлю всех в кем и, вероятно, махну за границу. Там и мертвые львы красивей, чем наши живые медицинские собаки»²⁰. Уточним, что скандал, о котором упоминает Сергей Александрович, – инцидент, произошедший в вагоне поезда в сентябре 1925 г.: «Возвращаясь из Баку, Есенин в нетрезвом состоянии оскорбил дипкурьера А. Рога, и тот подал на поэта в суд» [З: 229]. Обратим внимание, что автор создает идеализированный, положительный эмотивно-оценочный образ заграницы. Лексема с суффиксом сравнительной степени *красивей* не случайна, Есенин постоянно сравнивает Россию с другими странами. Можно сказать, что это способ создания «географического образа»,

в котором часто присутствуют характеристики по результатам сравнения. Смена характеристик образа (в данном случае образа заграницы) произошла из-за смены параметров, определяющих эмотивно-оценочную систему координат. Теперь важным становится мастерство врачей, так как Есенин в то время нуждается в квалифицированной медицинской помощи. Итак, эмотивно-оценочное наращение образа определяется теми или иными параметрами, которые могут меняться в зависимости от разных условий, но всегда личностно ориентированы.

Из заграницы Есенин рвется на родину, но что для него родина? Он бежит в Москву, но и Москва – это лишь несколько человек, по которым он скучает: «Привет Мартыну, Клопикову, Ваньке, Сашке и Гришкиной милашке. Скучаю смертно. Эмилям кротким тоже передай привет. Извини, голубчик, это вся моя Москва. Включая Жоржа и его рыжую, которым шлю горячий поцелуй. Больше и кланяться некому, а если бы и было, то все равно шляпы не сниму»²¹. Перечисляя имена, составляющие для него понятие *Москва*, Есенин использует прозвища, известные только узкому кругу людей, уменьшительно-ласкательные суффиксы онимов, что подчеркивает интимность коммуникации. Находясь вдалеке от Москвы, поэт объективирует ее образ, который обусловлен одним лишь параметром: отношением к родным, близким людям, по которым он соскучился, причем это отношение к ним проявилось в период долгого отсутствия поэта, иными словами, разлука с этими людьми позволила Есенину ощутить свое к ним отношение. Одиночество, от которого бежит поэт, будто преследует его повсюду: «Господи! даже повеситься можно от такого одиночества!»²². С.А. Есенин не чувствует себя родным нигде: «Сандро, Сандро! Тоска смертная, невыносимая, чую себя здесь чужим и ненужным, а как вспомню про Россию, вспомню, что там ждет меня, так и воз-

¹⁸ Письмо А.Б. Мариенгофу, 12 ноября 1922 г., Нью-Йорк.

¹⁹ Письмо П.И. Чагину, 27 ноября 1925 г., Москва.

²⁰ Письмо П.И. Чагину, 27 ноября 1925 г., Москва.

²¹ Письмо А.Б. Мариенгофу, вторая половина апреля 1923 г., Париж.

²² Письмо А.Б. Мариенгофу, вторая половина апреля 1923 г., Париж.

вращаться не хочется. Если б я был один, если б не было сестер, то плонул бы на все и уехал бы в Африку или еще куда-нибудь»²³. Неоднократное повторение лексем *тоска*, *одиночество*, номинирующих эмоции, создает общую эмотивность текста письма. И это ощущение одиночества, какой-то не-прикаянности особенно ясно звучит в письмах «заграничного периода».

Образ заграницы, созданный в эпистолярии Есенина, – сложное образование, практически лишенное денотативной составляющей,

²³ Письмо А.Б. Кусикову, 7 февраля 1923 г., Атлантический океан.

т.е. Есенин не ставил своей целью описать географические признаки того или иного заграничного города или какой-либо посещаемой страны. Используя разнообразные языковые средства, он создает эмотивно-насыщенный образ, обусловленный личностно ориентированными параметрами. Ему важно поделиться с адресатами своим отношением к месту, где он находится. Есенин активно использует эмотивно-оценочную лексику и фразеологию, вербализующие негативные эмоции. Анализ эпистолярного наследия великого поэта – перспективный путь исследования не только языковой личности С.А. Есенина, но и образной картины того времени.

Литература

1. Воронский А. Литературные силуэты. Сергей Есенин // Красная новь. 1924. № 1.
2. Воронова О.Е. Духовный путь Есенина: Религиозно-философские и эстетические искания. Рязань, 1997.
3. Есенин С.А. Полное собрание сочинений: В 7 т. М., 1995–2002. Т. 6. Письма.
4. Есенин и мировая культура // Материалы Международной научной конференции, посвященной 112-летию со дня рождения С.А. Есенина. ИМЛИ им. А.М. Горького РАН, РГУ им. С.А. Есенина. Москва – Константино-во – Рязань, 2008.
5. Есенин С.А. и православие // Сборник статей о творчестве С.А. Есенина / Сост. В.А. Алексеев. М., 2011.
6. Громов А. Сказание о Серпее. М., 2010.
7. Задонский Н.А. Интересные современники. Любопытная старина. Исторические и литературные этюды. Воронеж, 1975.
8. Захаров А.Н. «Прекрасна земля и на ней человек» (К 90-летию со дня рождения С.А. Есенина) // Библиотекарь. 1985. № 9.
9. Захаров А.Н. Художественно-философский мир Сергея Есенина: Дис. ... д-ра филол. наук. М., 2002.
10. Захаров А.Н., Кошечкин С.П., Куняев С.П., Маквея Г., Паркаев Ю.А., Прокушев Ю.Л., Савченко Т.К., Скороходов М.В., Субботин С.И., Шубникова-Гусева Н.И., Юсов Н.Г. Комментарий // Есенин С.А. Полное собрание сочинений: В 7 т. М., 1995–2002. Т. 6. Письма.
11. Куняев Ст., Куняев С. Сергей Есенин. М., 2010.
12. Лекманов О.А., Свердлов М.М. Сергей Есенин в 1916 г. // Русская антропологическая школа. Труды. М., 2007. Вып. 4/1.
13. Сафронов А. Художественная концепция русского странничества в творчестве С.А. Есенина и С.В. Максимова // www.esenins.ru/c34.html.
14. Сергей Есенин в стихах и жизни: Письма. Документы. М., 1995.
15. Поэтика и проблематика творчества С.А. Есенина в контексте Есенинской энциклопедии // Материалы Международной научной конференции, посвященной 113-летию со дня рождения С.А. Есенина. Москва – Константино-во – Рязань, 2009.
16. Проблемы научной биографии С.А. Есенина: Сборник трудов по материалам Международной научной конференции, посвященной 114-летию со дня рождения С.А. Есенина. Рязань, 2010.
17. Хлысталов Э. Тайна гостиницы «Англетеर» // Хронос, 2002. www.hrono.ru/statii/2002/esenin_hly.php.

N.A. Kalyonova

THE IMAGE OF ABROAD IN THE LETTERS OF S.A. ESENIN: THE LINGUISTIC ASPECT

S.A. Esenin, *image, epistolary, language tools to create the image*.

The article analyzes the specifics of the image of abroad, which is represented in the epistolary heritage of S.A. Esenin. A rich variety of linguistic units is used to create the most complex image which special feature is a small part of denotative content and the dominance of emotive-appraisal one. The feature of the emotive-appraisal component created by Esenin is defined through the personal-focused parameters, which are discussed in detail in the article.



Ли Синьмэй

lixinmei1019@mail.ru

канд. филол. наук, ст. преподаватель
Фуданьского университета в Шанхае
Шанхай, Китай

Обзор исследований русской постмодернистской литературы в Китае

Русская постмодернистская литература, исследования, Китай.

Русская постмодернистская литература, зародившаяся в конце 1960-х – начале 1970-х гг., изучается в китайских научных кругах только на протяжении последних 20 лет. Данная статья посвящает ся обобщению и обзору исследований русской постмодернистской литературы в Китае.

Русская постмодернистская литература существует и развивается уже более 40 лет (она зародилась в конце 1960-х – начале 1970-х гг.). Однако китайские научные круги начали обращать на нее внимание только с 90-х гг. прошлого века. За 20 лет китайские исследователи добились больших успехов в изучении этого явления. Тем не менее в деле исследования русской постмодернистской прозы имеются и существенные недостатки.

Еще в 1991 г. профессор Юй Ичжун из Нанкинского университета опубликовал в журнале «Русская литература и искусство» (№ 4) статью «Сочетание инновации и традиции: о другой прозе». В ней автор познакомил китайцев с зарождением «другой прозы» в русской литературе, ее представителями и поэтическими особенностями.

В 1994 г. в журнале «Зарубежная литература» вышла статья преподавателя русского языка Чжан Бина из Пекинского университета «Несколько тенденций в развитии современной русской литературы». Она являлась переводом доклада специалиста Казанского университета Н.А. Асановой, сделанного в Пекинском университете. В нем было представлено исследование русской постмодер-

нистской литературы на примерах творчества Саши Соколова и Виктора Пелевина. В том же году в № 5 журнала «Русская литература и искусство» была опубликована еще одна статья этого автора «Безвыходные реальности и проза: о русской «другой прозе». Чжан Бин проанализировал постмодернистские произведения Т. Толстой, Л. Петрушевской, В. Пьецуха, Е. Попова. Надо подчеркнуть, что в то время Юй Ичжун и Чжан Бин еще не употребляли термин «постмодернизм» в своих работах. Он был выдвинут в статье другого китайского критика Янь Янь «О постмодернизме в русской литературе», которая была опубликована почти одновременно со статьей Чжан Бина. Янь Янь проанализировала зарождение, источники русской постмодернистской литературы и произведения типичных писателей. Можно сказать, что она впервые систематически ознакомила китайцев с русской постмодернистской литературой. Через год китайские научные круги словно внезапно поняли значение исследования данного явления, и почти одновременно стали появляться статьи таких исследователей, как Янь Юньсин, Дун Сяо, Лу Чжаомин. Янь Юньсин в работе «Горячая тема русской литературы:

постмодернизм» и Лу Чжаомин в «Русском постмодернизме» ознакомили китайцев с русской постмодернистской литературой в целом. Дун Сяо же в статье «Мое прочтение романа «Стол, покрытый сукном и с графином посередине» В. Макания и прочее» исследовал русскую постмодернистскую литературу на примере творчества конкретного писателя. В то же время статьи «Новое развитие русской литературы в первом полугодии 90-х гг.» (Юй Ичжун), «Русская литература после распада СССР» (Чжан Цзе), «Эстетические особенности русской прозы в переходный период» (Чжан Цзяньхуа) познакомили соотечественников с развитием и переменами в русской литературе, воспринимая произведения постмодернизма как новое литературное явление.

В общем, до середины 90-х гг. прошлого века большинство китайских исследователей рассматривали русскую постмодернистскую литературу как свежее явление и в исследованиях не давали прогноза ее дальнейшего развития. Только Ли Чжихао в своей статье отрицал русскую постмодернистскую литературу, считая, что это направление происходит из западной литературы и не имеет основы в русской литературе и культуре.

Со второй половины 90-х гг. ХХ в. вплоть до нашего времени интерес китайских научных кругов к русской постмодернистской литературе продолжает возрастать и число исследовательских трудов с каждым годом увеличивается. По данным китайских журналов и газет 1999–2011 гг., в 1995–2000 гг. было опубликовано всего 2 научные статьи о русской постмодернистской литературе, в 2001–2006 гг. – 5, в 2007–2009 гг. – 10, в 2010 г. – 20. Но в 2011 г. в свет вышли всего 10 статей.

Среди всех работ на данную тему наибольшее количество посвящено исследованиям конкретных произведений. Их можно разделить на две категории. Первая – статьи, содержащие аспект культурной критики. Иными словами, исследователи интерпретируют мотивы, темы и образы произведений. Сюда относятся, например, «Русский постмодернистский писатель С. Довлатов», «Т. Толстая и ее постмодернистская проза»,

«О творчестве постмодернистского писателя В. Сорокина» (Чжан Цзяньхуа), «Венедикт Ерофеев и его поэма «Москва – Петушки» (Юй Ичжун), «Источник «Библии» в поэме «Москва – Петушки» (Жэн Гуаньсяоань), «Интерпретация элементов буддизма в романе «Чапаев и Пустота» (Чжэн Юнван), «Ознакомление с новым романом «Андеграунд, или Герой нашего времени» В. Маканина» (Чжан Цзе), «Свободный человек в свободную эпоху: о новом романе «Андеграунд, или Герой нашего времени» В. Маканина» (Хоу Вэйхун), «Антиутопия в постмодернистском контексте: о творческой картине В. Пелевина» (Вэн Юйся), «Другая» тема и особенности деконструкции в прозе Л. Петрушевской» (Чэн Фан), «Сочетание постмодернистских элементов и национальной культуры: Виктор Пелевин и его свободное королевство» (Чжао Ян), «Жизнь такая пошлая и скучная: о творчестве новой звезды О. Зоберна в русской литературе» (Ли Синьмэй), «Современный «лишний человек» под пером С. Довлатова» (У Цзяю), «Раздвоение человечности в постмодернистском контексте: о женских образах в романе «Кысь» Татьяны Толстой» (Се Чунъянь), «Где ты в этом огромном потоке, Россия: интерпретация романа «Чапаев и Пустота» (Жэн Миньли), «Экологическая проза А. Битова в постмодернистском контексте на примере трилогии «Оглашенные» (Чжан Яньцзе) и т.д.

Во вторую категорию, как правило, включаются работы, связанные с анализом языкового стиля и повествовательной стратегии. Сюда относятся, например, следующие статьи: «Игра как повествовательная стратегия русской постмодернистской прозы на примере романа «Чапаев и Пустота», «Монтажное повествование в постмодернистском тексте «Чапаев и Пустота» (Чжэн Юнван), «Разрушение мифа в смехе и шутке: Сергей Довлатов и его роман «Чемодан», «О художественном стиле прозы В. Маканина» (Дун Сяо), «Вход в лабиринт В. Пелевина: проблемное исследование романа «Чапаев и Пустота» (Чжэн Тиу), «Повествовательная модель «уродливая эстетика» в прозе В. Сорокина» (Вэн Юйся), «О пародии в творчестве Вен. Ерофеева начиная с постмодернистской клас-

ики «Москва – Петушки» (Пи Е), «Жизнь насекомых»: постмодернистский роман в пространственной форме» (Ли Синьмэй), «О приеме потока сознания в повести «Стол, покрытый сукном и с графином посередине» (Ся Цюфэнь), «Изорванное повествование в романе «Чапаев и Пустота»: о повествовательных особенностях русской постмодернистской прозы» (Чжэнь Лу), «Т. Толстая и особенности ее рассказов» (Ма Сяохуа) и пр. Кроме того, существуют и сравнительные исследования отдельных писателей и произведений, как например «Сравнительный анализ «Жизни насекомых» В. Пелевина и «Превращения» Ф. Кафки» (Цзу Янь).

Еще одной популярной темой исследований является общее ознакомление с зарождением, развитием и поэтическими особенностями русской постмодернистской литературы. Появляются такие статьи, как «О зарождении и развитии советской постмодернистской литературы», «Законная «другая» литература: проблема состава постсоветской постмодернистской литературы», «Русская постмодернистская литература: повествовательная стратегия и функция» (Линь Цзинхуа), «Подъем и падение постмодернистского течения в русской литературе» (Чжан Цзе), «Русская постмодернистская литература и традиция русской национальной культуры» (У Цзэлинь), «Поэтические особенности русской постмодернистской литературы», «Описание советской истории в русской постмодернистской литературе» (Ли Синьмэй), «Горячая тема в русской литературе: постмодернизм» (Янь Юнсин), «О русской постмодернистской литературе» (Вэнь Юйся), «Судьба постмодернистской литературы в России» (Чжао Дань), «Русская постмодернистская литература: происхождение и особенности» (Ван Цзунху), «Анализ русского постмодернизма» (Ли Чжихао), «От модернизма до постмодернизма: процесс развития русской модернистской прозы в XX в.» (Чжан Минь), «Анализ особенностей русской постмодернистской литературы» (Чжан Яньцзе), «Интертекстуальные особенности русской постмодернистской прозы» (Сюй Маньлинь) и пр. Кроме того, существуют исследовательские труды,

посвященные критике постмодернистской литературы (например, «Происхождение и развитие критики русской постмодернистской литературы» Яо Ся, «Обзор тридцатилетнего исследования прозы Вен. Ерофеева» Пи Е), а также сравнительные исследования (например, «Сравнение особенностей западной и русской постмодернистской литературы» Пэй Юйхун), исследования системы образов (например, «Вариация образов «лишнего человека» в русской постмодернистской литературе» Чжао Дань) и т.д.

