

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 читатели!

Ежегодно 18 мая в мире празднуется Международный день музеев. В этот день музейные работники открывают новые выставки, проводят лекции, организуют экскурсии, научные чтения, специальные тематические занятия для детей, музыкально-театральные представления. Просветительская работа музеев заслуживает самой высокой оценки. По определению Международного совета музеев, они являются институтами на службе у общества, способствующими его развитию. У каждого дня музеев есть своя тема, и тема 2013 г. — «Музеи (память + творчество) = социальные изменения».

Российские музеи хранят экспонаты отечественной и мировой культуры. По широте охвата они уникальны: от памятников археологии и истории России, произведений народного искусства, выдающейся авторской живописи, графики, скульптуры до предметов и документов, раскрывающих историю литературы, музыкального и театрального искусства, кинематографа, архитектуры.

Побывав в Москве, нельзя не посетить музеи Кремля, Государственный исторический музей, Государственный музей изобразительных искусств им. А.С. Пушкина, Третьяковскую галерею. Поездка в Санкт-Петербург будет немыслима без посещения Эрмитажа и Русского музея.

В рамках Международного дня музеев в России, как и во многих странах мира, проходит «ночь музеев». В эту ночь многие музеи открыты допоздна либо вообще не закрываются. В этом году «ночь музеев» в Москве посетили около 200 тыс. человек, в Санкт-Петербурге — более 100 тыс.

Обязательно запланируйте в программе пребывания в России посещение одного или нескольких (по вашим интересам) музеев. Помимо эстетического удовольствия музейные экспонаты дадут вам богатый материал для лингвострановедческой работы с вашими учащимися, для развития их речи. А за пределами России провести содержательную виртуальную экскурсию по российским музеям вам поможет сайт www.museum.ru.

Успеха вам и приятных впечатлений!

С уважением,

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

Международный редакционный совет	Р. Беленчикова (Германия), Е. Бразаускаене (Литва), Ду Гуйчжи (Китай), Р. Гусман-Тирадо (Испания), К.С. Дхингра (Индия), М. Лекич (США), С. Почеканска (Болгария), Н. Райан (Австралия), М.Л. Ремнева (Россия), М. Рогаль (Словакия), Э. Эндерлейн (Франция)
Редакционная коллегия	Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, Ю.Л. Воротников, А.В. Голубева, Т.В. Кортава, В.Г. Костомаров, Н.А. Купина, И.П. Лысакова, В.В. Молчановский, В.В. Морковкин, С.А. Небольсин, А.П. Сковородников, 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.А. Орежев
Корректор	Г.Ф. Богачева
Верстальщик	А.Г. Гейн
Обложка	А.Г. Гейн
Адрес редакции	117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, ком. 440, 442, 444 Тел. / факс +7 (495) 336-66-47 e-mail: ryzr@pushkin.edu.ru, editor@pushkin.edu.ru
Адрес сайта	www.russianedu.ru
Издательская подписка 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.

1-я с. обложки: Три сестры. © Фото Venira
2-я с. обложки: Международный гуманитарный форум «Русский язык между Европой и Азией» (Россия, Пермь, 30–31 мая 2013 г.) (с. 117–118). © Оргкомитет форума
3-я с. обложки: Церемония награждения лауреатов литературного конкурса «Русская премия» (Россия, Москва, 25 апреля 2013 г.) (с. 120–121). © Оргкомитет конкурса
4-я с. обложки: Музыкальный фестиваль «Баварская сказка» (Германия, Мюнхен, май 2013 г.) (с. 127).
© Фото Лидии Вишневской

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

Обучение видам чтения

МЕТОДИКА

Тестирование

Общеучебная компетенция

Фразеология на уроках РКИ

Новые технологии обучения

ЛИНГВИСТИКА

Просторечие

Акцентология

Терминология

Сопоставительная грамматика

ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

Современная литература

НАМ ПИШУТ**КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ****АКТУАЛЬНОЕ СЛОВО ДНЯ****НАШИ КОЛЛЕГИ****ХРОНИКА****НОВОСТИ****М.Е. Ляпидовская, А.В. Семикрас (Россия)**

Учим иностранный язык. Разработка урока РКИ

по обучению изучающему виду чтения 4

Е.Л. Кудрявцева, И.В. Корин (Германия)

Создание единой системы тестов для определения

уровня межкультурной компетенции14

М.А. Гаврилина, О.Л. Филина (Латвия)

Развитие общеучебных умений латвийских учащихся

в процессе освоения русского (родного) языка

и литературы26

Фарзанех Шафии (Иран)

Методика выявления и описания системы упражнений

и комментариев для изучения

фразеологических единиц33

А.В. Тряпельников (Россия)

Образ русского языка в медиапространстве РКИ

(цифровой формат обучения)39

Е.В. Рублева (Россия)

От e-learning к m-learning: традиции и новации46

В.М. Лейчик (Россия)

Русское общее и профессиональное просторечие

в сопоставлении с жаргонами50

Н.А. Федянина (Россия)

Русское ударение56

Анджу Мехта (Индия)

Термин «красноречие»

в истории русской филологической науки62

Бахар Гюнеш (Турция)

Особенности семантики глаголов движения

в русском и турецком языках66

И.С. Леонов (Россия)

Иов-ситуация и ее реализация в современной

православной художественной прозе73

Е.А. Гавришук (Пакистан)

Особенности организации процесса обучения

на курсах РКИ в вузах Пакистана81

Сона Дариг (Иран)

Лингводидактические и психолингвистические основы

обучения русскому языку иранцев86

И.В. Соколова (Италия)

Двуязычное (билингвальное) воспитание:

советы педагогам и родителям91

.....98

И.Т. Вепрева, Н.А. Купина (Россия)

Полиция 109

Т.В. Коренькова (Россия)

Русистика на страницах нового словацкого журнала

по вопросам лингводидактики и межкультурной

коммуникации 114

..... 117



М.Е. Ляпидовская

neforis@mail.ru

канд. филол. наук, доцент
кафедры русского языка
и предвузовской подготовки
Российского государственного
гидрометеорологического университета
Санкт-Петербург, Россия



А.В. Семикрас

alejia@yandex.ru

ст. преподаватель кафедры
русского языка
и предвузовской подготовки
Российского государственного
гидрометеорологического университета
Санкт-Петербург, Россия

Учим иностранный язык

Разработка урока РКИ по обучению изучающему виду чтения

Изучающее чтение, сравнительная степень имен прилагательных, словообразование, выражение эмоциональной оценки, вид глагола.

Предлагаемая разработка урока посвящена обучению изучающему чтению на материале адаптированного отрывка из книги современной итальянской писательницы Лучаны Литтиццетто «Одна как стебель сельдерея». В рассматриваемом фрагменте книги описывается знакомая большинству учащихся ситуация, связанная с трудностями при изучении иностранного языка. Она вызывает у студентов богатые личные ассоциации, а также сопереживание героине, благодаря чему стимулирует их речевую деятельность. Разработка урока включает в себя следующие темы: сравнительная степень имени прилагательного, употребление глаголов *учиться, учить, изучать, поступить, понимать*, образование однокоренных слов, совершенный вид глагола со значением отрицательного результата, способы выражения эмоционального отношения к ситуации, вещи. Материал адресован иностранным студентам, владеющим русским языком в объеме I сертификационного уровня (B1).

Материалом для урока послужил адаптированный авторами отрывок из книги современной итальянской писательницы Лучаны Литтиццетто «Одна как стебель сельдерея». Как правило, на первых этапах обучения РКИ студентам предлагают читать либо адаптированные оригинальные тексты классической литературы, либо учебные тексты, придуманные самими авторами учебных пособий по РКИ. Переводная же литература обычно не используется. С нашей точки

зрения, на данном этапе вопрос о том, какой текст выбрать для чтения (оригинальный или переводной), не столь важен. Гораздо большую методическую значимость имеет языковая доступность текста для учащихся и интерес, который он может вызвать.

Разработка урока содержит разнообразные упражнения на формирование языковой и речевой компетенций, а также художественный текст с элементами выборочной адаптации и задания к нему для аудиторной работы.

УЧИМ ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК

Тест

- 1 Прочитайте тест и выберите один из вариантов ответа. Посчитайте, каких ответов у вас получилось больше. Посмотрите результаты теста. Вы согласны с вашим результатом?

Хороший ли вы ученик

1. Почему вы учите русский язык?

- А. Я хочу найти хорошую работу.
- Б. Я учусь в России.
- В. Хороший вопрос... э-э-э.

2. Чем вы больше всего любите заниматься на уроке русского языка?

- А. Говорить и слушать.
- Б. Читать и писать.
- Г. Рисовать в тетради, смотреть в окно...

3. Когда вы последний раз читали газету, журнал или книгу на русском языке?

- А. Сегодня, вчера, позавчера.
- Б. На прошлой неделе.
- В. Газету? Книгу? Читал?

4. Где вы записываете новые слова?

- А. В блокноте или в тетради.
- Б. На клочке бумаги.
- В. На руке.

5. Как вы учите русский язык дома?

- А. Я смотрю фильмы на русском языке с субтитрами.
- Б. Я слушаю русскую музыку.
- В. Я учу русский язык на дискотеках.

6. Какая у вас память?

- А. Отличная.
- Б. Хорошая.
- В. Что вы спросили?

7. Какой словарь вы используете?

- А. Двухязычный.
- Б. У меня нет словаря.
- В. Преподаватель – мой словарь.

8. Сколько языков вы знаете?

- А. Больше пяти.
- Б. Больше двух.
- В. Я ещё не выучил родной язык.

У вас в основном ответы А = вы замечательный студент.

У вас в основном ответы Б = вы отличный студент.

У вас в основном ответы В = вы не думали о том, чтобы брать уроки танцев?

2 К какому вопросу теста относятся следующие способы изучения иностранного языка?

Образец. Читать как можно больше по-русски. – Вопрос 3.