В китайских научных кругах также появилось несколько научных монографий о русской постмодернистской литературе, к примеру «Мультиплексное творчество и интерпретация: о русском постмодернистском романе «Линии судьбы, или Сундучок Милашевича» (Чжао Дань, 2005), «Игра, буддизм и постмодерн: о постмодернистских поэтических особенностях творчества В. Пелевина» (Чжэн Юнван, 2006), «Подрыв и перепостроение: об антиутопии русской постмодернистской литературы» (Чжао Ян, 2009), «Деконструкция и перепостроение: антагонистические стратегии» (Вэнь Юйся, 2011), «Действительность и иновидение: художественные картины в постмодернистской прозе Виктора Пелевина» (Ли Синьмэй, 2012).

Стоит гордиться тем, что в китайских вузах и научно-исследовательских центрах появилось уже более 20 докторских и кандидатских диссертаций, посвященных исследованию русской постмодернистской литературы. В некоторых из них исследуется творчество В. Пелевина, например, «Пустой мир и мутная действительность: о постмодернистских особенностях романа «Чапаев и Пустота» (докторант Чжэн Юнван из Хэйлунцзянского университета, 2006), «Действительность и иновидение: художественные картины в постмодернистской прозе Виктора Пелевина» (докторант Ли Синьмэй из Пекинского университета иностранных языков, 2007), «Постмодернистская интерпретация романа «Generation «П» Виктора Пелевина» (магистрант Ли Цзюнь из Ляонинского университета, 2006), «Анализ постмодернистского стиля романа «Generation «П» В. Пелевина» (магистрант Лю Хуйхуй из Шанхайского

университета, 2007), «Исследование постмодернистского творчества В. Пелевина» (магистрант Цзу Янь из Нанкинского университета, 2008), «Исследование феномена Пелевина в постмодернистском контексте» (магистрант Сы Шаньшань из Северо-Восточного университета, 2010). Есть также диссертации, посвященные исследованию творчества В. Макарина, к примеру, «Рассмотрение проблемы автора в творчестве В. Макарина в 1990-е гг. с позиции теории эстетического строения Бахтина» (докторант Лю Жомэй из Пекинского университета иностранных языков, 2000), «Исследование творчества В. Макарина в 1990-е гг.» (докторант Тянь Хунмин из Восточно-китайского педагогического университета, 2008), «Ожидание личностной воли: о творчестве В. Макарина с 1990 г.» (докторант Чэн Цзин из Нанкинского университета, 2009), «О поэтических особенностях романа «Стол, покрытый сукном и с графином посередине» (магистрант Ся Цюфэн из Пекинского педагогического университета, 2005), «Рассмотрение творческого тона В. Макарина на примерах романов «Гражданин убегающий», «Человек свидетель», «Антилидер» (магистрант Чжан Цзин из Пекинского университета иностранных языков, 2010), «Творчество В. Макарина в постмодернистском контексте: преемственность и развитие традиций русской литературы» (магистрант Чжан Синли из Северо-Восточного педагогического университета, 2011). Еще несколько диссертаций посвящены исследованию творчества Т. Толстой, а именно: «Жизнь самая прекрасная: о произведениях Т. Толстой» (магистрант Чжан Лимэй из Шанхайского университета иностранных языков, 1995), «О темах, образах и художественных особенностях рассказов Т. Толстой» (магистрант Цзинь Цзяньхун из Пекинского университета иностранных языков, 2002), «Перепостроение мифа русской культурной традиции: интерпретация творчества Татьяны Толстой и ее романа «Кысь» (магистрант Го Пиньтин из Ляонинского университета, 2007), «Анализ поэтических особенностей прозы Т. Толстой» (магистрант Тянь Лу из Северо-Восточного педагогического университета, 2009), «Анализ поэти-

ческих особенностей романа «Кысь» Т. Толстой» (магистрант Сю Лиша из Шанхайского университета иностранных языков, 2010). Были созданы и исследования, посвященные творчеству Л. Петрушевской: «Интерпретация феминизма в прозе Л. Петрушевской» (докторант Дуань Лицюань из Нанкинского университета, 2006), «Жизнь и смерть: исследование тем прозы Л. Петрушевской» (магистрант Синь Цинь из Столичного педагогического университета, 2006), «Анализ женских образов в произведениях Л. Петрушевской» (магистрант Ли Хуй из университета Внутренней Монголии, 2010), «Традиция и современность: исследование сказок Л. Петрушевской» (магистрант Ян Лань из Китайского народного университета, 2011). Существует всего две диссертации, связанные с творчеством Венедикта Ерофеева: «Заблуждение личности на пути странствия: поэма «Москва – Петушки» Вен. Ерофеева с культурной точки зрения» (докторант Пи Е из Нанкинского университета, 2006), «Анализ постмодернистских особенностей поэмы «Москва – Петушки» (магистрант Чжан Ихань из Шанхайского университета иностранных языков, 2007). Кроме того, были написаны диссертации по творчеству М. Харитонова и С. Довлатова: «Линии судьбы, или Сундучик Милашевича» как текст постмодернистской прозы» (докторант Чжао Дань из Нанкинского университета, 2003), «Творческие особенности рассказов Сергея Довлатова» (магистрант Сунь Сили из Северо-восточного педагогического университета, 2009).

Кроме научных монографий, диссертаций и статей в китайских научных кругах также было выполнено немало переводов русской постмодернистской литературы. Михаил Бутов, Венедикт Ерофеев, Владимир Макарин, Виктор Пелевин, Андрей Сергеев, Татьяна Толстая, Марк Харитонов, Михаил Шишкин являются наиболее переводимыми писателями-постмодернистами. Так, Тянь Давэй перевел роман В. Макарина «Андерграунд, или Герой нашего времени», Янь Юнсин – его же повесть «Стол, покрытый сукном и с графином посередине», Лю Жомэй – «Один и одна» и «Лаз». Хоу Вэйхун совместно с Кун Сявэй и Вань

Хайсун перевели сборник романов В. Макарина «Предтеча». Лю Вэнъфэй перевел роман В. Пелевина «Generation «П», Чжэн Тиу – «Чапаев и Пустота», Чжоу Чжэнцан (на Тайване) – «Жизнь насекомых», а также «Шлем ужаса: Креатиф о Тесее и Минотавре» (в сотрудничестве с Чэнь Цуйэ). У Цзяю перевел роман М. Шишкина «Взятие Измаила», а также «Венерин волос» (совместно с У Цзэлинь). Лю Вэнъфэй перевел «Русскую красавицу» В. Ерофеева, Чэнь Шусянь – «Хорошего Сталина». Янь Юнсин перевел роман М. Харитонова «Линии судьбы, или Сундучок Милашевича». Сюй Фэнцай вместе с Го Пэйдун и Се Чжоу перевели роман А. Сергеева «Альбом для марок». Вань Хайсун вместе с Ван Цзыси – «Свободу» М. Бутова. Чэнь Сюньмин перевел роман Т. Толстой «Кысь». Юй Жэнь и Чжан Цзюньсян – «2017» О. Славниковой.

Из сказанного можно сделать вывод, что с середины 90-х гг. прошлого века до начала XXI в. в китайских научных кругах сменилось три поколения исследователей, занимавшихся изучением русской постмодернистской литературы. В старшее поколение исследователей входят Чжан Цзе, Чжан Цзяньхуа, Юй Ичжун, Жэнь Гуансюань, У Цзэлинь, Лю Вэнъфэй, Янь Юнсин, У Цзяю и др. К среднему поколению относятся такие исследователи, как Чжэн Юнван, Линь Цзинхуа, Вэн Юйся, Ся Чжунсянь, Дун Сяо и др. Молодых ученых гораздо больше: Хоу Вэйхун, Ван Цзунху, Чжао Дань, Чжао Ян, Ли Синьмэй, Пи Е, Се Чуньянь, Жэнь Минли, Чэнь Фан, Ся Цюфэн, Сюй Маньлинь, Кан Чэн и др.

Однако несмотря на все успехи, достигнутые учеными в этой области, в деле исследования русской постмодернистской литературы в китайских научных кругах все-таки существует несколько проблем. Во-первых,

мало изучаются постмодернистские драматургия и поэзия. До сих пор существуют всего 2 статьи на данную тему. Во-вторых, не всем писателям в исследованиях уделяется достаточно внимания. Так, большой популярностью пользуются В. Пелевин, В. Макарин, Вен. Ерофеев, В. Сорокин, Т. Толстая, Л. Петрушевская, С. Довлатов, С. Харитонов и А. Ким, их творчество в Китае является наиболее изученным. Но таким писателям, как В. Шаров, А. Слаповский, А. Королев, М. Шишкин, А. Кабаков, пока не придают должного значения. В-третьих, проводимые исследования часто являются непродолжительными и несистематичными. Другими словами, некоторые ученые обращаются к русской постмодернистской литературе только в определенный период своей работы, а затем прекращают исследования. В-четвертых, хотя китайские ученые добились больших успехов в анализе тем, языкового стиля, структуры, культурного содержания, эстетических особенностей конкретных произведений, собственной теории в отношении русской постмодернистской литературы в целом они так и не создали.

Вышеуказанные недостатки объясняются многими проблемами. Самая главная причина заключается в том, что китайские научные круги сами по себе скептически относятся к предмету изучения. В результате китайские исследователи то вспыхивают исследовательской страстью, то буквально падают духом. На самом деле китайские литературоведы обладают большим потенциалом в этой области. Поскольку у них есть возможность взглянуть на русскую литературу со стороны, они должны высказать свои оригинальные идеи, найти свой исключительный аспект исследования и таким образом поднять критику русской постмодернистской литературы на новый уровень.

Li Xinmei

THE REVIEW OF RESEARCH ON RUSSIAN POSTMODERN LITERATURE IN CHINA

Russian postmodern literature, research, China.

Russian postmodernism literature, which came into being at the end of 1960s and the beginning of 1970s, has gone through 40 years development up to now. But its research in Chinese academic circles only has 20 years history. This article aims to summarize and review the research on Russian postmodernism literature in China.

А.А. Соломонова

anastasiya1983@inbox.ru

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



Русскоязычная пресса за рубежом

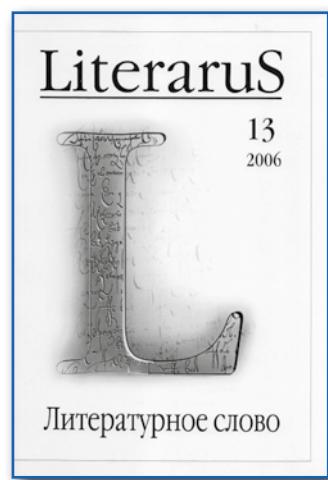
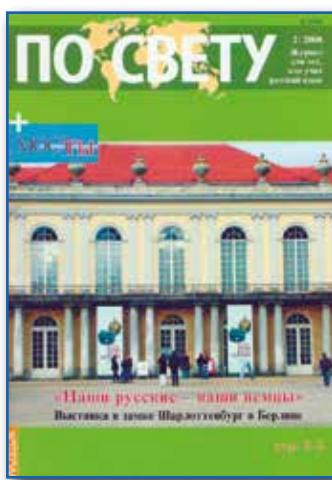
Русскоязычная пресса, русский как иностранный, интеграция, ассимиляция, преподавание.

В статье представлен обзор современного состояния русскоязычной прессы за рубежом. Автор останавливается на содержании данного понятия, функциях газет и журналов на русском языке за пределами России, целевой аудитории. Подробно рассматривается вопрос о возможности использования данных СМИ в преподавании РКИ.

На сегодняшний день вопрос о роли русскоязычных СМИ в сохранении и распространении русского языка за пределами России, а также в формировании единого русскоязычного пространства является очень актуальным не только в Европе, где численность русскоязычной diáspora продолжает расти, но и в странах постсоветского пространства. Существование и создание новых СМИ на русском языке, становящихся носителями общей культурной основы и национально-духовных ценностей, являются

одними из возможностей поддержки русскоязычного населения за рубежом. От того, на каком уровне окажется развит этот социальный институт, будет во многом зависеть сохранение национального, культурного единства русского зарубежья с Россией. Кроме того, русскоязычные СМИ могут оказаться ценным материалом и в преподавании русского языка.

Рассмотреть деятельность абсолютно всех видов СМИ в пределах одной статьи – задача невыполнимая. Поэтому мы остано-



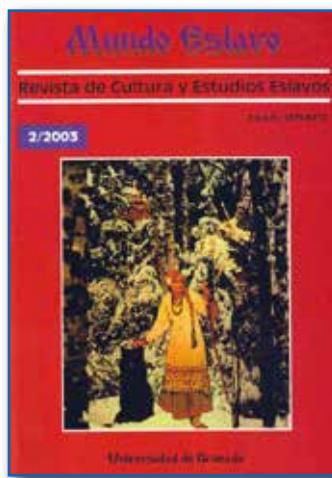
вим свое внимание только на одном из компонентов – прессе.

Особую роль в поддержании работы русскоязычных газет и журналов за пределами России играет Всемирная ассоциация русской прессы (ВАРП), которая ежегодно проводит конгрессы русскоязычной прессы в разных странах. Она была создана в 1999 г. с целью укрепления и развития единого русскоязычного пространства в мире. Ассоциация объединила около 400 СМИ многих стран мира. Ее деятельность направлена на сохранение русского языка в ближнем и дальнем зарубежье, а также на приумножение духовного и культурного наследия. Она взяла на себя обязанности по оказанию помощи русским зарубежным журналистам в повышении их профессионального мастерства, ассоциация регулярно проводит учебные семинары и курсы повышения квалификации для работников русскоязычных зарубежных СМИ, ежегодные международные конференции и т.д. В этих мероприятиях традиционно принимают участие видные государственные, общественные и политические деятели России и других стран, а также главные редакторы и ведущие журналисты русскоязычных периодических изданий.

Здесь следует внимательнее рассмотреть само понятие «русскоязычная пресса». Под этим термином мы подразумеваем не только издания, выпускающиеся за пределами России на русском языке, но и непосредственно российские газеты и жур-

налы, распространяющиеся за рубежом, например, по подписке или в розничной торговле. При этом во многих странах кроме собственно русскоязычных выходят и двуязычные издания. Они могут быть как смешанными двуязычными, т.е. содержащими недублирующие друг друга материалы на разных языках (например, немецкая ежемесячная газета «Heimat-Родина» (www.zeitung-heimat.de), так и параллельными двуязычными (ежемесячный журнал «Deutsch-Russischer Kurier»), все тексты в которых имеют перевод. Функция последних состоит в облегчении языковой ассимиляции русскоязычных читателей в языковой среде иного государства. Относительно смешанных двуязычных газет и журналов, напротив, можно сказать, что их наличие указывает на существование устойчивой группы билингвальных читателей.

Тематика русскоязычных изданий может быть различной – от новостных газет и журналов («Англия. Наши на острове» (www.angliya.com), болгарская «Русская газета» (www.russkayagazeta.com) до так называемой глянцевой прессы («Космополитен»), журналов для будущих мам, посвященных здоровью, познавательных («National geographic» на русском языке), а также рассчитанных на бизнесменов и т.д. К сожалению, приходится признать, что специализированные издания для преподавателей русского языка и русистов среди них встречаются крайне редко.



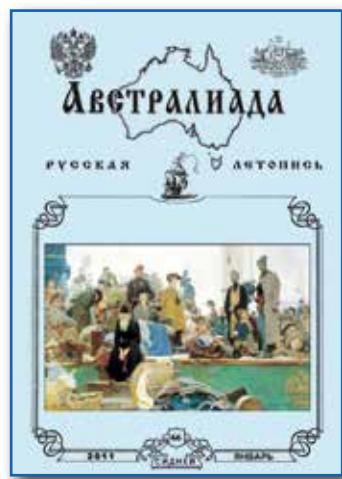
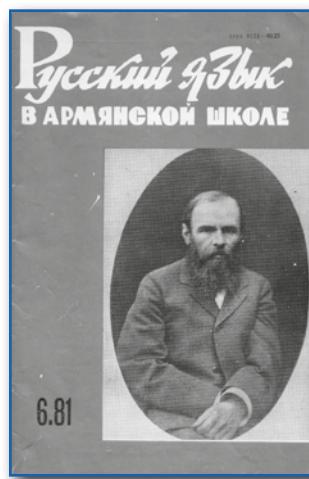
Для описания любого СМИ важно определить, является ли оно информационно самостоятельным, т.е. имеющим собственные каналы информации (корреспондентов, интервьюеров, аналитиков), или информационно зависимым, заимствующим чужую информацию и, как следствие, характер ее интерпретации. Газеты и журналы первого типа являются, как правило, и более качественными, во втором случае большое влияние на них оказывают информационные доноры.