1. Тренировать память, каждый день учить новые слова.
2. Много говорить по-русски.
3. Купить хороший словарь в «Доме книги».
4. Найти причины, чтобы учить русский язык.
5. Вспомнить, как вы учили другие иностранные языки.
6. Читать каждый день русские книги, газеты, журналы.
7. Всегда делать домашнее задание.
8. Найти русских друзей и переписываться с ними по электронной почте.

Проверьте себя

3 Заполните пропущенные строки. Продолжите таблицу вместе с товарищами.

Страна	Язык	Житель	Жительница	Словосочетание с прилагательным
Англия	Английский	Англичанин	Англичанка	Английский чай
Болгария				
	Немецкий			
		Датчанин		
			Индианка	
				Испанский танец
Италия				
	Польский			
		Русский		
			Француженка	
				Американские горки

- 4** Вставьте вместо точек слова *учиться, учить, изучать, поступить, понимать*.

В нашем университете ... студенты, которые приехали из разных стран. Они ... разные предметы: математику, физику, историю, информатику и, конечно, русский язык. Виктор раньше ... в Неаполе, а сейчас он ... в Санкт-Петербурге на подготовительном факультете. Сейчас он ... только русский язык, но в будущем году он хочет ... на исторический факультет, чтобы ... историю России. Вильям приехал из Замбии. Он живёт в России уже три года и ... на радиофизическом факультете. Раньше ему было сложно ... , что говорят преподаватели на лекциях, но сейчас он всё понимает. Он говорит, что сейчас ... легче, чем на первом курсе.

- 5** Как вы понимаете следующие русские пословицы? Согласны ли вы с ними? Есть ли похожие выражения в вашем языке? Попробуйте их сформулировать по-русски.

1. Бедность учит, а счастье портит.
2. Век живи, век учись <а дураком помрёшь>.
3. Учись доброму, а худое и само придёт.
4. Сытое брюхо к учению глухо.

- 6** Вспомните, как образуется сравнительная степень имени прилагательного. Напишите примеры, используя прилагательные в сравнительной степени.

Прилагательное	Сравнительная степень	Примеры
Интересный	Интереснее Более / менее интересный	Жаку учить английский язык интересно, а русский – ещё интереснее. Этот рассказ более интересный, чем тот, который мы читали вчера.
Серьёзный	Серьёзнее Более / менее серьёзный	
Быстрый	Быстрее Более / менее быстрый	
Медленный	Медленнее Более / менее медленный	
Новый	Новее Более / менее новый	
Старый	Старее Более / менее старый	
Красивый	Красивее Более / менее красивый	

- 7 Напишите примеры, используя прилагательные в сравнительной степени.

Прилагательные	Примеры
Дорогой – дороже	«Мерседес» дороже «Лады».
Дешёвый – дешевле	
Хороший – лучше	
Плохой – хуже	
Высокий – выше	
Большой – больше	
Маленький – меньше	

- 8 Прочитайте русские пословицы. Есть ли похожие выражения в вашем родном языке? Попробуйте их сформулировать по-русски.

Одна голова хорошо, а две лучше.
В гостях хорошо, а дома лучше.
Лучше меньше, да лучше.

Чтение

Лучана Литтиццетто – популярная современная писательница Италии, автор книги «Одна как стебель сельдерея», суперзвезда телевидения, много лет работала учителем музыки в школе.



Лучана Литтиццетто

- 9 Проверьте, знаете ли вы эти слова и словосочетания.

Проходить / пройти – в значении ‘учить что-либо’.

Честное слово – синоним к выражениям *Правда, Клянусь*.

Перепробовать – попробовать всё, многое.

Ускоренные курсы – курсы, на которых вы учите что-либо быстрее, чем обычно.

Переезд – от глаг. *переезжать* (*переезжать в другой город*).

Электронная почта – e-mail.

Подписка – договор, условие, при котором вы получаете журналы, газеты по почте.

- 10 Рассказ Лучаны Литтиццетто, который вы будете читать, называется «Ай донт спик инглиш». Как вы думаете, о чём в нём пойдёт речь? Почему название рассказа дано в русской графике? Запишите свои ответы (3–5 предложений).

11 Прочитайте рассказ. Угадали ли вы, о чём этот текст? Ответьте на вопросы.

1. Почему рассказ называется «Ай донт спик инглиш»?
2. Определите основную мысль текста.
3. Какой язык родной для автора?
4. Какой секрет хочет открыть автор?
5. Какие курсы иностранных языков перепробовала героиня рассказа?
6. Как героиня рассказа относится к изучению иностранных языков? Какие аргументы приводит?

Ай донт спик инглиш

Дорогие друзья, хочу всем открыть секрет — я из той группы итальянцев, которые не говорят по-английски. Честное слово, до сих пор я не выучила спряжение глагола *иметь* в настоящем времени, не уверена в том, как надо правильно писать слово *goodbye*, и не понимаю, в чём разница между словами *home* и *house*, после того как я узнала, что оба они имеют значение *дом*. А ведь на курсах английского языка мы всё это проходили...

Я перепробовала миллион ускоренных курсов, на которых занимаешься по двенадцать часов в день целую неделю. Обычно они находятся в самом центре города, и за парковку там нужно платить примерно столько же, сколько за месяц учёбы в Оксфорде. Зато на таких курсах преподают только англичане. Они всё время улыбаются, но не понимают ни слова по-итальянски. А чем я хуже? Вот поеду в Англию и буду преподавать там итальянский язык: час болтаю на своём языке, а когда студент задаёт вопрос, улыбаюсь и отвечаю жестами, как индеец. На всех курсах, на которых я была, обязательно выдавали бесплатные CD-диски. Но слушать их мне некогда, поэтому они только лежат в шкафу до переезда на новую квартиру.

Ещё я пробовала занятия по подписке: я получала уроки по электронной почте два раза в неделю. Первые уроки — просто класс! Но уже начиная с пятого урока они становятся совершенно непонятными. Это всё равно что после младшей школы сразу поступить в аспирантуру. А если пропустить один урок — тебе крышка.

И почему я выбрала уроки английского, а не уроки музыки?! После трёх недель занятий музыкой моя подруга Даниэлла замечательно играла мелодию «Евровидения», в то время как я могла сказать по-английски только «Меня зовут Люси».

Честно говоря, знание языка не делает человека умнее. Просто по-другому говоришь о чём-то, что уже знаешь. Если ты скажешь *яблоко* или назовёшь его *apple*, что изменится? Ты станешь умнее? Уверена, что нет. Конечно, если знаешь английский, можно говорить с англичанами, а если немецкий — с немцами, можно узнавать другие традиции и обычаи. С этим никто не спорит. Вот и пусть учат итальянский, так дело быстрее пойдёт.

А пока я сажусь в кресло с чашкой чая и читаю Шекспира в прекрасном переводе.

12 Прочитайте рассказ ещё раз. Найдите ложные высказывания.

1. Люси — англичанка.
2. Она перепробовала разные курсы английского языка.
3. Изучать английский язык — её любимое дело.

4. Она может читать английских классиков на английском языке.
5. Она часто работает на ускоренных курсах итальянского языка в Лондоне.
6. Язык жестов – это самый настоящий английский язык.
7. Люси не понимала первые уроки английского языка по электронной почте.
8. Люси готова общаться с англичанами, если они выучат итальянский язык.
9. Люси любит сидеть на диване, пить сок и читать пьесы Шекспира на английском языке.

Словарь

- 13** Заполните пропуски в предложениях, используя слова из рассказа «Ай донт спик инглиш».

1. До сих пор он не выучил падежи, а ведь на курсах мы всё это _____.
2. Какое _____ имеет слово *home* в русском языке?
3. Мой друг учится на _____ курсах иностранных языков по двенадцать часов _____ целую неделю.
4. В этом магазине эта книга стоит _____, сколько в «Доме книги».
5. Он ещё в школе учил немецкий язык, но до сих пор не понимает _____ по-немецки.
6. Моя сестра учится в университете, она будет _____ английский язык.
7. Студентам на подготовительном отделении обязательно _____ бесплатные учебники.
8. Вы будете получать два раза в неделю уроки по _____ почте.
9. Первые занятия по русскому языку – просто _____!
10. Молодые люди после школы хотят _____ в университет.
11. Стоит _____ несколько уроков, потом вы ничего не поймёте.
12. В России я много говорил с русскими, узнал их _____ и обычаи.
13. Я люблю читать книги в _____ на русский язык.

Поговорим

- 14** Ответьте на вопросы полными предложениями.

1. Вы запомнили, кто такая Лучана Литтиццетто?
2. Что такое ускоренные курсы английского языка?
3. Кто обычно там преподаёт?
4. Почему бесплатные диски по английскому языку лежат у Люси в шкафу?
5. Что такое занятия по подписке?
6. Что научилась играть подруга Люси после трёх недель занятий музыкой? А чему научилась Люси на курсах?
7. Как Люси учила английский язык?

8. По мнению Люси, для чего нужно изучать иностранные языки?
9. Почему она говорит, что все должны начать изучать итальянский язык?
10. Продолжает ли Люси изучать английский язык?
11. Вам понравился рассказ? Вы хотите прочитать другие рассказы Л. Литтиццетто? Почему?

15 Ответьте на вопросы.

1. Согласны ли вы с Люси, что на курсах невозможно выучить иностранный язык?
2. Почему она решила больше не заниматься английским языком?
3. Какой совет вы можете дать Люси, чтобы она всё же выучила английский язык? А русский? А ваш родной?

16 Обсудите вопросы в парах.

1. Вы когда-нибудь думали, что не сможете выучить русский язык?
2. Русский язык очень трудный?
3. Вы когда-нибудь ходили на ускоренные курсы иностранных языков? Расскажите об этих курсах.

17 Перескажите текст, используя следующие слова.