Для любых СМИ, в том числе и для прессы, важным является вопрос о том, на какую аудиторию они рассчитаны, – только учитывая потребности читателей издание может стать успешным и процветающим, и не важно, будет ли оно печататься на родном для данной страны языке или нет. В качестве примера можно привести журнал «Русская Швейцария» – единственный регулярный и независимый источник информации о Швейцарии на русском языке. В нем учитываются особенности целевой аудитории: выходцам из республик бывшего СССР издание помогает интегрироваться в жизнь Швейцарии, разъясняя административные, образовательные, юридические вопросы. Туристам рассказывает о возможностях отдыха и лечения, бизнесменам – о вариантах трудоустройства и развития бизнеса. Читателям, которые не являются носителями русского языка, журнал помогает понять национальный характер россиян, основы и структуру российско-швейцарских отноше-

ний, а также косвенно способствует дальнейшему изучению и совершенствованию русского языка.

Интересно, что журнал при этом старается обращать особое внимание на детскую аудиторию: на детей и подростков из русскоязычной diáspory. Редакция считает необходимым заинтересовать их, помочь не забывать родной язык, привлечь в ряды своих постоянных читателей. Стилистически правильный, литературный и в то же время живой язык издания способствует распространению русского языка в Европе, его поддержанию и развитию за пределами России.

Очень часто русскоязычная пресса за рубежом носит универсально-экlecticичный информационный характер. Издания имеют тенденцию к тому, чтобы выступать как информационный микрокосмос, предоставляя сведения для читателей с самыми разными интересами: от политики, художественной литературы, научно-популярных статей и юридических советов (пожалуй, одна из самых востребованных тем в русскоязычной прессе) до кулинарных рецептов и медицинских консультаций. Эта особенность, в большей или меньшей степени выраженная во всех русскоязычных изданиях, позволяет заключить, что базовая социальная единица, которой они адресованы, – это семья, а не социальные группы, сформированные на основе профессиональных, имущественных или политических интересов. В качестве примеров



можно привести следующие газеты и журналы, выходящие в разных странах: американские журнал «Чайка» (www.seagullmag.com) и газета «Горизонт» (www.gorizont.com), австралийские журнал «Австралиада. Русская летопись» (www.australiada.org.au) и газета «Единение» (www.unification.net.au), ирландская «Наша газета» (www.russianireland.com), французский журнал «Русский очевидец» (www.rusoch.fr), китайская газета «Жэнъминь Жибао» (russian.people.com.cn), информационно-аналитическая газета «Чехия сегодня» (www.czechtoday.cz) и др.

Многие исследователи задавались вопросом о том, какие функции выполняет русскоязычная пресса за пределами России. В частности, очень интересное исследование было проведено в Израиле¹. Согласно его результатам, русскоязычные СМИ в основном используются в трех качествах: как источник актуальной информации, как фактор социализации и как средство сохранения исходной культурной идентичности. Рассмотрим подробнее каждую из позиций.

Прежде всего, русскоязычная пресса становится источником сведений о том, что происходит в той стране, где она выпускается. Людям всегда важно получать свежую информацию о том, что случается вокруг них. Однако у тех, кто не владеет языком государства проживания, могут возникать языковые трудности при чтении местных газет. Поэтому они обращаются к русскоязычной прессе для получения дополнительной информации, пояснений и комментариев к выпускам новостей на другом языке.

Вторая функция СМИ на русском языке – выступать агентом социализации. Здесь важно проводить различие между изданиями, идеология которых построена на идее ассимиляции русскоязычной целевой аудитории, и теми, в которых поддерживается идея интеграции. Если ассимиляция означает растворение в социальной и культурной среде страны проживания, то интеграция – сосуществование общностей с различными

культурными укладами. При этом интеграция может сочетаться с аккультурацией, т.е. с усвоением ряда культурных и социальных навыков, необходимых и достаточных для существования в новой среде обитания.

И, наконец, СМИ в качестве средства сохранения культурной идентичности. У читателей русскоязычных периодических изданий стремление лучше ориентироваться в актуальных событиях и желание познакомиться с культурой и историей страны проживания часто соседствуют с желанием сохранить «русскую составляющую» их культурной идентичности. Они полагают эту задачу более важной, чем освоение местной культуры. Это объясняет, почему чтение российских и русскоязычных газет и журналов является для большинства из них духовной потребностью или, как не говариваясь определяют многие, – «пищей для души».

Помимо этого русскоязычные СМИ становятся для российских соотечественников средством поддержания постоянной связи с родиной, а также принимают непосредственное участие в формировании образа России в глазах мировой общественности. Интересно, что некоторые чиновники в разных странах постсоветского пространства признаются, что черпают информацию о внешнем мире именно из русскоязычной прессы. Русский язык при этом становится для них своеобразным «окном в мир», позволяющим влиться в процесс глобализации.

Роль русскоязычных СМИ в сохранении единого русскоязычного пространства за пределами России, конечно, велика, но их возможности не безграничны. Как это часто бывает, деятельность русскоязычных периодических изданий сопряжена с рядом трудностей.

Положение русскоязычной прессы и СМИ в целом в разных странах СНГ неодинаково. Эта разница чаще всего продиктована уровнем политических отношений конкретных стран с современной Россией. Кроме того, одной из главных проблем русскоязычных медиа является финансирование. Однако оставим эти вопросы на рассмотрение политиков и экономистов. Это проблемы внешнего характера, но есть и внутренние.

¹ Элиас Н. Роль СМИ в культурной и социальной адаптации репатриантов из СНГ в Израиле // Диаспоры. 2006. № 4. С. 85–104.

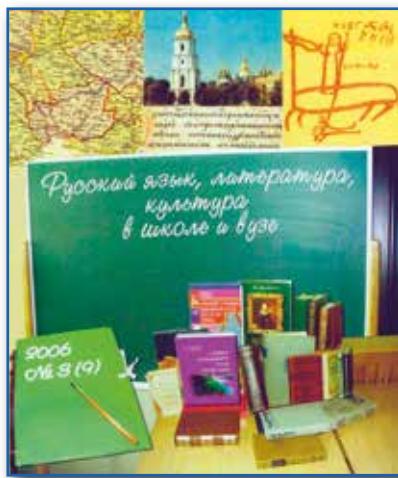
По мнению представителей многих русскоязычных изданий, для прессы актуальна проблема профессионализма – нехватки высококвалифицированных журналистов, которую возможно решить совместно с российскими коллегами. Кроме того, у всех газет проблема с молодыми кадрами: молодежь не идет в прессу, что связано либо с материальными соображениями, либо с утратой должного владения русским языком.

Вопрос об уровне владения русским языком актуален не только для представителей СМИ, но и вообще для разных поколений соотечественников, проживающих за пределами России. Давно было установлено, что, например, представители первого поколения эмиграции, приехав на новое место жительства, прилагали все усилия для сохранения языка своей родины. Однако в отсутствие языковой среды складывалась ситуация, когда язык как бы консервировался: в нем сохранялись устаревшие формы, слова и т.д. В то же время среди молодого поколения носителей русского, проживающих за рубежом, складывалась другая ситуация – они с рождения оказывались подвержены влиянию иной культуры и иного языка, что сказывалось и на том, как они говорят. Вот и появлялись в американских русскоязычных газетах объявления типа «Сдаю тубедрумный апартмент» (речь в данном случае шла о сдаче в наем двухкомнатной квартиры). Понятно, что это написано по-русски, но не каждый русский сможет разобрать, что имеется в виду.

В связи со сказанным хотелось бы взглянуть на роль русскоязычных СМИ именно с позиции преподавателя РКИ. Русскоязычная пресса может иметь особое значение при обучении русскому языку.

Прежде всего русскоязычные СМИ могут использоваться как источник сведений о современном состоянии русского языка. Конечно же, особую роль в преподавании играют книги, однако в них по большей части отражается литературная норма языка. Что естественно и обоснованно. Однако представление о процессах, происходящих в языке непосредственно в данный момент, о его, если так можно выразиться, живом состоянии можно узнать как раз из периодической печати, причем именно той, что выпускается в России. Кроме того, книги обычно издаются «на века» и имеют тенденцию устаревать. Мы ни в коей мере не утверждаем, что в аудитории не стоит изучать язык А.С. Пушкина или Ф.М. Достоевского. Однако, согласитесь, если иностранец приедет в Россию и станет изъясняться выражениями, принятыми в XIX в., это будет выглядеть по меньшей мере странно.

Во-вторых, еще с середины XX в. русскоязычная пресса была источником страноведческой информации о России (тогда СССР). И тенденция эта до сих пор сохраняется. Можно долго спорить об объективности или необъективности представленной в ней информации, многие читатели не очень доверяют тому, что пишут в российских газетах, но против



факта, что эти сведения так или иначе вносят свой вклад в формирование образа (или как сейчас модно говорить – имиджа) России на мировой арене, высказаться сложно.

В-третьих, тексты периодической печати можно использовать и непосредственно на занятиях, например, по стилистике, поскольку они представляют собой наглядный пример газетно-публицистического стиля речи, или в качестве пособий по чтению, так как темы, которые в них затрагиваются (политические, общественные или даже культурные) часто носят полемический характер, интересны студентам и могут вызвать в аудитории интерес и потребность высказаться. Осознание того, что для чтения предлагается аутентичный, а не адаптированный текст также является средством мотивации учащихся.

Помимо этого, учитывая вопрос о стоимости российских книг и возможности их приобретения за пределами России, русскоязычная пресса как один из материалов, который может быть использован в ходе занятия, кажется более доступной. Особенно если помнить, что многие издания часто дублируют напечатанную информацию в сети Интернет.

В качестве примера приведем случай из собственной практики. Во многих общепознавательных или даже женских журналах (например, в журнале «Лиза») часто печатают информацию о различных достоинствах

примечательностях России, которые могли бы быть интересны туристам. Подобные страницы содержат богатый иллюстративный и небольшой текстовый материалы (что обусловлено форматом издания). Для того чтобы разнообразить работу в аудитории, студентам можно предложить прочитать данные тексты (обычно они написаны простым языком) и, к примеру, представив, что они являются работниками туристических фирм, на их основе прорекламировать указанное место, либо провести дискуссию на тему «Будут ли эти монастыри / город / область популярны среди иностранных туристов?» с аргументацией своей точки зрения.

Здесь, однако, преподаватели могут столкнуться с «подводным камнем» – содержание газетного текста, особенно если в нем рассказывается не только о культурных реалиях, в наше динамично развивающееся время устаревает гораздо быстрее, чем произведения художественной литературы. Например, в начале 2000-х гг. на прилавках книжных магазинов появились пособия, основанные на газетно-публицистических текстах. В данных изданиях содержался неплохой методический аппарат – ряд заданий и вопросов, которые и сегодня не потеряли своей значимости. Однако на данный момент эти пособия безнадежно устарели именно в силу того, что использованные в них тексты



уже не соответствуют реальности. Так, одна из книг открывалась рассказом о 12-летнем мальчике, который бросил школу и предпочел заниматься бизнесом. Мама его долго плакала, но потом он купил ей духи и сапоги, и она успокоилась. А он меж тем рано осознал, что время – это деньги. Пример, характерный для России 90-х гг. прошлого века, но не современности. Или текст под названием «Дискуссия о чеченской войне», который 10 лет назад, несомненно, был актуален, но сейчас это событие больше не вызывает в обществе того отклика, что был ранее.

Кроме сказанного, при работе с материалами из СМИ всегда нужно опасаться и того, что точка зрения, отраженная в них, окажется субъективной. Поэтому к отбору материала преподаватели должны подходить с особым вниманием.

В заключение хотелось бы подробнее остановиться на специализированных журналах для преподавателей русского языка. Это, к примеру, «Русский язык и литература в Азербайджане», «Русский язык в Армении», «Русский язык, литература, культура в школе и вузе» (Украина), «По свету» (Германия). Они представляют собой научно-методические периодические издания по специальностям «русская филология», «методика преподавания в школе и вузе», «педагогика и психология». Цели и задачи подобных изданий продиктованы необходимостью сохранения опыта работы русистов-словесников и ученых-славистов в национальной аудитории, кроме того, журналы знакомят читателей с инновационными методиками углубленного обучения русскому языку в учебных заведениях страны. Они являются связующим звеном между национальными и русскими центрами в сложившейся после распада СССР новой языковой социальной среде, способствуют распространению информации о новых иссле-

дований в лингвистике, литературоведении и педагогике, о новых направлениях обучения, например, о билингвальных методах.

Издания эти рассчитаны на учителей, методистов, преподавателей высшей школы, роль которых в формировании представлений молодежи о русской литературе и культуре трудно переоценить. В журналах широко представлены не только научные статьи, но и методические разработки, конспекты уроков, практических и лекционных занятий.

Как уже было отмечено, их, к сожалению, очень мало. Еще меньше изданий, становящихся своеобразной площадкой, на которой преподаватели могут обмениваться опытом и мнениями. Однако именно они, по нашему мнению, сейчас крайне необходимы. В последние годы российские политики очень много говорят о так называемой мягкой силе. Это форма политической власти, способность добиваться желаемых результатов на основе добровольного участия, симпатии и привлекательности в отличие от жесткой силы, подразумевающей принуждение. Русский язык как раз и относится к этой мягкой силе, и его распространение становится задачей политической, это, по сути, одна из обязанностей государства, правительства, региональных властей и гражданского общества. А заниматься распространением и развитием языка, не имея представления о том, в какой ситуации он оказывается за пределами России, – очень трудная задача. Тем большую ценность приобретают те заметки и статьи, авторами которых являются люди (преподаватели и ученые), знающие все это не понаслышке, находящиеся за рубежом, в самом центре описываемых событий. Хочется выразить надежду, что число подобных материалов на страницах различных русскоязычных изданий (как в России, так и за рубежом) с каждым годом будет увеличиваться.

A.A. Solomonova

RUSSIAN-LANGUAGE PRESS ABROAD

Russian-language press, Russian as a foreign language, integration, assimilation, teaching.

This paper reviews the current state of Russian-language press abroad. The author dwells on the content of the concept “Russian-language press”, main features of newspapers and magazines in Russian outside Russia, its target audience. The possibility of usage of these media in the teaching of Russian as a foreign language is also discussed.



Е.П. Иванова-Саразин

elenा.ivanova@ratatam.tv

канд. филол. наук, журналист,

преподаватель РКИ

университетов Валенсьена и Лилля,

руководитель студии русского языка «Слово»

Ле Кенуа, Франция

Специфика преподавания РКИ во Франции

Франция, русский язык как иностранный, начальный этап.

В статье содержатся размышления о преподавании русского языка во Франции. Открыто и откровенно автор рассказывает о проблемах его изучения, продвигая тезис о том, что текущая политическая ситуация в России является ключевым фактором в снижении популярности и востребованности русского языка во французских школах и университетах.

«**K**азнить нельзя помиловать» («Pardon impossible a exécuter»). Едва ли не каждое первое ознакомительное занятие приходится начинать с этого примера, поясняющего важность пунктуации в русском языке. И уже затем знакомить с алфавитом – непривычной для французского языка и уха кириллицей, рассказывать об этимологии слов, построении фраз и формах политеса.

Безусловно, первое занятие является важным не только в плане знакомства студентов со своим преподавателем, его методами работы и техникой обучения иностранному языку, но и в плане опровержения определенных стереотипов, сопровождающих любое незнание. Например, что в России летом бывает жарче, чем на Лазурном берегу, а зимой, несмотря на низкую температуру воздуха, может быть теплее, чем в том же Париже с его высокой влажностью и ветрами. Что самовар является символом старинного русского чаепития и скорее музейной реликвией, нежели предметом ежедневного пользования. Что до Москвы можно долететь самолетом за 3,5 часа – это вызывает особенное удивление, оказывается, это не так дале-

ко, как представлялось. И, наконец, что один из основателей всемирно известной социальной сети – россиянин, а большинство статных танцовщиц кабаре «Лидо» на Елисейских полях родом из Москвы и Санкт-Петербурга...

Немного статистики. Согласно данным журнала «Language Monthly» (№ 3, 1997 г.), примерно 300 млн чел. владеют русским языком, что ставит его на 5-е место в мире. 160 млн считают его родным. РКИ изучают в 90 странах мира, т.е. речь идет об аудитории в 110 млн чел.

Во Франции он изучается в 80 из 96 департаментов, что равняется примерно 30 тыс. чел. Здесь следует сказать о том, что за последние годы количество часов русского языка в школьных и высших учебных заведениях значительно сократилось, а в некоторых лицеях и колледжах и вовсе сошло на нет. Причиной тому, как бы банально это ни звучало, – политическая ситуация в России: коррупция, несоблюдение законов, цензура, отсутствие демократических рычагов власти. Как следствие – спад экономического сотрудничества между двумя странами на уровне среднего и малого бизнеса и снижение востребован-

ности русского языка на международном рынке.

По сообщениям агентства «Франс Пресс», во Франции активно изучаются и используются английский, арабский, испанский, китайский и немецкий языки. Русский язык входит в категорию редких, но остается по-прежнему востребованным в Париже, Ницце, Каннах и других локальных туристических зонах. Сохраняется его преподавание в университетах Лилля, Бордо, Валенсена, Дижона, Нанси, Безансона, Версаля, Реймса и, конечно, парижской Сорбонне. Кто же его изучает? В студенческой среде лингвистов – те, кто хочет присовокупить к знанию других языков еще один, считающийся таким же трудным, как китайские иероглифы. Всех остальных «учеников» можно поделить на три категории:

- те, кто хотел бы в дальнейшем работать с Россией или странами СНГ;
- те, у кого уже есть русская супруга или кто хотел бы себе таковую найти;
- те, кто искренне интересуется русской историей и культурой (нередко это связано с предками из волны первой белой эмиграции).

Деловые партнеры русских обычно посещают несколько экспресс-уроков, где кроме универсальных фраз на все случаи жизни запоминают специфические, применимые к их деловой поездке: *Договорились; Наш адвокат должен рассмотреть ваше предложение; Это невозможно; Мы согласны; Следует обсудить детали; В какие сроки...*

Об изучении грамматики, орографии и прочих норм русского языка в данном случае речи вообще не идет.

Супруги русских жен (подразумеваются жительницы не только России, но и бывших союзных республик) также чаще всего начинают изучать язык своей второй половины для того, чтобы общаться с ее родителями и родственниками. Их уровень остается, как и в первом случае, исключительно разговорным, причем нередко путаются слова, их значение, ударение, контекст. Игра слов или тексты популярных

песен остаются на уровне не понимания, но запоминания (*Одиночество – скуча, я не чувствую сердце, я не чувствую руку или Дело ясное, что дело темное – яркие образцы такого рода*).

Третья категория французов, желающих изучать русский язык, – самая интересная и дотошная, включающая представителей разных социальных слоев, возрастов и профессий. Они хотят понять и познать специфику великого и могучего русского языка, читать произведения знаменитых писателей в подлинниках, не пугаться в фактах истории и путешествовать по стране, полной загадок и сюрпризов, как можно чаще. Они обычно разговаривают на красивом литературном языке, используя богатство его синонимического ряда и пунктуально соблюдая ударения в словах. Люди старшего поколения нередко вставляют в свою речь такие обороты, как *Голубушка ты моя, Вы не правы, сударь или Вечереет, однако*.

Необходимо сказать и о том, что французы весьма труднодается изучение русского языка. Подавляющее большинство даже после регулярных занятий в течение двух лет не в силах произнести не грассирующее «р». Такие звуки как «ы», «щ», «ц», «й» считаются самыми сложнопроизносимыми, а две «странные» буквы под названием «твёрдый знак» и «мягкий знак» сначала вызывают изумление, а затем – продолжительное непонимание того, как их использовать. Падежи и склонения также коренным образом отличаются от структуры родной французской речи, и требуется время, чтобы привыкнуть к употреблению фраз менее дипломатичных типа *Я хочу и Я могу вместо Я хотел бы и Я мог бы*.

Со временем к учащимся приходит понимание того, что русский язык содержит не только 33 буквы алфавита (французский – 26), но и огромное количество смысловых оттенков и нюансов: *простор – пространство, свобода – воля, комфорт – уют, грусть – тоска, праздник – гулянье...*

Радует, что студенты, изучающие русский язык, не боятся брать в качестве тем своих докладов такие, как проблемы Влади-

дивостока, туризм на Кавказе, подготовка к Олимпийским играм в Сочи, коррупция в высших эшелонах власти и другие, не менее значимые и злободневные. Удивляет открытость старших школьников, изучающих язык А.С. Пушкина факультативно и нередко самостоятельно, индивидуально добирающих необходимые для занятий часы.

Начинающим в обязательном порядке я выдаю подготовленный заранее лист со словарями, практически один к одному совпадающими с произношением и написанием в обоих языках. Их довольно много: *аэропорт*,

такси, паспорт, шоколад, супермаркет, биология, космонавт, телефон, банк, журналист, история, театр, телевизор, университет, спорт, литература, музыка... Особое внимание обращается на слова с возможностью двойного ударения и двойного значения: *плачУ – плаЧу, мукА – мУка...* Знание того, что русский и французский языки имеют общую историю и культуру, что вплоть до революции 1917 г. в России образованные люди вели беседы на языке Вольтера и Мопассана, помогает снизить уровень стресса и отойти от стереотипа «русский язык – трудный язык».

E.P. Ivanova-Sarazin

THE SPECIFICS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN FRANCE

France, Russian as a foreign language, initial stage.

This article contains reflections about teaching Russian language in France. Openly and candidly it introduces the problems of its study, pushing forward the thesis that the current political situation in Russia is a key factor in the decreasing popularity and demand for the Russian language in French schools and universities.

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@vedomostru

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

НАШИ ПРЕИМУЩЕСТВА – ВАШИ ВЫГОДЫ!

Стоимость подписки в редакции на 20 % дешевле, чем на почте
Удобный документооборот
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: Alfimov@infli.ru,
Читатели, проживающие в странах Европы
и других странах зарубежья, могут подключаться в режиме
онлайн на сайте: www.nasha-pressa.de

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

ЖУРНАЛ РАСПРОСТРАНЯЕТСЯ ТОЛЬКО ПО ПОДПИСКЕ

ПОДПИШИТЕСЬ, ЧТОБЫ БЫТЬ В КУРСЕ ВСЕХ ИЗМЕНЕНИЙ!

ПОДПИСКА НА 2013 ГОД



Хасан Караджан

h_karacan@hotmail.com

доктор-доцент
факультета естественных наук
Чорухского университета
Артвин, Турция

Исторические основы обучения русскому языку в Турции

Русский язык, Турция, русская литература, отделения русского языка, турецко-российские взаимоотношения, российское образование.

Обучение русскому языку вошло в турецкое образование в период Османской империи. Сначала он преподавался в медресе, далее – в военных структурах и на медицинских, юридических и коммерческих отделениях. После объявления Турции республикой Мустафа Кемаль Ататюрк в 1936 г. создал отделение русского языка и литературы на факультете языка, истории и географии университета в Анкаре. В результате тесных взаимоотношений между Россией и Турцией в последней четверти XX столетия во множестве университетов открылись отделения русского языка и литературы, и начиная с 2005 г. русский язык вошел в программу школ народного образования.

На сегодняшний день русский язык в Турции имеет особое значение в силу развития положительных взаимоотношений между двумя странами в таких сферах, как экономика, культура, туризм, образование и т.д.

В XVIII в. русскому (наряду с другими языками) изначально обучали только в медресе «Иптида-и Дахиль и Сахн» [12: 114], однако неясно, как, почему и с какой целью это делалось. Во времена Османской империи (1669–1820 гг.) связь между Россией и Турцией осуществлялась посредством стамбульских греков, при этом пользовались услугами переводчиков, среди которых встречались также армяне и иудеи. В программу турецкой школы русский язык был введен из-за того, что греки совершали умышленные ошибки в русско-турецких переводах.

В связи с быстрым развитием России после реформ Петра I, а также с тем, что она соседствовала с Османской империей

по трем фронтам, значение русского языка в военной сфере все возрастало. После объявления конституционного правления в 1876 г. в учебную программу Высшего военного училища (Высшего военного училища пехоты и кавалерии) были внесены изменения, и русский язык стал преподаваться там с I по III курсы. В 1882 г. официально началось обучение русскому в военном училище «Мектеб-и Фюнун-у Харбие-и Шахане» на базе 3-годичного образования. До 1888 г. русский и другие языки преподавались там с I по III курс непрерывно [2: 46–55].

После объявления Турции республикой, в период с 1927 по 1929 г., с целью улучшения знания офицерами иностранных языков в Новой военной школе стали преподавать английский, болгарский, греческий, персидский, румынский и французский языки [2: 46–55].

Русский при этом являлся частью 2-годичного обучения, однако после обновления учебной программы в стамбульской Военной

школе 2 октября 1948 г. его стали изучать на протяжении 3 лет [2: 46–55]. Начиная с 1962 г. русский язык стал непрерывно преподаваться в Школе языков сухопутных войск наравне с английским, немецким и французским.

Систематическое обучение русскому языку, начатое в командовании Языковой школы при сухопутных войсках в 1989 г., продолжается и в настоящее время. На занятиях используются книги серии «Дорога в Россию», «Русский язык в иллюстрациях» (в качестве дополнительного материала), толковый словарь С.И. Ожегова [6: 1].

В 1953 г., согласно техническому уставу «Эрканы Харбие-и Умумие Риясети», в военных учреждениях для улучшения обучения русскому был издан турецко-русский и русско-турецкий словарь военных терминов [11: 5].

Во времена Второго конституционного правления в Стамбульском университете были открыты курсы русского языка. В уставе «Дарюль Фюнун» от 21 апреля 1912 г. обозначено, что на факультете литературы наряду с английским, немецким и французским языками должен преподаваться и русский [9: 10]. Известно, что такая ситуация сохранялась в 1915 / 16 уч. г., однако конкретных сведений о продолжительности этого обучения не существует.

В Турции назрела необходимость проведения академических работ в области русского языка и литературы, а соответственно возникла потребность создания кафедры русского языка. По желанию Мустафы Кемаля Ататюрка 9 января 1936 г. в Анкарском университете был создан факультет языка, истории и географии. Во вступительной речи на открытии факультета министр образования Саффет Арыкан заявил о необходимости изучения на факультете академического, английского, венгерского, греческого, китайского, немецкого, русского, французского, шумерского языков, а также языка эти, санскрита, латыни и тюркологии с целью сравнения турецкого языка с названными и познания разных культур. Соответственно на факультете были основаны кафедры по изучению указанных языков [10: 38–39].

Кафедра русского языка и русской литературы с 1946 г. функционировала именно как кафедра, с 1961 г. – как отделение, затем с 1970 г. – снова как кафедра. Кроме того, подобная кафедра открылась и в Институте исследования западных языков и литератур, основанном в 1970 г. [10: 47–63].

Докторантура на факультете языка, истории и географии Анкарского университета появилась в 1940 г., а магистратура – в 1971 г. [10: 75–76]. За время их работы было подготовлено большое количество специалистов-руссистов.

Отделение русского языка и литературы при факультете языка, истории и географии играло одну из главных ролей в развитии преподавания русского, там работали ценные научные сотрудники, такие как профессор Акдес Нимет Курат, профессор Хасан Эрен и др. [7: 1].

Сотрудничество в области образования между Турецкой республикой и советской Россией началось еще в 1921 г. Во время встречи делегации М.В. Фрунзе 21 ноября 1921 г. турецкие власти заявили о желании отправить на обучение в Советский Союз некоторых учащихся. После того как это пожелание было передано властям СССР, в советских университетах было выделено 100 мест для представителей Высшего народного собрания Турции [8: 4]. Учитывая условия того времени, выделенная квота являлась важным событием. Впоследствии студенты, получившие образование в СССР, не только изучили русский язык, но и сыграли важную роль в турецко-российских отношениях.

Следует также отметить, что в ноябре 1925 г. турецкая научная делегация во главе с Фуадом Кепрюлю приняла участие в праздновании 200-летия МГУ им. М.В. Ломоносова и провела научные мероприятия.

Однако дальнейшему развитию турецко-российских отношений мешала нехватка специалистов, хорошо владеющих русским языком. Тогда по приглашению Министерства народного образования и с одобрения советских властей знаменитый тюрколог из Санкт-Петербургского университета В.В. Бартольд приехал в Турцию и на про-

тяжении 2 лет преподавал в Стамбульском университете [1: 582–642].

В начале 1926 г. советник Министерства народного образования Нафи Атыф (Кансу) и старший советник Рыдван Нафиз Бей были направлены в Советский Союз для проведения исследований в сфере образования. Делегация, изучавшая грамотность и образование людей старшего возраста, вернулась со множеством новых идей, ее доклад повлиял на увеличение бюджетных средств, выделяемых на финансирование образования в Турции [1: 582–642]. В произведениях Нафи Атыф Бея, написанных в последующие годы, часто заметны следы проведенных в Советском Союзе исследований, в них очень часто упоминается СССР и этапы развития советского образования, приводится много примеров [5: 15].

25 февраля 1926 г. на I конгрессе тюркологов в Баку, в ходе которого турецкие и советские ученые проводили совместные мероприятия и работали над улучшением взаимоотношений, Турцию снова представлял Фуад Кепрюлю (и его делегация). Он также посетил занятия по турецкой литературе на факультете востоковедения Азербайджанского университета, который проводил турецкий литератор Исмаил Хикмет [1: 582–642]. Таким образом, этот конгресс имел большое значение как для российской, так и для турецкой стороны.

После перемен, произошедших в России в 1990 г., взаимоотношения между двумя странами стали интенсивно развиваться. В Турции появился большой интерес к русскому языку и русской литературе. Во многих университетах были открыты отделения, кафедры и магистерские программы «Русский язык и литература»: в 1990 г. – в Стамбульском университете, в 1992 г. – в Сельчукском, в 1993 г. – в Университете Эрджиес, в 1995 г. – Университете Гази, в 1996 г. – в Университете Фатих. В 2004 г. в Университете Окан открылась кафедра лингвистики русского языка. Множество отделений и кафедр русского языка и литературы появилось в турецких государственных и частных университетах с 2004 по

2011 гг. Кроме того, во многих высших учебных заведениях Турции русский стал преподаваться в качестве второго иностранного языка.

В профессиональных лицеях по туризму и гостиничному бизнесу при Министерстве народного образования Турции русский язык впервые начал преподаваться в 2005 г. По итогам 2010 / 11 уч. г. количество таких профессиональных лицеев достигло 116, а число их учащихся – 32 159. Данные студенты в соответствии с особенностями туристического сезона на протяжении 6 месяцев (с октября по март) получают в школах теоретические знания, так как этот период является неплодотворным для туризма. После наступления туристического сезона (с апреля по сентябрь) они идут на практику в туристические компании, чтобы получить необходимый опыт работы. Данная модель обучения может стать примером и для других стран, обладающих потенциалом в туристической области [13: 3].

Государственные школы Турции состоят из лицеев по туризму и гостиничному бизнесу и центров технического профессионального образования. Русский чаще всего преподается в них в качестве первого обязательного языка, а в некоторых школах – в качестве второго обязательного после английского. Программа обучения русскому языку в данных школах детально подготовлена Советом по образованию и воспитанию в виде годовой программы для учащихся 9–12-го классов. Согласно статистике Министерства народного образования и Генеральной дирекции обучения, торговли и туризма за 2011 г., в 14 школах работают 34 преподавателя русского языка, что, конечно же, является недостаточным. Учитывая число туристов, посещающих Турцию, количество учителей русского языка в средних образовательных школах следовало бы увеличить.

Таким образом, несмотря на то что обучение русскому языку в Турции началось очень давно, турецко-российские отношения в области образования, на наш взгляд, не достигли еще желаемого уровня.

Литература

- Бенхюор Ч. Турецко-русские отношения во времена Сталина (1924–1953): Дис. ... д-ра ист. наук. Сельчук – Конья, 2008.
- Гюлер А., Акгюль С. Военные школы в истории Турции. Анкара, 1999.
- Демирджан О. Методы обучения иностранным языкам. Стамбул, 1990.
- Дитрих А. Грамматика древнерусского языка. Стамбул, 2001.
- Кансу Н. История педагогики. Стамбул, 1952.
- Командование сухопутными войсками, командование образования и доктрина. Анкара, 2011.
- Мевсим Х. Славянская филология в Турецкой Республике. София, 2003. Т. 41, кн. 1.
- Моисеев В., Розалиев Ю. К истории советско-турецких отношений. М., 1958.
- Орхонлу Дж. Некоторые мысли об основании факультета литературы и его развитии. Посвящается 50-летию объявления республики. Стамбул, 1973.
- Сюслию А. 50-летняя история факультета языка, истории и географии. Анкара, 1986.
- Технический устав «Эрканы Харбиеси Умумие Риясети». Анкара, 1953.
- Эргин О. История народного просвещения Турции. Стамбул, 1939. Т. 1.
- Яманоглу Б. Образование в области туризма в мире и в Турции. Анкара, 2010.