Дорогие друзья
Честное слово
А ведь
И почему

Честно говоря
Конечно
Вот и пусть
А пока

Выражение эмоциональной оценки

Положительные эмоции	Отрицательные эмоции
Просто класс! (о ситуации, вещи) Классно! Как здорово! Замечательно! Отлично! Так дело быстрее пойдёт!	Просто ужас! (о ситуации, вещи) Ужасно! Всё кончено! Плохо дело! Тебе (мне) крышка! Всё пропало!

18 Отреагируйте на новость, которую вам сообщил товарищ.

- Люси будет преподавать итальянский язык в России.
- _____
- Завтра будет экзамен, ты не знал?
- _____

- Ты знаешь, Люси опять хочет учить английский язык!
- _____
- Я не смог перевести эти слова с английского на русский.
- _____
- На экзамене у меня спросили стихотворение, которое я не знал.
- _____
- Ночью я готовился к диктанту, но очень хотел спать и заснул, а слова не выучил.
- _____

19 Замените выделенные слова по следующему образцу. Найдите похожие предложения в рассказе.

Образец. Я до сих пор **не выучила** спряжение глагола **иметь** в настоящем времени. — Я до сих пор не выучила написание слова *винегрет*.

1. В чем разница между **английским и китайским языком**?
2. **Моя подруга говорит на трёх языках**. А чем я хуже?
3. Если **ты выучишь новый язык**, что изменится?
4. **Роман «Гарри Поттер»** — просто класс!
5. И почему **я поехала учиться в Россию**, а не **в Китай**?!?
6. Честно говоря, **Люси пропускала уроки английского языка**!
7. Дело быстрее пойдёт, если **мы будем работать вместе**.
8. **Мой сосед может написать письмо по-русски**, а я могу сказать только «Здравствуйте!»

20

I. Какое значение имеет совершенный вид выделенного глагола в следующем предложении?

*До сих пор я не **выучила**, как писать по-английски «Пока!».*

A. Действие имеет отрицательный результат.

B. Действие не наступило.

II. В следующих ситуациях составьте предложения так, чтобы действие имело отрицательный результат, и объясните причину.

Образец.

- Люси, сегодня будет тест по английскому языку. (не выучила)
- *Извините, я до сих пор не выучила спряжение глагола **иметь**, потому что у меня плохая память.*

1. Антон, вы написали только одно упражнение? (не успел)
2. Преподаватель дал разрешение сдавать экзамен осенью? (не разрешил)
3. Виктор, вы помните, что обещали показать фотографии? (не принёс).
4. Люси, вы поняли грамматику? (не поняла)

- 21** Прочитайте шутки. Постарайтесь объяснить, почему читателю или слушателю становится смешно.

Учитель спрашивает ученика:

- Коля! Почему ты не сделал домашнее задание?
- Дедушка вчера разбил свои очки.

Один ученик говорит учителю на экзамене:

- Почему вы спрашиваете меня? Вы же знаете эту тему лучше меня?

- 22** Восстановите следующий текст. Посчитайте, сколько слов вы не вспомнили. А сколько не вспомнили ваши товарищи? Поделитесь друг с другом опытом запоминания новых слов.

Ещё я пробовала занятия по ... : я получала уроки по ... два раза в неделю. Первые уроки – просто ... ! Но уже начиная с пятого урока они становятся совершенно непонятными. Это всё равно что после младшей школы сразу ... в аспирантуру. А если ... один урок – тебе И почему я ... уроки английского, а не уроки музыки?! После трёх недель ... музыкой моя подруга Даниэлла замечательно играла мелодию «Евровидения», в то время как я могла ... по-английски только «Меня зовут Люси».

Домашнее задание

Напишите небольшой рассказ о том, как вы учили иностранные языки. Какие методы были более эффективными? Какие были проблемы? Какие способы изучения иностранного языка вы рекомендуете?

M.E. Lyapidovskaya, A.V. Semikras

LEARNING A FOREIGN LANGUAGE. RFL LESSON DESIGN HOW TO TEACH LEARNING KIND OF READING

Learning kind of reading, comparative degree of adjectives, word-formation, expressing emotional evaluation, verb aspect.

The proposed lesson design is devoted to how to teach learning kind of reading based on an adapted piece from the book of modern Italian lady-writer Luciana Littizzetto "Single as a stem of celery". The given piece describes a situation known to most learners which is related to difficulties while learning a foreign language. It causes students' rich personal associations, also sharing heroine's feelings, due to which well stimulates their speech activity. The lesson design includes the following topics: comparative degree of adjectives, usage of a number of verbs with a comprehension meaning, formation of paronymous (one and the same stem) words, perfect aspect of verb with the meaning of a negative result, means of expressing emotional attitude to a situation, a thing. The material is addressed to students mastering Russian in the volume of the I certificate level (B1).



Е.Л. Кудрявцева

ekoudrjavgtsava@yahoo.de

канд. пед. наук, научный сотрудник
Института иностранных языков
и медиатехнологий Университета Грайфсвальда
Грайфсвальд, Германия



И.В. Корин

korig@list.ru

преподаватель русского языка,
научный сотрудник семинара славистики
Геттингенского университета
Геттинген, Германия

Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции

Межкультурная (кросс-культурная) компетенция, языковая картина мира, национальная и бинациональная личность, вторичная языковая личность, межкультурная психологическая восприимчивость.