Hasan Karacan

HISTORICAL BASIS OF RUSSIAN LANGUAGE TEACHING IN TURKEY

Russian, Turkish, Russian literature, Russian language department, Turkish-Russian relations, Russian education.

Russian language learning was included in Turkish education in the Ottoman period. It was first taught in madrasas, then in the military and medical, legal and commercial offices. After the announcement of Turkish Republic Mustafa Kemal Ataturk in 1936 set up an office of the Russian language and literature at the Faculty of Language, History and Geography at the Ankara University. As a result of the close relationship between Russia and Turkey in the last quarter of the XXI century in a number of universities was opened a branch of Russian language and literature offices and since 2005 Russian language entered school of educational programs.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

10 января 2013 г. на волнах государственной радиостанции «Голос Израиля» впервые вышла передача о русском языке «Раз – словечко, два – словечко», предназначенная для детей российских соотечественников, проживающих в Израиле. Автор и ведущая передачи – старший референт представительства Россотрудничества в Израиле, доктор Татьяна Яцюк. Цель программы – сохранение и популяризация русского языка среди юных израильян. Планируется, что передача будет выходить в эфир регулярно, в занимательной и доступной для детей форме рассказывать о правильном употреблении русских слов и выражений, а также знакомить с творчеством российских детских писателей. Программа будет выходить в прямом эфире, что позволит детям и их родителям задавать вопросы специалистам в студии, а также принимать участие в викторинах.

Премьера передачи «Раз – словечко, два – словечко» состоялась в рамках популярной у слушателей программы «В детской». Гостями радиостудии стали дети, изучающие русский язык на курсах при РКЦ. Они прочли свои любимые стихи, написанные Самуилом Маршаком, а Татьяна Яцюк рассказала о значении творчества замечательного детского поэта для сохранения родного языка в русскоязычных семьях. В рамках презентации передачи была проведена викторина, в которой приняли участие юные израильские радиослушатели. Победители получили в подарок новые российские издания для детей.

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

**Г.С. Аркабаева**

arkabaeva.77@mail.ru

преподаватель русского языка
 Казахстанского национального
 медицинского университета
 им. С.Д. Асфендиярова
 Алматы, Казахстан

А.А. Раимбекова

raimbekova@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент
 кафедры языковой и общеобразовательной
 подготовки иностранцев
 Казахстанского национального
 университета им. аль-Фараби
 Алматы, Казахстан

Использование инновационных форм обучения в преподавании РКИ в Казахстане

Международные отношения, инновационные формы и методы преподавания, общественные и профессиональные стандарты, мультимедийные технологии.

В статье рассматриваются инновационные формы обучения в преподавании РКИ, методы использования новых технологий в практике обучения неродному языку, преимущества и недостатки новых мультимедийных образовательных систем.

В условиях все более развивающихся международных отношений в областях науки, техники и культуры практическое овладение иностранным языком становится одной из важнейших характеристик специалиста высшей квалификации любого профиля. И вследствие этого в вузовской системе Казахстана, как во многих странах мира, происходят серьезные изменения. Основными задачами образовательной системы становятся применение инновационных форм и методов преподавания, отказ от формального подхода к обучению, использование новых современных технологий в реализации практических целей и задач. Все более прочные позиции в образовательном пространстве занимают глобальные возможности Ин-

тернета, открывающие новые перспективы обучения.

Однако в сложившихся условиях возникает необходимость создания и новых образовательных стандартов. Совместно с государственными разрабатываются и внедряются общественные и профессиональные стандарты, предполагающие подготовку специалистов нескольких уровней и направлений. Кроме того, благодаря единству практической, общеобразовательной и воспитательной целей пересматриваются и обновляются методы обучения иностранным языкам.

Нашей задачей является конкретное описание исходного компонента тактики обучения иностранных русскому языку,

предопределяющей все составляющие процесса обучения: содержание – учебные материалы – контроль.

Специфической чертой довузовского этапа обучения является интенсивность изучения иностранного языка, что обусловлено необходимостью в сжатые сроки овладеть языком в объеме, обеспечивающем возможность осуществлять на нем учебную деятельность. Для формирования коммуникативной компетенции учащихся и их адаптации в новой образовательной среде необходимо наиболее рационально и эффективно использовать возможности системы внеаудиторной самостоятельной работы, осуществляющей с привлечением инновационных методов обучения, в частности современных мультимедийных средств. Внедрение в учебный процесс такой системы занятий является одним из эффективных средств адаптации иностранных граждан к обучению на довузовском этапе.

Но, как каждая методика, особенно новая, современная мультимедийная система образования имеет свои преимущества и недостатки. Например, отсутствие непосредственного контакта между обучающим и обучаемым, на наш взгляд, затрудняет восприятие и реализацию учебного материала. Кроме того, виртуальная электронная среда обучения РКИ исключает из когнитивного процесса стадию мысленного достраивания воспринимаемой картины. Возможно, это и ускоряет процесс восприятия речевого материала и невербальной информации, но у учащихся не возникает потребности описания данной когнитивной деятельности. Из всего сказанного следует, что прямой оппозиции дистанционного обучения и реального преподавания не существует.

Обучающая модель формирования коммуникативной компетенции может быть использована в любой ситуации, как при дистанционном обучении, так и при традиционной работе в классе с использованием компьютерных технологий, поэтому ощущается настоятельная необходимость создания учебных пособий нового поколения.

В последние годы в методике преподавания РКИ активно ведутся исследования,

проводятся эксперименты в области внедрения компьютерных технологий в обучение. Известно, что современные компьютерные программы могут учитывать индивидуальные потребности и интересы учащихся, различные стратегии овладения языком, дифференцировать способы предъявления учебного материала, обеспечивать индивидуальные формы тренировки, создавать широкий диапазон стимулов для вовлечения учащихся в иноязычную речевую деятельность, увеличивать время контакта с изучаемым языком.

Интерактивность, самостоятельность, индивидуализация и (как следствие всего этого) личностно ориентированный подход к обучению формулируют новые требования к характеру использования компьютерных учебных материалов на уроке. Сегодня в помощь преподавателю РКИ создаются различные компьютерные программные средства (электронные словари, учебные программы), страноведческие и учебные материалы, данные методической, психологической и лингвистической литературы. Но компьютерные средства не исчерпываются только электронными словарями и программами, позволяющими относительно легко расширить словарный запас. Мультимедийные возможности компьютера, использование сложной анимации в преподавании РКИ позволяют значительно облегчить процесс восприятия неродного языка, так как предоставляют новые возможности использования зрительной памяти учащихся. Наиболее важно, что имитация реальности с помощью мультимедийных средств происходит в диалоговом режиме. «Эффект реальности» проходящего создается посредством коммуникации, общения вымышленных героев. И для того чтобы оставаться «своим» в этом мире, необходимо реагировать на происходящее вокруг тебя посредством «живого» общения. Таким образом, у студентов, в данном случае участников игры, автоматически возрастает интерес и мотивация к изучению языка.

Также важно, что студент сам является «создателем» этой реальности, от него зависят последующие действия и предметы

(темы) общения. Пользователь имеет возможность постоянно взаимодействовать с программой. В любой момент можно запросить необходимую информацию, представить ее в разнообразном, удобном для себя виде, а также получить оценку правильности своих действий.

При помощи различных жестов и мимики можно «показывать» всевозможные эмоции, которые испытывают участники диалогов. Можно бесконечно продолжать разговор или оборвать его на любом месте и закончить в следующий раз. Таким образом, возможности интерактивного общения безграничны. Развитие диалоговых систем мультимедиа привело к появлению учебников, энциклопедий, атласов, журналов, художественной литературы с «живыми» картинками и звуком.

Компьютер – в отличие от более раздражительного живого педагога – может сколь угодно долго и терпеливо исправлять ошибки ученика. И неважно, идет ли речь о корректировке акцента при изучении иностранного языка, устраниении погрешностей устной речи или грамматических недочетов. В настоящее время мультимедийные технологии – это одно из наиболее бурно развивающихся направлений новых информационных технологий в учебном процессе.

При отборе учебного материала и определении последовательности его презентации преподавателю следует учитывать уровень подготовки группы. Анимация и компьютерная графика являются средством представления того или иного образа, содержат необходимые визуальные ориентиры для совершения конкретного действия. Они способствуют предупреждению ошибок в коммуникативном процессе, быстрому усвоению определенного грамматического явления и делают этот процесс управляемым и контролируемым со стороны самих учащихся.

Можно создавать видеоролики разного типа: на наблюдение, осмысление значения, узнавание изучаемого явления, тренировку, выход в речь. Тексты, предлагаемые в различных учебниках, можно использовать как сценарий для последующих роликов с целью закрепления изученного грамматиче-

ского материала, а также для аудирования, чтения и развития речи.

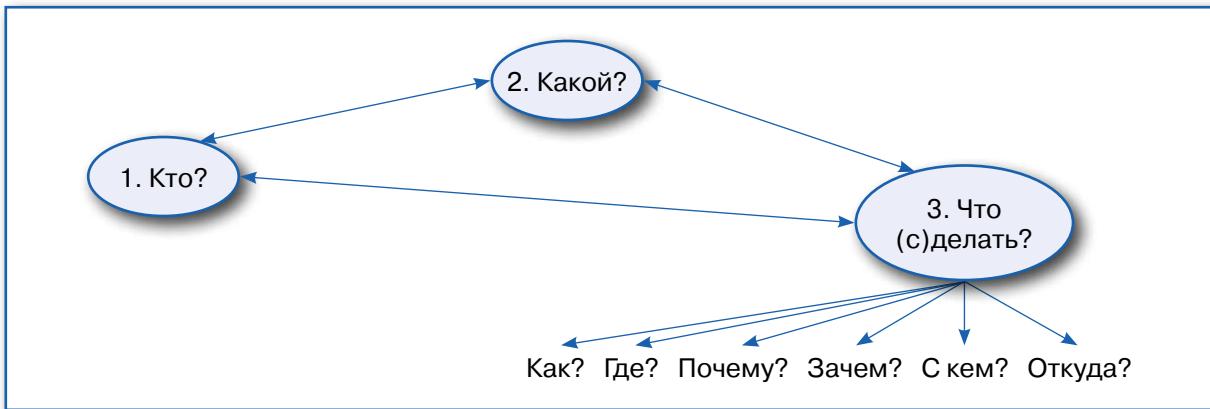
Просмотр теоретического материала заключается в предъявлении учащемуся информации в виде текстовых и графических экранов, мультилекционных вставок, видеоклипов, демонстрационно-иллюстрирующих программ. Студенты имеют возможность перелистывать страницы с необходимыми сведениями вперед или назад, смотреть теорию с начала или с конца, отыскивать нужный раздел по оглавлению.

Используя возможности компьютерной графики и элементы сложной анимации, мы создали небольшой видеоряд, позволяющий по-новому подойти к процессу освоения глаголов движения – одной из самых сложных тем в русском языке.

Сложность видовых различий глаголов, большое количество глагольных приставок, вопросы сочетаемости, вариативность грамматических конструкций – все это затрудняет свободное употребление приставочных глаголов в речи иностранцев. Для развития навыков использования глаголов в речевой практике необходима четкая система презентации глагольных приставок и по возможности наибольшее количество упражнений с ними. Но использование анимации упрощает данный процесс, поскольку позволяет «визуально» увидеть движущийся предмет, самостоятельно создать возможные направления, проиграть различные ситуативные варианты и, как результат, «нарисовать», запомнить эту картинку и использовать в дальнейшем бесчисленное количество раз.

Видеоряд построен на трех основных этапах подачи грамматического материала на начальном уровне: 1) знакомство и употребление имен существительных; 2) знакомство и употребление имен прилагательных; 3) знакомство и употребление глагола. При этом используется алгоритмизированный принцип эволюции понимания грамматических конструкций, построение логики мышления происходит поэтапно – от простого к сложному.

На первом этапе вводится понятие «объект» – существительное (кто? что?).



На втором этапе происходит расширение объекта – определение его признака (какой?).

На третьем, последнем этапе – действие предмета – предмет движущийся.

Причем личные местоимения даются на первом этапе, а притяжательные, имеющие признаки прилагательного, – на втором. Например: *Это дом.* – *Это мой дом.* – *Это мой красивый дом.* – *Там мой красивый дом.* – *Там стоит мой красивый дом.*

Уже на третьем этапе студенты знакомятся с различными видами падежных форм, видами управления глагола.

Преподаватель строит знакомство с глаголами по мере отрабатывания падежных форм (см. таблицу).

Использование сложной анимации и компьютерной графики помогает значительно упростить процесс восприятия языка при помощи визуальных средств. Студент видит на картинке объект, то, как он видоизменяется, как из неодушевленного предмета образуется одушевленный. Причем, как отмечалось ранее, учащийся сам участвует в процессе воссоздания объекта, определения его признаков, наделения неживых предметов свойствами одушевленных. Используя

разные варианты анимации, студент может создавать свои образы, наделяя их при этом отличительными признаками. Это вносит в процесс обучения креативные нотки, дает возможность переосмысливания реальности и свойств коммуникации.

Затем следующий этап – знакомство с признаком предмета. Возможности анимации позволяют визуально поменять свойства предмета на диаметрально противоположные. Вместе с этим происходит запоминание признака предмета уже на другом, подсознательном уровне. Процесс интересен тем, что дает возможность воссоздавать дополнительные свойства, помогающие увидеть предмет с иной стороны. Наделяя его различными признаками, студент автоматически запоминает их «словесную» форму, так как ставит себе определенную задачу: «нарисовать красивый предмет» или «создать большие формы» и др.

И третий этап, самый сложный, – это движение предмета. В русском языке определения направлений движения осложняются необходимостью использования различных приставок, имеющих свое контекстуальное значение, меняющееся в зависимости от ситуации. Также определенную

Таблица

V3 – звонить – позвонить	V4 – видеть – увидеть	V5 – встречаться – встретиться	V6 – работать – поработать
говорить – сказать	учить – выучить	общаться – пообщаться	отдыхать – отдохнуть
дарить – подарить и др.	покупать – купить и др.	знакомиться – познакомиться и др.	гулять – погулять и др.

трудность для иностранца представляет время выполнения движения, его характер и категория лица, его совершающего. Все это вместе практически невозможно объяснить студенту-иностранцу без дополнительных иллюстративных средств. В данном случае сложная анимация является одним из самых результативных методов.

На рисунке описан простейший маршрут в различных направлениях с использованием приставочных глаголов. Удобство ролика заключается в том, что, показывая определенное направление движения, преподаватель может комментировать значение отдельных приставок, затем менять направление и, как следствие, глагол. Студент видит весь процесс в действии, в дальнейшем он может сам создавать различные маршруты, употребляя глаголы движения. Здесь мы использовали глаголы прошедшего времени, но анимация дает возможность создавать предполагаемые действия в будущем, а также воссоздавать процесс синхронного выполнения действия в настоящем времени.

Остановимся более подробно на образовании приставочных форм глаголов.

Как известно, глаголы движения делятся на 2 группы. Глаголы первой группы обозначают движение, которое происходит в один момент или в определенном направлении. Это глаголы однонаправленного движения: *идти, ехать, бежать, лететь, плыть*. Глаголы второй группы обозначают движение, которое происходит много раз или в различных направлениях. Это глаголы разнонаправленного движения: *ходить, ездить, бегать, летать, плавать*. При помощи анимации можно легко показать и объяснить иностранным студентам различия однонаправленных и разнонаправленных движений.

При образовании приставочных форм глагола основная сложность для студента-иностранца заключается в обилии глагольных приставок, каждая из которых имеет свое значение. Анимация и компьютерная графика позволяют показать эти движения в пространстве в определенной ситуации. Впоследствии студент сам может создавать необходимые ему направления движений,

задавать вопрос и использовать различные глаголы и предлоги.

На созданном нами видеоролике видно, как объект производит действие и меняет направление движения. Анимация позволяет достигнуть «реальности» происходящего, студент вместе с героем участвует в процессе. Впоследствии, уже при отработке значений каждой приставки, использовании вопросов направления действия (например, «куда», «откуда») можно дополнить данный видеоряд различными диалогами. Можно вводить и других героев, либо использовать другие глаголы.

Помимо вышеизложенного использование сложной анимации и компьютерных технологий делает доступными с точки зрения реализации в ближайшем будущем следующие возможности.

1. «Свободная» навигация по информации и выход в Интернет.

2. Использование в сопровождающем изображении текстовых отрывков, диалоговых конструкций, создание различных видео- и аудиоработ, охватывающих различные уровни и области грамматики.

3. Работа с различными приложениями (текстовыми, графическими и звуковыми редакторами, картографической информацией).

4. Подача более трудоемкой для восприятия информации в упрощенной форме.

5. Увеличение (детализация) изображения на экране или его наиболее интересных



фрагментов, иногда в двадцатикратном увеличении (режим «лупа») при сохранении качества изображения.

6. Сравнение изображения и обработка его разнообразными программными средствами с научно-исследовательскими или познавательными целями.

7. Осуществление непрерывного музыкального или любого другого аудиосопровождения, соответствующего статичному или динамичному визуальному ряду.

8. Использование видеофрагментов из фильмов, видеозаписей и т.д., функции «стоп-кадр», покадрового «пролистывания» видеозаписи.

9. Включение в образовательные программы методик обработки образов, сложной анимации для углубленного изучения языковых форм.

10. Создание собственных «галерей» (выборок) из представляемой в продукте информации.

11. Автоматический просмотр всего содержания продукта («слайд-шоу») или создание анимированного и озвученного «путеводителя-года» по продукту («говорящей и показывающей инструкции пользователя»); включение в состав продукта игровых компонентов с информационными составляющими.

Таким образом, явные преимущества применения мультимедийных технологий (оперативное пользование информацией, соединение аудио- и визуального материала и др.) в организации учебного процесса не вызывают сомнения. Применение таких технологий активизирует учебную информацию, делает ее более наглядной для восприятия и легкой для усвоения.

G.S. Arkabaeva, A.A. Raimbekova

USE OF INNOVATIVE FORMS OF LEARNING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN KAZAKHSTAN

International relations, innovative forms and methods of teaching, community and professional standards, multimedia technologies.

Innovative forms of teaching Russian as a foreign language, methods of using new technologies in practice of training the non-native language, advantages and disadvantages of new multimedia educational systems are considered in the article.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

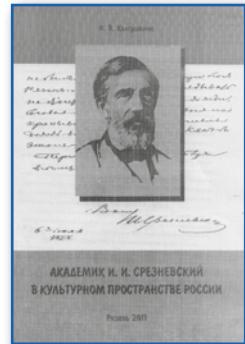
13 января 2013 г. в Доме провинции в Гронингене более 300 гостей из различных организаций встретили Старый Новый год и открыли перекрестный год «Нидерланды – Россия». Год дружбы между двумя странами направлен на расширение существующих отношений в политике, экономике, культуре и науке, укрепление инновационного партнерства. Фестивальная программа года в северных провинциях Нидерландов – Гронингене, Фрисланде и Дренте представит красочное сочетание театральных, концертных, выставочных мероприятий, проведение лекций, конференций, показ фильмов. В России первым мероприятием в рамках перекрестного года стало открытие выставки в Санкт-Петербурге в конце января 2013 г. В Государственном музее истории религии демонстрировались произведения живописи и гравюры голландских художников XVIII в., редкие книжные издания и фотографии. Один из разделов выставки рассказывал о «голландской» Северной столице. Император Петр I восхищался культурой Голландии, образом жизни ее народа. Увлечение русского государя с максимальной полнотой нашло отражение во внешнем облике и стилистике Санкт-Петербурга: Летний дворец императора Петра I, Новая Голландия, шпили Петропавловского собора, Кунсткамеры и Адмиралтейства так или иначе связаны с голландской тематикой.

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

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Колгушкина Н.В.
Академик И.И. Срезневский в культурном
пространстве России.

Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2011. – 400 с.



Русская историческая лингвистика, славянская и русская филология, русский язык, культура.

Автор книги об И.И. Срезневском ввела в научный оборот не только книги XIX в., но и редкие архивные документы, собранные ею и ранее не публиковавшиеся. В издании описаны исторические, культурные и литературные традиции выдающегося русского слависта.

В книге Н.В. Колгушкиной «Академик И.И. Срезневский в культурном пространстве России» рассказывается о выдающемся ученом XIX в. (1812–1880), чьи исследования и труды связаны со становлением славяно-русской филологии, русского исторического языкознания. 1 июня 2012 г. научное сообщество отметило 200-летие со дня его рождения.

Н.В. Колгушкина ввела в научный оборот не только материалы из изданий XIX в., но и лично собранные, не публиковавшиеся ранее редкие архивные материалы: переписку ученого с современниками, родственниками, фотографии, рисунки из семейных альбомов.

Во «Введении» автор хронологически прослеживает важнейшие этапы жизни и деятельности И.И. Срезневского, анализирует непростые обстоятельства биографии ученого, определившие его научное направление. Рассказывается, какие сильные природные качества демонстрировал будущий академик, путешествуя по славянским странам. Его удивительное трудолюбие в изучении языков и наречий помогло ему стать известным ученым-славистом, создать не только личный авторитет, но и привлечь внимание зарубежной научной общественности к России.

В первой главе книги, как в мозаичном полотне, воссоздается картина ярких эпизодов из жизни ученого. Они дают возможность увидеть широту интересов, глубину его научных замыслов и вместе с тем ощутить искреннюю чистоту взаимоотношений с его коллегами. Автор приводит редкие интересные факты, свидетельствующие о научном и дружеском окружении И.И. Срезневского, в котором были известные в отечественной литературе, культуре и науке личности: Н.В. Гоголь, В.И. Даля, Ф.И. Буслаев, Д.И. Менделеев, Л.П. Загоскин, Я.П. Полонский, А.Н. Оленин и др. Мало кто из современных читателей знает, насколько дружны были двое молодых исследователей Малороссии Н.В. Гоголь и И.И. Срезневский, с каким почтением к нему относился собиратель русской лексики В.И. Даляр. Ценность такого материала заключается в том, что он собирался по крупицам и в основном из научной периодической печати XIX в., а главное – из редких писем (в смысле – ценных), бережно хранящихся в архивах России.

Во второй главе содержится материал о родословной семье Срезневских, происходившей от династии церковнослужителей села Срезнева (по документам ГАРО с 1681 г.). Автор рассказывает об отце Измаила Ивановича – Иване Евсеевиче, одном из первых преподавателей русской словесности. Современники ценили его за то, что он был из тех редких российских профессоров, которые предпочитали читать лекции для

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

студентов на своем родном русском языке. Читателю будет интересно познакомиться с И.Е. Срезневским как ритором и оратором, переводчиком и просветителем.

Благодаря исследованным архивным источникам по-новому представлен материал о петербургских корнях ученого, родственных связях с Украиной, ставшей для него научной колыбелью. Среди исследователей бытовало мнение, что мать И.И. Срезневского имела ярославские корни. Изучив документы, принадлежавшие отцу Елены Ивановны, Ивану Петровичу Кускову, выяснилось, что она родом из Петербурга. Таким же образом автору удалось установить тесные родственные связи И.И. Срезневского с Украиной, где он и получил первые опыты научно-исследовательской работы. Интересным фактом родственного общения Срезневских с украинским художником Михаилом Беркасом заканчивается эта глава. По утверждению автора, «рязанские корни Срезневского по отцу и деду, ярославские по месту рождения слились с украинскими».

В третьей главе книги рассказывается о семейном укладе Срезневских. В воспоминаниях и письмах детей Измаила Ивановича раскрывается облик этого удивительного человека – любящего сына, внимательного мужа, заботливого отца. Представлены портреты горячо любимой матери, жены. Оставшись в 7 лет без отца, Измаил постоянно чувствовал свою ответственность перед матерью. Он, в каком бы возрасте ни отлучался из дома, сразу писал ей необыкновенно нежные письма, называя ее «дражайшая маменька». А какое удовольствие доставит читателю знакомство с его обращениями к ней в конце писем: «Прощайте, любезная маменька <...> От преданного Вам и любящего Вас, милая мамочка, всем сердцем и всей душою сына Измаила Срезневского <...> Свидетельству Вам, моя маменька, мою любовь, целую ручку Вашу. Ваш преданный слуга, сын Измаил».

О том, каким образцом был Измаил Иванович для своих детей в отношении к их матери – любимой жене «Катеньке», говорят многие факты из книги. Привлекает своим мастерством рисунок Измаила Ивановича, на котором изображена «любезная Катенька»

рядом с малышом в детской коляске. Такую он представлял ее, когда был в длительной командировке в Киеве, еще не видя только что народившееся дитя. Он просил ее в письме о том, чтобы как можно скорее получить фотографию именно такой композиции. Фото, видимо, не делалось, а вот рисунок, светящийся любовью и к жене и к ребенку, сохранился в семейном альбоме, кроме того, с комментариями младшей дочери.

В четвертой главе книги передаются факты из жизни потомков И.И. Срезневского в 7 поколениях – достойных продолжателей семейных традиций, его детей, многочисленных внуков и правнуков. Каждый из детей имел свое призвание, в 14 лет поступал в университет, художественную академию или консерваторию. О каждом из них автор рассказывает как об исследователе, открывателе, изобретателе, создателе. Каждый из 8 детей обладал своим талантом, бережно лелеянным в семье. Каждый из них без исключения внес большой вклад в науку, образование, культуру. Так, старшая дочь Ольга – писательница, переводчица, сумевшая по завещанию отца закончить его главный труд «Словарь древнерусского языка». Старший сын Владимир был известным статистиком, управляющим статистическим отделением Министерства юстиции, напечатал 30 томов важнейших материалов по судебной статистике уголовных и гражданских дел. Судьба этой ветви Срезневских затеряна в Бразилии, куда семья была вынуждена эмигрировать. Вячеслав, как и предыдущие дети, окончил историко-филологический факультет. Кроме работы преподавателем он был изобретателем и организатором фотодела в России. Он также известен и как первый председатель Российского олимпийского комитета (с 1911 г.). Борис Срезневский после окончания физико-математического факультета был исследователем-испытателем, стажировался в Германии и Франции. В Московском университете стал профессором физики и метеорологии на кафедре физической географии. Был директором метеорологической обсерватории в Тартуском университете, затем директором метеорологической обсерватории в Киеве. Много публиковался в научных из-

даниях. Он был блестящим музыкантом, каким запомнили его родственники и друзья-свременники. Дочери, Надежда и Людмила, были художницами, младшая Вера окончила Петербургскую консерваторию, была певицей-концертанткой, исполняла классические романсы и песни.

Срезневские – это целый пласт русской интеллигенции конца XIX – начала XX вв. Они сумели в трудные времена начала XX в. не только выжить, но и положительно влиять на культурную жизнь страны.

Материал о большом семействе Срезневских был собран и еще собирается не только из архивов, но и из воспоминаний продолжателей рода, ныне живущих в Санкт-Петербурге, Москве, Таллине и поддерживающих память о своих предках.

Из пятой главы читатель узнает о духовной связи ученого с родными местами, откуда вышел его род, о любви к природе средней полосы России. Поражают представленные здесь письма И.И. Срезневского к племяннику Василию Григорьевичу Катинскому, священнику из села Срезнево. Они раскрывают взаимоотношения ученого с дальными родственниками, дают достоверную картину последних лет его жизни. Мы узнаем о постигшей его болезни, терпеливости и ответственности за свое дело. Удивляешься, какая искренняя забота обо всех родных – близких и далеких – сквозит в каждом слове земного, но высокого духом человека. Какой гордостью, а не гордыней, каким величием, а не тщеславием была пронизана жизнь этого человека.

Прочтя книгу, понимаешь, почему дети выполнили завещание отца – похоронили его февральским вьюжным днем в далеком от Петербурга родовом селе Срезнево, а затем закончили общими усилиями главные труды по лексикографии и палеографии.

Автор книги, занимаясь поиском и исследованием архивных материалов, которые легли в основу созданных музеиных экспозиций сначала в средней школе, затем в сельском музее (с. Срезнево Шиловского района Рязанской области) и в Рязанском государственном университете им. С.А. Есенина, отразила это в своем труде. Целью

Н.В. Колгушкина поставила не только изучение и описание историко-культурных и литературных связей и традиций, связанных с именем великого слависта, но и развитие его научных и жизненных замыслов в наше время. Поэтому в двух последних главах она освещает опыт собственной работы в образовательной и воспитательной деятельности музея, раскрывает смысл и значение краеведческих занятий со школьниками и студентами, предлагает новые пути сотворчества в рамках музейной педагогики XXI в.

Н.В. Колгушкина обращает внимание на важность использования методологии И.И. Срезневского в школьном обучении русскому языку. Она убедительно показывает, какое место занимает наследие ученого в работе студенческого научного общества срезневедов в музее его имени, а также на факультете русской филологии и национальной культуры в РГУ им. С.А. Есенина.

Личность И.И. Срезневского, по словам автора книги, находится на перекрестке научной полемики. Она заслуживает глубокого уважения и почтания. Легендарный ученый, вышедший из среды сельского духовенства рязанской глубинки, добился высочайших научных результатов благодаря не только природному дарованию, но и настойчивости, трудолюбию, вере. Эти качества были заложены его родителями и передавались из поколения в поколение. Таким пафосом пронизано все содержание этого исследования.

Труды и идеи И.И. Срезневского органично вписываются в культурное пространство современной России, имеют большое значение для научной работы, вузовской практики. Учитывая тот факт, что книги о нем – большая редкость для наших современников, это издание с большим иллюстративным и научным аппаратом бережно дополняет уже известные факты о жизни и деятельности русского ученого-филолога, подвижника.

В.М. Шакlein

д-р филол. наук, зав. кафедрой
русского языка и методики его преподавания
филологического факультета
Российского университета дружбы народов
Москва, Россия

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

V.M. Shklein

KOLGUSHKINA N.V. ACADEMICIAN I.I. SREZNEVSKY IN RUSSIAN CULTURE

Russian historical linguistics, Slavonic and Russian philology, Russian language, culture.

The author of the book about I.I. Sreznevsky introduced into scientific use not only 19th century books, but also rare archive documents, which were collected by her and have not been published before. Historical, cultural, and literature traditions of the outstanding Russian Slavist are described in the book.



Колчинская Е.В. **Русский язык в Израиле:**

Пособие для преподавателей русского языка.

Тель-Авив, 2011. – 352 с.

Методика обучения, русский язык за рубежом, унаследованный язык, русский язык в Израиле, обучение по концептам.

В статье рецензируется книга Е. Колчинской, в которой разрабатывается новый подход к обучению *унаследованному языку*. Согласно предложенному методу учитель предлагает ученикам темы-концепты, которые обсуждаются в течение нескольких уроков. Тексты из классической русской литературы, после которых дается и грамматический материал, соответствуют этим концептам. Книга может быть использована широким кругом преподавателей, а также родителями, желающими, чтобы следующее поколение сохранило их родной язык в диаспоре.

Русский язык сегодня широко используется за пределами России как в бывших республиках СССР, так и в диаспорах, многие из которых возникли в 90-е годы прошлого века. Русскоязычные общины существуют в Германии, Израиле, Канаде, США и других странах. Русский сохраняется во многих семьях за рубежом как язык повседневного общения, особенно среди старшего и среднего поколения. Что касается молодых людей, выросших за последние два десятилетия в русскоязычных эмигрантских семьях, то их уровень знания русского языка может быть разным в зависимости от многочисленных причин субъективного и объективного характера. Во многих семьях традиционно сохраняются элементы русской культуры – читают русские книги, журналы и газеты,

смотрят русское телевидение, ходят в русские клубы, кружки и библиотеки. Такая ситуация особенно характерна для Израиля, где выходцы из России часто ценят русскую культуру, близкую европейской, выше, чем местную, ближневосточно-левантскую.

Обучение русскому языку выходцев из русскоязычной диаспоры ставит перед преподавателями новые задачи. Например, неясно, требуется ли для этого особая методика или для преподавания таким учащимся достаточно иметь опыт обучения русскому языку иностранцев, стоит ли создавать отдельные учебные группы, как определить уровень знаний учащихся из семей эмигрантов и т.п. Американские лингвисты выработали даже специальный термин для языка информантов, выросших в диаспо-

ре, – *heritage language*, т.е. **унаследованный язык**.

Книга Евгении Викторовны Колчинской¹ предназначена для обучения русскому языку детей из русскоязычных семей в Израиле. Являясь новаторской по своим принципам, она может также служить образцом для создания аналогичных пособий для обучения другим языкам диаспоры в разных странах. Некоторые ее принципы будут полезны и для обучения иностранному языку на про-двинутом уровне в целом. Книга предназначена для учителей русского языка; она может использоваться и русскоязычными родителями, желающими повысить уровень языковой компетенции своих детей.

Книга Колчинской – не методическое пособие в привычном виде. В ней нет описания отдельных уроков. Учителю предлагается серьезная, можно было бы сказать, социальная или философская тема (концепт) и материал к ее разработке – литературные тексты, вопросы, диалоги, краткие пьесы для постановки в классе и т.п. Параллельно кратко излагается грамматический материал, сопровождаемый упражнениями. Преподавателю дается возможность доработать и развить предлагаемые темы в процессе уроков.