Основой коммуникативной компетенции является не только собственно знание другого языка (лингвистическая компетенция), но и межкультурная компетенция. Согласно идеям Б.Л. Уорфа (гипотеза Сепира – Уорфа), по-разному говорящие люди различным образом мыслят и по-разному смотрят на мир. Предмет или явление, не имеющие названия, для человека не существуют. Предмет или явление, обладающие двумя «именами», существуют в контексте двух культур, или, точнее, – на их стыке, заполняя лакуну между ними и позволяя изучить этот предмет с нескольких точек зрения. Подобный эффект вне билингвизма можно наблюдать, например, знакомя носителя немецкого как родного со значением слова *бутерброд* или американца – со словом *штат* в русском языке. Поликультурное пространство оказывается многогранным и менее поляризованным. Способность к формированию такого пространства нуждается в констатации и измерении, например, с помощью теста на уровень межкультурной компетенции.

В поликультурных, или мультикультурных, обществах, таких как Россия, США, современные Германия и Франция, или, точнее, общества стран-лидеров ЕС, наблюдается действие двух противоположных тенденций: с одной стороны, культурной ассимиляции, с другой – стремления к противопоставлению и подчеркивание своеобразия и разнообразия культур, диверсификации. Исследование и анализ про-

явлений поликультурализма имеет особую важность для формирования межкультурной компетенции (МКК) у носителей русской культуры, особенно у детей, подростков и молодежи¹.

¹ Необходимо подчеркнуть, что для формирования МКК носителей русской культуры важно также знакомство с культурами регионов России как многонациональной страны.

Интересно отметить, что билингвы — носители, например, немецкого и русского или французского и русского, или же английского и русского языков на уровне вербального поведения переносят некоторые правила языкового этикета, такта, языковую рамку вежливости, характерную для западных языковых культур, в русское языковое поведение, что зачастую выглядит искусственно с позиций носителей русского языка, живущих в России. В то же время в самой России представители нового среднего класса и интеллигенции крупных городов, не будучи билингвами, стремятся подчеркнуть в своем коммуникативном поведении повышенный уровень вежливости как показатель границ между ними и более «низкими» общественными группами.

Язык (а тем более 2 родных языка) не просто отображает мир, он строит идеальный мир в нашем сознании, конструирует вторую реальность. Человек видит мир так, как он говорит. Здесь уместно вспомнить гипотезу Сепира — Уорфа: язык — не просто инструмент для воспроизведения мыслей, он сам формирует наши мысли. Б.Л. Уорф, поясняя связь культуры и языка, утверждал, что люди, говорящие на разных языках, видят мир по-разному. Между реальным миром и языком стоит мышление, слово отражает не сам предмет или явление окружающего мира, а то, как человек видит его, через призму той картины мира, которая существует в его сознании и которая детерминирована его национальной культурой (языковая картина мира по В. Гумбольдту).

В конце 1980-х гг. лингвистов заинтересовал вопрос «человеческого фактора» в языке, что привело к появлению новой научной категории — «языковая личность». Применительно к изучению иностранного языка она определяется в качестве «вторичной языковой личности». Для неродного языка этот термин можно сохранить, тогда как для другого родного языка (при естественном билингвизме) он неприемлем, и мы предложили бы термин «совокупная языковая личность». Мы подразумеваем, что в одном индивидууме сочетаются 2 и более языковых личности с ситуативным опреде-

лением, какая из них вторична, а какая первична, и непрерывным их взаимодействием при анализе (первичная в данном контексте) и интерпретации (вторичная в данном контексте) коммуникативной ситуации.

Межкультурная (кросс-культурная) компетенция — это способность индивида успешно общаться с представителями других культур. В структуру МКК входят следующие компоненты:

- 1) общекультурологические и культурно-специфические знания;
- 2) умения практического общения;
- 3) межкультурная психологическая восприимчивость.

Разберем несколько примеров, когда общение не смогло состояться в полной мере несмотря на прекрасное владение обоими собеседниками нормами русского литературного языка.

Пример 1. Ученик — представитель нации, исповедующей ислам, подошел к педагогу с жалобой на одноклассницу и ее нежелание правильно «дружить». На вопрос педагога — в чем заключается это нежелание, мальчик ответил: «Я попросил у нее книгу, а она сказала, что книга нужна ей самой. Чтобы я ждал!» Для носителя русской языковой картины мира — все в рамках нормы: предмет меняет хозяина на время или навсегда при отсутствии необходимости в нем для предыдущего владельца. Учитель попросил повторить просьбу и услышал в ответ: «Я сказал, чтобы она дала мне книгу. Что еще? Я мужчина, она женщина. Она должна...» Грамматически правильно выстроенный диалог не дал положительных результатов, поскольку разговаривали представители разных миров, не слыша друг друга и не стремясь быть услышанными. То же самое может произойти при недостаточной компетентности педагога в культуре и традициях семьи / социальной группы, в которой воспитываются его ученики.