Учебный материал разделен на две части: «В мире взрослых» и «Начало жизни: мир детей». Главы внутри каждой из частей отражают концепты, предлагаемые для обсуждения и анализа: «Общение. Формулы общения», «Язык как инструмент общения», «Речевое общение. Многозначность слова. Контекст», «Правила этикета», «Человеческое достоинство» (в первой части); а также «Дом», «Семья», «Детство», «Игра» (во второй части).

Таким образом, темы, предлагаемые учителю для дальнейшей работы, касаются культуры, лингвистики, литературы, а отчасти и истории. Учебный материал не рас-считан на особый возраст или на определен-ный уровень владения языком. Более или менее подробная разработка отдельных тем, сокращения или дополнения в зависимости

от уровня знаний учащихся и от желания учителя вполне возможны.

Рассмотрим в качестве примера главу 4 «Правила этикета». Вначале дается отрывок из повести Л.Н. Толстого «Детство», в ко-тором описывается обед в семье Иртеневых, причем в центре внимания – отношение мальчика Николенки к соответствующему ритуалу (*обед – семейное радостное торже-ство*). Затем следуют отрывки из Шолом-Алейхема (повесть «С ярмарки»), из «Ма-ленького принца» А. де Сент-Экзюпери, рассказ М. Зощенко «Золотые слова» и еще не-сколько текстов. Каждый из них имеет отношение к обсуждаемой теме – обычаи, правила поведения, ритуалы в разных усло-виях и социальных кругах. К каждому тек-сту даются объяснения слов. Приводятся и краткие сведения о писателях – авторах раз-бираемых текстов. По прочитанному дают-ся вопросы и задания, в некоторых случаях предлагаются сравнить тексты. Помимо лите-ратурных отрывков приводятся описания ри-туалов и праздников, принятых в России, – Новый год, день рождения. В заключение главы предлагается обсуждение проблем и правил этикета, а также театральный урок с инсценировкой басни И. Крылова, отрывков из «Мертвых душ» или из «Ревизора» и т.д. Попутно разбираются грамматические темы: инфинитив, возвратные глаголы, наречия. Примеры берутся из изучаемых текстов.

Что касается теоретической лингвисти-ки, то и она является предметом изучения. В третьей главе объясняются такие понятия, как многозначность слова, синонимия и ан-тонимия и даже знак и символ. Объяснения даются кратко, четко, в доступной для детей форме.

Отметим сразу, что нам такая методика преподавания представляется плодотворной. Преподавание языка превращается в инте-ресные дискуссии о важнейших жизненных понятиях, в ходе которых обогащается лек-сика, оттачивается способность строить связ-ный текст, отстаивать свою точку зрения, рассуждать, спорить. Новая лексика и грам-матический материал даются без концентра-ции внимания на форме высказывания, при полной сосредоточенности на содержании,

¹ Книгу можно заказать по адресу: ekolchinskaya@gmail.com.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

что облегчает усвоение материала. В ходе бесед и в письменных работах учитель корректирует ошибки. Такая форма обучения для данной группы учащихся кажется естественной, ведь язык – это прежде всего средство общения. Может возникнуть вопрос: «Не сложна ли предлагаемая методика для детей?» Думаю, что стремление поднять учащихся до уровня рассуждений о важных жизненных вопросах, чтения классики, эстетического восприятия текста дает дополнительный стимул к изучению языка. Поэтому и плоды обучения будут богатыми. Ведь мы знаем по собственному опыту, какие результаты давало обучение языку по учебникам, где рассказывалось о семье Ленина и о работе в колхозе – на фоне зубрежки грамматики. Думаю, что и грамматический курс, который можно назвать корректировочным, поскольку учащимся уже известны основные законы грамматики, подается весьма удачно.

Еще одно возражение, которое могло бы возникнуть: «Почему в пособии отсутствуют обычные для учебников языка «разговорные темы», обучающие основам монологической и диалогической речи – *расскажи, что стоит у тебя в комнате, что ты ел на завтрак и т.п.?*» Отсутствие таких разделов неслучайно. В русскоязычных семьях в Израиле принято говорить с детьми по-русски, поэтому дети знают наименования предметов в доме, умеют построить простой диалог на бытовую тему. А если им захочется освоить современный сленг, то достаточно будет включить имеющиеся почти в каждой семье русские телепрограммы.

В условиях диаспоры обучение языку идет рука об руку со страноведением и культурологией. Детям нужно объяснить особенности природы и обычаев в России. Они могут не знать, что такое *полевые цветы, тройка лошадей, сани* и т.д.

Введение культурологического материала дает возможность совершенствовать знания языка вместе с изучением культуры. Часто дети не только в диаспоре, но и в России с большим трудом читают классическую литературу, поскольку им требуется объяснение слов и реальный комментарий. Оказывается, лишь небольшой толчок –

картинка, разъяснение лексики, указание на параллель в современной жизни – может пробудить интерес и подтолкнуть ребенка к изучению произведений литературы. Обучение по книге Колчинской может стать стимулом для приобщения детей к литературе и к культуре вообще. В ней показано, что классика интересна и дает повод для размышлений, споров, общения. Вот лишь неполный список авторов, разбираемых в пособии: Л.Н. Толстой, А.С. Пушкин, А.А. Фет, Н.А. Некрасов, А.Н. Апухтин, С.А. Есенин, М.М. Зощенко, А. де Сент-Экзюпери, К.Д. Бальмонт, М.А. Булгаков, М.И. Цветаева, А.А. Тарковский, Б.Л. Пастернак, И.П. Уткин, Н.М. Рубцов, Д.С. Самойлов и др.

Коммуникативный характер пособия, побуждение к диалогу и даже к театрализованным представлениям, которые так любят школьники, – тоже сильная сторона данной книги.

В целом же рецензируемое пособие направлено на создание культурной среды. Кажется, что учеников побуждают быть интеллигентными людьми, которых, среди прочего, отличает, как они говорят и о чем им интересно говорить. Ставится цель не только обрести способность вести по-русски повседневный бытовой разговор, но также уметь и любить рассуждать на философские темы, задумываться над прочитанным, уметь вчитываться в текст и обсуждать его с товарищами. Такое поведение рассматривается как естественное. Показательна глава «Человеческое достоинство», в которой на основании текстов Л.Н. Толстого, А.С. Пушкина, Н.А. Некрасова, Н.М. Рубцова и др.дается понятие о чести, порядочности и принципах общения между людьми.

Обучение родному языку в диаспоре по представленной в книге системе предполагает перестройку работы преподавателя. Прежде всего меняется его отношение к языку. Теперь язык для него – не только способ коммуникации на бытовом уровне, но и инструмент диалога языков и культур.

Пособие Евгении Колчинской основано на ее собственном опыте преподавания русского языка в Израиле. Разработанная ме-

тодика дала хорошие результаты. Ученики хорошо справлялись с заданиями, проявляли интерес к предмету, занимались с удовольствием, успешно сдавали экзамен.

Вспоминаю, что на экзамене по курсу методики преподавания в университете мне достался билет «Воспитание на уроке иностранного языка». То, что я придумала экспромтом на эту тему, оказалось недостаточным. Оказывается, нужно было дать учащимся с целью их воспитания рассказ о тяжелой жизни английского мальчика в сравнении с советским. Раздумывая сегодня на предложенную

тогда на экзамене тему, хочу заверить, что обучение по методике Евгении Колчинской как раз и должно служить воспитанию на уроке. При этом ученик рассматривается как личность, а язык – как средство выражения и развития этой личности.

Лариса Найдич

naiditch@mscc.huji.ac.il

ст. научный сотрудник
кафедры общего языкознания
Иерусалимского университета

Иерусалим, Израиль

Larisa Naiditch

E.V. KOLCHINSKAYA. RUSSIAN IN ISRAEL: A GUIDE FOR TEACHERS OF RUSSIAN

Methods of teaching, Russian language abroad, heritage language, Russian language in Israel, training concepts.

The paper deals with a review of the book by E. Kolchinskaya where a new approach to the *heritage language instruction* is described. This method focuses on several general subjects-concepts. They are discussed and analysed by the teacher and the learners from different points of view. The texts from Russian classics proposed for reading correspond to these concepts; they are followed by grammatical exercises. The book can be used by teachers of other heritage languages in different countries, as well as by parents, who want to preserve their mother tongue in diaspora for the next generation.



ДОЛГОЖДАННАЯ МЕТОДИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ МЕЖДУНАРОДНЫМ МИГРАНТАМ

**Каленкова О.Н., Омельченко Е.А., Феоктистова Т.Л., Шорина Т.А.
Учимся жить в России:**

Учебно-методический комплект.
Пособие по социально-культурной адаптации.
М.: ГАОУ ВПО МИОО – Этносфера, 2012. – 208 с.

Русский язык как иностранный, мигранты, учебно-методический комплект.

В статье рассматривается учебно-методический комплекс по социальному-культурной адаптации мигрантов в России, подготовленный Московским институтом открытого образования в 2012 г. Пособие рассчитано на широкий контингент учащихся и может быть использовано в разных условиях обучения.

В конце 2012 г. увидело свет пособие по социальному-культурной адаптации мигрантов «Учимся жить в России». Следует отметить, что весьма плодотворная идея

данного издания и его реализация – результат творческих усилий сотрудников Московского института открытого образования (МИОО), которые имеют большой опыт

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

работы с данным контингентом изучающих русский язык, что, бесспорно, отразилось и на качестве рассматриваемого методического произведения. Научно-методическое обеспечение проекта осуществляла кафедра ЮНЕСКО «Международное (поликультурное) образование и интеграция детей-мигрантов в школе» МИОО.

Особенно следует отметить выбор и проработку тематики пособия. В издании содержится четыре раздела, достаточно полно и уместно представляющих общие сведения о нашей стране, об особенностях повседневного уклада жизни русских, рассказывающих о Москве как культурном, историческом и политическом центре России, об истории Российского государства, о Конституции России и основных правах и обязанностях гражданина страны. Необходимо отметить, что пособие оснащено дополнительными наглядными материалами, которые позволяют расширить и оптимизировать представления обучающихся о культуре, истории и современной ситуации в России. Усвоению информации способствует также и перевод базовой лексики на азербайджанский, английский, армянский, киргизский и таджикский языки.

L.V. Farisenkova

THE LONG-AWAITED INTERNATIONAL METHODOLOGICAL ASSISTANCE TO MIGRANTS

Russian as a foreign language, migrants, training set.

The article deals with a training set on socio-cultural adaptation of migrants in Russia, prepared by the Moscow Institute of Open Education in 2012. The manual is designed for a wide range of students and can be used in different learning environments.

Адресат пособия достаточно широк, то же можно сказать и об организационных формах обучения: это дети-инофоны, обучающиеся в обычных общеобразовательных школах нашей страны и центрах дополнительного образования, в воскресных школах и в условиях семейного обучения, а также взрослые слушатели курсов социальной адаптации за рубежом и в России. Учебный комплекс к тому же ориентирован одновременно на элементарный и базовый уровни владения русским языком. Очевидно, что объем стартовых знаний о нашей стране в каждой возрастной и национальной группе обучаемых невозможно «заложить» в структуру и методический аппарат пособия.

Все эти условия заставляют оценивать рецензируемое издание как справочное для преподавателей РКИ, работающих с мигрантами в разных условиях обучения.

Л.В. Фарисенкова

д-р пед. наук. профессор
кафедры методики, педагогики и психологии
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

12 января 2013 г. на внеочередном собрании хорватского Общества русского языка и культуры в Загребе, была основана первая в Хорватии Секция преподавателей русского языка. На собрании присутствовали хорватские преподаватели-русисты и студенты, изучающие русский язык. Руководителем секции выбрана канд. филол. наук Инна Грубмайр, которая в рамках собрания провела с участниками тренинг «Работа со звуковым материалом на уроке РКИ». У секции большие планы: проведение ежемесячных собраний, организация лекций, мастер-классов, семинаров, совещаний для преподавателей русистики и студентов, установление и поддержание контактов с российскими коллегами, образовательными, культурными и научными учреждениями, разработка совместных проектов, составление методической библиотеки, проведение публичных мероприятий с целью популяризации русского языка в стране.

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

III конгресс РОПРЯЛ

«Динамика языковых и культурных процессов в современной России»

11–13 октября 2012 г. в Санкт-Петербурге проходил III конгресс РОПРЯЛ. 370 участников представляли научную и педагогическую общественность почти 40 городов России: Барнаула, Волгограда, Екатеринбурга, Иркутска, Казани, Кемерово, Курска, Липецка, Москвы, Нижнего Новгорода, Омска, Орла, Пятигорска, Ростова-на-Дону, Санкт-Петербурга, Саранска, Смоленска, Твери, Тольятти, Уфы, Читы, Ярославля и др.

В организационный комитет мероприятия, возглавляемый Л.А. Вербицкой, также входили Е.Е. Юрков, Л.В. Московкин, Т.И. Попова, Т.Б. Авлова.

На пленарном заседании были прочитаны доклад А.Д. Шмелева, посвященный вопросам описания русской языковой картины мира, точкам соприкосновения и методам изучения русского языка и русской культуры, а также совместный доклад И.Н. Сухих и С.П. Белокуровой о школьном учебно-методическом комплексе по литературе XXI в.

Работа конгресса была организована по семи направлениям:

- «Русский язык и его социокультурное функционирование»,
- «Русский язык, литература и культура в социокультурном пространстве современной России»,
- «Русская литература в современном мире»,
- «Русский язык в школе: цели и проблемы обучения»,
- «Русский язык как неродной: проблемы функционирования и преподавания»,
- «РКИ в современном лингвокультурном пространстве»,
- «Компьютерные технологии в обучении русскому языку и культуре».

Проблемы современной теоретической и практической филологии обсуждались на круглых столах.

Прозвучавшие на конгрессе доклады и сообщения были посвящены как традиционным вопросам русистики, так и новым результатам исследований в области русского языка, литературы, культуры и лингводидактики. Профессор МГУ им. М.В. Ломоносова И.Г. Милославский высказал мысль, объединяющую всех участников: «Парадигма, в которой все мы, лингвисты, работали в течение многих лет, – парадигма изучения языка ради самого языка и внутри языка, как ее формулировал Фердинанд де Соссюр, – эта парадигма исчерпана... главное сейчас – это обучение различным видам речевой деятельности. В первую очередь – рецептивной речевой деятельности, связанной с пониманием в независимости от того, письменные это тексты или устные. И второе – эта парадигма продуктивной речевой деятельности. Отметим, что семантико-функциональное направление становится ведущим и в современной лингвистической теории. В обоих случаях целью исследований оказывается задача обучения активному владению языком во всех видах речевой деятельности».

На конгрессе были определены основные тенденции развития современной русистики, сформулированы ключевые проблемы функционирования и преподавания русского языка, литературы и культуры. Особое внимание в рамках мероприятия было уделено рассмотрению опыта федеральных и региональных проектов, нацеленных на сохранение русского языкового и культурного наследия в РФ. В этой связи принципиальную значимость приобретает вопрос формирования единой, общероссийской системы поддержки русского языка и культуры – системы, способной адаптировать созданные ресурсы к реалиям и потребностям различных регионов нашей страны.

В качестве приоритетных направлений по поддержке русского языка и русской культуры на III конгрессе РОПРЯЛ были выделены следующие.

1. Повышение квалификации преподавателей русского языка, работающих в средних и высших образовательных учреждениях.

2. Создание нового поколения учебно-методических пособий по русскому языку и литературе для образовательных учреждений средней и высшей школы.

3. Внедрение информационно-коммуникационных технологий в процесс изучения русского языка и популяризации отечественного историко-культурного наследия на всей территории России.

Оргкомитет

Праздник русского языка

Научно-методические семинары, лекции и круглые столы, которые провели русисты Тверского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого в конце ноября 2012 г. в Индии, стали настоящим событием для всех, кто интересуется русским языком. Оказалось, что в далекой стране таких немало!

Цикл мероприятий, посвященных проблемам преподавания РКИ, Россотрудничество и ТГПУ им. Л.Н. Толстого организовали на базе РЦНК в рамках ФЦП «Русский язык» на 2011–2015 гг. Участие в них приняли более 80 русистов Западной Индии: преподаватели вузов и школ, наши соотечественники, выпускники российских вузов.

Зав. кафедрой русского языка университета г. Уджейн доктор Ума Парихар отметила, что после распада СССР для кафедры начались трудные времена. Отсутствовали учебные пособия и информация о жизни в России. В последнее время ситуация изменилась, в частности, благодаря деятельности РЦНК.

Большое впечатление произвели на русистов лекции тульских специалистов, посвященные актуальным проблемам преподавания РКИ, современной российской культуре. Сотрудники ТГПУ им. Л.Н. Толстого учили индийских коллег использовать в работе онлайн-игры и «Азбуку» Льва Толстого, газетные тексты и народные сказки.

Татьяна Быкова уже 14 лет преподает русский язык в индийской школе. Для нее проведенные научно-методические мероприятия стали настоящим профессиональным прорывом. По мнению Хэмани Пандья, преподавателя РЦНК г. Мумбаи, интернет-технологии дают педагогу уникальные возможности – такая информация гораздо легче усваивается.



Значительной помощью в работе индийским педагогам станут книги, переданные в РЦНК. Это научно-методические пособия ведущих российских издательств, а также литература, связанная с жизнью и творчеством Л.Н. Толстого. Кроме того, читателям библиотеки РЦНК теперь доступны и произведения современных российских писателей – лауреатов и номинантов общероссийской литературной премии «Ясная Поляна».

Три дня работы тульской делегации в Мумбаи прошли столь успешно, что стало ясно – сотрудничество должно продолжаться. Об этом говорили Генеральный консул РФ в Мумбаи А.Н. Новиков, его заместитель А.М. Мзареулов, директор РЦНК В.В. Дементьев, которые отметили необходимость продолжения взаимодействия в области образования и культуры между Россией и Индией.

По словам проректора по учебно-методической работе ТГПУ им. Л.Н. Толстого Е.П. Верховской, было решено подготовить и подписать меморандум о сотрудничестве между вузом и кафедрой русского языка Мумбайского университета.

Мария Федорова

Россия

XII Всегерманской федеральной олимпиады по русскому языку среди школьников

В последние дни осени русский язык в Гамбурге звучал особенно уверенно: с 28 ноября по 1 декабря 2012 г. в вольном городе проходила XII Всегерманской федеральной олимпиады по русскому языку среди школьников. Организаторами мероприятия выступили Немецкая ассоциация преподавателей русского языка и литературы (НАПРЯЛ) и Гамбургская ассоциация русистов. Финансовую поддержку оказали сенат земли Гамбург, фонды «Русский мир» и «Германо-российский молодежный обмен». А главные призы для счастливых победителей подготовили Бундесрат и представительство Россотрудничества в ФРГ.

Всегерманская олимпиада по русскому языку среди школьников проводится каждые три года. Безусловно, победа в данном конкурсе уже является большим достижением, однако, это еще и ступень на следующий этап совершенствования знаний: победители олимпиады примут участие в международной олимпиаде по русскому языку в Москве.

В церемониях открытия и награждения победителей приняли участие сенатор по вопросам образования земли Гамбург господин Тиз Рабе, президент МАПРЯЛ, первый президент СПбГУ и председатель попечительского совета фонда «Русский мир» Людмила Вербицкая, председатели НАПРЯЛ Ева Готч и Клаус Дропманн, представитель Бундесрата Клаус Дитер Коггель, руково-

дитель центра русского языка представительства Россотрудничества Ольга Владимирова, директор фонда «Германо-российский молодежный обмен» Регина Кайзер.

В течение трех дней немецкие школьники старших классов «мерялись» своими знаниями по русскому языку, демонстрируя навыки чтения, аудирования, написания сочинений, эссе, устной презентации. В общей сложности в федеральной олимпиаде приняло участие (в соответствии с отборочной квотой) 73 школьника из 13 земель, у каждого за плечами была своя победа в олимпиаде на региональном уровне.

В качестве жюри всегерманского конкурса выступили немецкие русисты из вузов и школ, а также сотрудники и студенты-стажеры из России центра русского языка РДНК. В результате было выявлено 6 победителей и 12 призеров олимпиады, владеющих русским как на начальном уровне (A1), так и на уровне носителя языка (C2). Абсолютной победительницей стала немецкая школьница из Тюрингии. В командном соревновании наилучшие результаты показали земли Северный Рейн-Вестфалия, Баден-Вюртемберг и Рейнланд-Пфальц.

Марина Ефремова

РДНК в Берлине
Тверской государственный университет

Ежегодный семинар по повышению квалификации учителей русских школ за рубежом

«**К**ак преподавать русский язык и литературу интересно?» – ответы на этот вопрос составили основное содержание ежегодного семинара по повышению квалификации

учителей русских школ за рубежом, который проходил с 1 по 5 декабря 2012 г. в Берлине. Данный проект Россотрудничества был осуществлен в рамках ФЦП «Русский язык» на



2011–2015 гг. филологическим факультетом Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (Москва) при содействии РДНК в Германии. Сотрудники НИУ «Высшая школа экономики» оставили снежную Москву и прибыли в Берлин для обеспечения взаимосвязей учителей русских школ разных стран и оказания им научно-методического содействия.

Первый день мероприятия прошел в форме семинаров, мастер-классов и методических мастерских. Московские преподаватели-практики щедро делились идеями из своих методических «копилок», рассказывали и показывали, как эффективно можно внедрять информационные технологии и интернет-ресурсы в преподавание русского языка, литературы и других дисциплин. Актуальность подобных мероприятий очевидна: любой ребенок сегодня оказывается

на короткой ноге с техническими устройствами, а учитель должен быть на шаг впереди. Кроме того, для учителей русских школ и образовательных центров была открыта выставка современной научно-методической литературы и мультимедийных программ. А для тех преподавателей, которые даже в воскресенье готовы пополнять свой запас методических приемов, были проведены индивидуальные консультации.

Участниками семинара выступили не только учителя, но и, конечно, дети: сотрудники НИУ «Высшая школа экономики» организовали лингвистические игры, конкурсы и викторины по русскому языку для детей и подростков различных возрастных категорий. О том, «как учить и учиться, играя», преподавателям рассказали на методической мастерской о развитии лингвокультурологических навыков детей и подростков через использование игр. Последние дни семинара прошли в форме встреч с сотрудниками высших учебных заведений Германии и открытых уроков в государственных берлинских русско-немецких школах «У Бранденбургских ворот» и «Школе им. Льва Толстого». Об успехе проведенного мероприятия свидетельствовали сияющие лица всех участников. В глазах и учителей, и учеников читалась уверенность: «Русский – это интересно и просто!»



Марина Ефремова

РДНК в Берлине
Тверской государственный университет

Рождественский хоровод «Матрешки»

Финальным аккордом празднования 10-летия учебно-образовательного центра «Матрешка» стала XI Приходская Рождественская Елка, которая состоялась 12 января 2013 г. Мероприятие было организовано Воскресенским приходом вместе с образовательным центром «Матрешка». В самом сердце Цюриха на Святочной неделе в рождественские убранства был украшен нарядный зал Музея изобразительного искусства Kunsthaus.

Эту Елку дети любят и ждут – еще до начала рождественских каникул были проданы все 400 билетов, кому-то их, к сожалению, не хватило.

По многолетней традиции Рождественская Елка всегда начинается с благословения настоятеля Православного Воскресенского прихода Московской Патриархии Цюриха. В этом году Елку открывал протоиерей Михаил Земан. Для кого-то из зрителей это было в первый раз, а кто-то следил за торжественным открытием в ожидании Рождественского тропаря. Отец Михаил поздравил всех с замечательным праздником рождения Христа и с радостью отметил сложившуюся традицию празднования именно Рождественской Елки в Швейцарии. «Сам младенец Христос в человеческом облике пришел к нам в мир для нашего спасения. С душевным теплом и трепетным волнением празднуем мы это чудесное событие в эти дни».

Директор учебно-образовательного центра «Матрешка» также поздравила всех гостей и указала на удивительный факт: за 11 лет Рождественскую Елку посетило около 5000 зрителей. «Мы многие годы сохраняем не только русский язык, народную культуру, но и духовное наследие православной культуры», – отметила она.

После рождественского тропаря воспитанники «Матрешки» – вокалисты и танцоры – открыли замечательный детский концерт, который закончился шуточным танцем взрослой танцевальной группы «Матрешка». Участники танца – как родители, так и педагоги учебно-образовательного центра – удивили детей и взрослых профессионально исполненными сложными танцевальными трюками под задорную и заводную песню «Вдоль по Питерской».

Центр «Матрешка» благодарит своих талантливых педагогов: руководителя музыкальной группы Е.В. Доронину и хореографа И.В. Белову – за организацию концерта.

Приглашенные артисты театра «Мост» из Штутгарта, за плечами которых – многолетняя работа в ленинградском ТЮЗе, воистину профессионально развлекали детей. Во время спектакля «Елки-палки» дети не сидели на месте, а танцевали, прыгали, пели и вовсю помогали двухметровой «живой елке» и не менее подвижному мишке решать задачу по спасению праздника. Заразительный заводной детский хохот стоял в зале!

Кульминацией праздника стал традиционный хоровод и игры вокруг елки с дедушкой Морозом и Снегурочкой, а взрослым в этот момент была предоставлена возможность попытать счастье в розыгрыше лотереи. Так что не только дети ушли с подарками, но и их счастливые родители.

Людмила Санкова

пресс-центр
учебно-образовательного
центра «Матрешка»
Цюрих, Швейцария

В 2012 г. после 20 лет пребывания на 6–7-х позициях русский язык вновь занял четвертое место в мире по распространенности. Такие данные публикует рейтинговый справочник по языкам мира Ethnologue. Русский опередили китайский, английский и испанский языки. По мнению экспертов справочника Ethnologue и филологов издающей его международной организации SIL International, несмотря на то что число носителей русского языка сокращается из-за демографических проблем в России, спрос на «великий и могучий» в мире растет.

По материалам портала «Русский век» (ruvek.ru)

«Вместе встретим Новый год!»

Второй онлайн-фестиваль дружбы в МГУ им. М.В. Ломоносова



19 января 2013 г. завершился Второй онлайн-фестиваль дружбы «Вместе встретим Новый год!». Фестиваль был проведен в Научно-образовательном центре телеконференций МГУ им. М.В. Ломоносова «Тихонов-центр» Управлением профессиональной ориентации и работы с талантливой молодежью университета на базе кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета при технической поддержке факультета вычислительной математики и кибернетики.

В фестивале приняли участие иностранные студенты из 35 вузов Белоруссии, Испании, Казахстана, Монголии, Польши, России и Черногории. В числе участников оказались представители 30 стран (Болгария, Боливия, Венесуэла, Вьетнам, Замбия, Иран, Казахстан, Кения, Ки-

тай, Колумбия, Конго, Корея, Латвия, Мексика, Мозамбик, Монголия, Нигерия, Перу, Польша, Саудовская Аравия, США, Таджикистан, Тайвань, Таиланд, Туркменистан, Франция, Черногория, Шри-Ланка, Эстония, Япония).

Фестиваль проходил в 2 этапа. В рамках отборочного тура участники должны были представить творческую письменную работу на одну из предложенных организаторами тем («Как я встречал Новый год в России», «Новогодние традиции в моей стране», «Лучший новогодний подарок», «Новогодние сказки», «История празднования Нового года», «Новый год – семейный праздник», «Новогоднее воспоминание из детства», «Интервью с Дедом Морозом»).

Талантам и творческому размаху учащихся не было предела! Они делились своими искренними переживаниями, впечатлениями от встречи

Нового года в России, рассказывали о новогодних традициях и церемониях в разных странах.

К началу заключительного этапа фестиваля, проходившего в форме парада-презентации, учащиеся прислали видеопрезентации, в которых исполняли новогодние танцы, песни и стихи, рассказывали о традиционных блюдах, подаваемых к новогоднему столу.

Все видеосюжеты были очень увлекательны, сделаны с большим вкусом и уважением к зрителям. Состоялось прямое онлайн-включение, и участники фестиваля смогли приветствовать друг друга, общаться, смотреть программные выступления. На прямой связи с МГУ им. М.В. Ломоносова находились 5 вузов из разных городов – Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана, Саратовский государственный университет им. В.И. Разумовского, Казанский федеральный университет, Уфимский государственный нефтяной технический университет, а также Университет Черногории, который представила студентка философского факультета Анжела Радованович. Она поздравила участников фестиваля с новогодними праздниками, рассказала о своих впечатлениях от поездки в Санкт-Петербург и большом желании приехать в Москву.

Благодаря представленным видеозаписям участники и гости фестиваля узнали о семейных традициях встречи Нового года в Америке (о них рассказывал Эндрю Линдер, студент Казанского федерального университета), увидели вьетнамский новогодний танец в исполнении студентки Тамбовского государственного технического университета Лэ Тхи Лан Ань и услышали стихотворение Артюра Рембо в исполнении студентки МГТУ им. Н.Э. Баумана Марго Боссуэ, которая приехала учиться в Москву из Франции.

Очень эмоционально звучали музыкальные поздравления – студент Новосибирского государственного педагогического университета Линь Хай под аккомпанемент своего друга исполнил китайскую новогоднюю песню, а Алекси Розеншильд, студент МГТУ им. Н.Э. Баумана, спел традиционную рождественскую песнь на французском языке.

В ходе парада-презентации были показаны не только присланые записи участников, но также



проводилась онлайн-трансляция выступлений учащихся из МГУ им. М.В. Ломоносова. Так, Хан Дон Ен (Республика Корея), аспирант физического факультета, исполнил на саксофоне удивительно красивую композицию «Цвет снега», а магистрантка факультета почвоведения Рания Хусейн Зедан (Саудовская Аравия) прочитала стихотворение выдающегося арабского поэта и мыслителя Джебрана Халиля Джебрана – своего рода философское размышление о Новом году. Народная китайская песня в исполнении хора магистрантов геологического факультета Лю Цзяо, Цюань Сяохуэй, Ху Тинтин (КНР) не оставила никого равнодушным, и зал поддержал выступление бурными аплодисментами. Студент физического факультета Мелаззини Мурильо Франиско (Боливия) спел под гитару красивую, полную энергии и задора народную боливийскую песню о любви. Презентацию о праздничных традициях Нового года в Таиланде представила Вонгтун Байча, которая стала победителем фестиваля.

Второй онлайн-фестиваль дружбы «Вместе встретим Новый год» оставил самые теплые и яркие воспоминания у зрителей и участников.

Творческие работы всех участников и видеопрезентации можно посмотреть на сайте фестиваля: <http://friendship2012.cs.msu.ru>.

А.В. Хлопьянов

доцент кафедры русского языка
для иностранных учащихся
естественных факультетов
МГУ им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

Конференция по вопросам поддержания и сохранения русского языка для соотечественников Закавказья

18 декабря 2012 г. в Сухуме прошла региональная конференция по поддержке и сохранению русского языка для соотечественников. Мероприятие было организовано по инициативе правительства г. Москвы при содействии Ассоциации книгоиздателей России, Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина и «Дома Москвы» в г. Сухум.

В работе конференции приняли участие около 50 преподавателей русского языка школ и вузов Абхазии. Среди них были представители кафедры русского языка Абхазского государственного университета, Сухумского открытого института, руководители русских общин из городов Гудаута, Сухум, Очамчира, Ткуарчал и Гал.

Мероприятие открыла канд. пед. наук, доцент Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина О.И. Горбич, рассказавшая собравшимся о современных личностно ориентированных технологиях в преподавании русского языка. Она сообщила, что при Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина работают курсы повышения квалификации для учителей, где будут рады видеть представителей педагогического сообщества Абхазии.

В первой части конференции также выступили: канд. филол. наук, ст. преподаватель Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина А.Н. Матрусова с докладом «Современные российские мультипликация и кинематография: язык, стиль, культура»; представитель Ассоциации книгоиздателей России, редактор издательства «Белый город» И.А. Маневич, рассказал о тенденциях современного книжного рынка России. Доклад канд. пед. наук, доцента Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина А.А. Соловьевой посвящался обзору состояния русскоязычной прессы за рубежом и роли СМИ в сохранении русского языка за пределами России.



После перерыва перед слушателями выступили канд. пед. наук, доцент Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина А.В. Тряпельников с докладом «Использование инновационных методик и технологий в преподавании русского языка и литературы в иноязычной среде в поддержку и сохранение отечественных культурных традиций», директор Русского центра Ереванского государственного университета Арусяк Нерсесян, поделившаяся с собравшимися опытом по повышению мотивации изучения русского языка в Армении, а также писатель, заместитель главного редактора журнала «Дружба народов» Фарит Нагимов.

В завершение конференции открылась выставка новинок российского книгоиздания, на которой была представлена учебная, детская, познавательная литература, а также книги по истории и культуре России от издательств «Белый город», «Вече», «Златоуст», «Русский язык. Курсы», «Флинта», «Владос», «Детская литература» и др. Все книги, привезенные на выставку, были переданы в дар принимающей стороне.

Оргкомитет