Пример 2. Педагог предлагает учащимся написать сочинение о самом счастливом дне в их жизни. Учащийся – выходец из Китая во втором поколении завершает грамматически идеальное сочинение предложением: «И потом мы сфотографировались на память все вместе». Для преподавателя – эффект обманутого ожидания: нет привычных для русского человека данного возраста с данным жизненным опытом выводов типа «Вот бы все дни были такими!» или «В следующий раз я..., так как этот день научил меня» и т.п. Оценка снижена за «несоблюдение плана написания сочинения». Кто не прав: учитель, не знающий, что для китайской культуры фото – своеобразное завершение, итог, результат события; или ученик, не принявший в расчет, что сочинение на русском языке предполагает соблюдение норм и традиций, типичных для русской языковой личности?

Еще несколько примеров, демонстрирующих несовпадение коммуникативных норм. В результате коммуникация оказывается неполной или же приводит к положению “*qui pro quo*”. Так, русскому, изучающему немецкий, вряд ли что-то скажет включение в высказывание единицы *Stadt Musikanten*, относящей слушателя к Бременским музыкантам. С другой стороны, немецкоговорящему или билингов, незнакому с хрестоматийными текстами русской классической литературы, вряд ли что-то скажет фраза: «Ну, ты прямо настоящий Левша». Не зная прецедентных имен, партнер не поймет, о чем идет речь, при чем тут лево- или праворукость, что коммуникативная цель данного высказывания – на самом деле – серьезный или иронический комплимент.

Если еще в начале 1990-х гг. упорядочение обучения и контроль в этой сфере были достаточно сложны, то сейчас благодаря усилиям российских исследователей можно опереться на ряд серьезных публикаций описательного и кодифицирующего характера,

в частности на лингвокультурологический словарь «Русское культурное пространство» Н.П. Вольской, Д.Б. Гудкова, И.В. Захаренко и др. Он включает в себя такие явления, которые, будучи широко представленными в фольклорных произведениях и в обучающей литературе (прецедентные тексты, имена и высказывания, мифологические персонажи, образы животных, связанные с русской народной культурой, и др.), предопределяют специфику русской картины мира и ее отражения в языке и осваиваются носителями русского языка на первом этапе социализации – вхождения ребенка в русскую культуру [3].

Очевидно, что культурная компетентность личности в идеале должна совпадать с национальной культурой по основным параметрам (например, представлениям, принципам, морально-этическим ценностям). Если этого не происходит, возникает конфликт личности с окружающей культурой. В целях диагностики и предупреждения подобных конфликтов ее отдельные аспекты могут и должны измеряться с помощью тестов как для отдельных носителей языка и представителей социальных групп, так и для целых групп людей.

Вернемся к функции высказывания. Очевидно, что умение соотнести высказывание с его коммуникативной задачей и функцией / функциями должно входить в лингвокультурную компетенцию и учитываться при тестировании старших школьников и взрослых на уровень МКК (начиная с A2–B1 и усложняясь на уровнях B2 и C1). Дело в том, что понимание этих функций при общении на втором / другом языке – дело вовсе не очевидное. Так, если немецкий взрослый говорит юному велосипедисту “*Falsche / Linke Seite!*”, то в русскоязычной среде в той же ситуации прозвучало бы «Куда его / тебя несет», «Слепой, что ли?!», «Не видишь, где ты едешь?»

Такие русские высказывания воспринимаются как явная грубость и вызов. Одним из раздражающих факторов для носителя английского, немецкого, французского или билингов, проживающих в странах с культурами преобладающе индивидуалистического типа, становятся русские высказывания,

начинающиеся с *нельзя, надо, вы должны / обязаны*, т.е. импозитивные, навязывающие что-либо. Исследователи англоязычной и немецкоязычной культур отмечают, что в случаях, когда говорящий вынужден предлагать что-то партнеру, покусаться на его время, требовать от него каких-то усилий, высказывая просьбы, приказы, советы, критику и т.п., он старается использовать особые коммуникативные стратегии. Так, индикатив и повелительное наклонение заменяются сослагательным, вопросительные предложения предпочтительнее, и они часто используются вместо повелительных.

Таким образом, снижение импозитивности в современных «западных» культурах является одним из важнейших лингвокультурных принципов. Тесты, предложенные, например, англистами Ю.Б. Кузьменковой и Л.А. Городецкой, использовавшей в своих трудах ее методические разработки [4], показывают, как можно измерить степень владения стратегиями вежливости как составляющей МКК, а также сравнить уровень данной составляющей МКК у разных категорий людей, представляющих разные социальные, возрастные или профессиональные группы. Так, нужно было проанализировать 10 предложений и найти соответствия между вопросительными предложениями и их коммуникативными функциями. «Для выявления того, в какой степени российские школьники, студенты и учителя, владеющие английским языком приблизительно на уровне В2, владеют межкультурной компетентностью в указанном аспекте стратегий вежливости, было проведено сопоставительное экспериментальное исследование. В его рамках учащиеся выполняли тест. Задача

испытуемого была, находясь в функции реципиента, понять обращенные к себе просьбу, приказ, предложение, совет и др., несмотря на то что выражение указанных смыслов было завуалировано вопросительной формой. В тестировании приняли участие 3 группы испытуемых: старшеклассники – победители региональных олимпиад по английскому языку, студенты-регионоведы факультета иностранных языков и регионоведения МГУ им. М.В. Ломоносова и учителя английского языка общеобразовательных школ Московской области. В итоге была выявлена интересная корреляция: число правильных интерпретаций неизменно было выше у школьников, за ними следовали студенты, учителя оказались на последнем месте. Очевидно, что МКК взрослых, изучавших язык в условиях советской закрытости, оказалась ниже.

В современном поликультурном обществе в практике учебной и воспитательной работы, по мнению большинства педагогов и руководителей образовательных учреждений, важна оценка социализации билингвов и монолингвов – учащихся российской школы. Это мнение поддерживается и принятой в 2001 г. правительством РФ ФЦП «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе». Н.В. Смирнова, зам. директора ГОУ СОШ № 236, пишет, что ее школа третий год работает в направлении городской экспериментальной площадки «Оценка социализации учащихся». За этот период в школе были апробированы методики, указанные в таблице².

² Источник: www.mcko.ru/RMOKO/gep/.../236.doc.

Методики социокультурного и психологического тестирования

Учебный год	Апробируемая методика	Классы
2010–2011	Методика оценки тревожности Филлипса.	7, 9
	Ценностные ориентации.	7, 9
	Сокращенный вариант методики Кеттелла – Ясюковой, 9 шкал.	7, 9
	Методика «Взаимное оценивание».	8
2011–2012	Методика «Многомерная оценка детской тревожности».	6, 9
	Тест социальной перцепции Фидлера – Ясюковой.	9
	Методика оценки уровня сформированности критического мышления.	7, 9

Соотношение методик оценки и требований ФГОС³

Требования к личностным результатам освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования	Методики
Готовность и способность обучающихся, социальные компетенции, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.	Сокращенный вариант методики Кеттелла – Ясюковой, 9 шкал. Тест-опросник «Оценка социализированности учащихся» (социальная активность).
Формирование осознанного, уважительного и доброжелательного отношения к другому человеку, его мнению, мировоззрению, культуре, языку, вере и религии, гражданской позиции, к истории, культуре, традициям, языкам, ценностям народов России и народов мира; готовности и способности вести диалог с другими людьми и достигать в нем взаимопонимания.	Опросник «Индекс толерантности». Опросник «Ценностные ориентации школьников» (отношение к человеку как таковому, как Другому, как Иному).
Формирование коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве со сверстниками, детьми старшего и младшего возраста, взрослыми в процессе образовательной, общественно полезной, учебно-исследовательской, творческой и других видов деятельности.	Сокращенный вариант методики Кеттелла – Ясюковой, 9 шкал (потребность в общении, дипломатичность).

По мнению Н.В. Смирновой, данные методики позволяют оценить требования к личностным результатам обучающихся по новым федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС).

Приведем перечень специфических методов диагностики толерантности.

1. Диагностика общей коммуникативной толерантности.
2. Диагностический тест отношения.
3. Индекс толерантности.
4. Культурно-ценностный дифференциал.
5. Метод приписывания качеств.
6. Методика измерения уровня толерантности у подростков.
7. Психосемантика (описание этнических авто- и гетеростереотипов).
8. Тест личностных конструктов Дж. Келли (модификация).
9. Техника построения семантических пространств на базе фразеологизмов.
10. Типы этнической идентичности.
11. Этническая аффилиация.
12. Этническая толерантность личности.

В мире распространены многие психологические и социологические методики изучения толерантности.

1. Beall – Pantan's Frustration Tolerance Index.
2. Intolerance of Ambiguity Scale (by S. Budner, 1962).
3. MacDonald's Ambiguity Tolerance Scale.
4. Measure of Ambiguity Tolerance (MAT 50).
5. Scale of Interpersonal Tolerance.
6. Tolerance for Ambiguity (TFA) Scale.
7. Tolerance for Disagreement and Innovativeness Scales.
8. Tolerance Scale of the Jackson Personality Inventory.
9. Wilson – Patterson Conservatism Scale.

Зав. кафедрой психологии развития и коррекции личности Липецкого института развития образования О.А. Драганова предлагает разработку психодиагностического комплекса с набором методик⁴ (приводим только важные для нашего исследования).

³ Источник: www.mcko.ru/RMOKO/gep/.../236.doc.

⁴ Источник: k-obr.spb.ru/downloads/.../metodiki.doc.

1. Методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Т.Х. Холмс, Р.Х. Раге).
2. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова).
3. Вопросник для измерения толерантности (В.С. Магун, М.С. Жамкочьян, М.М. Магура).
4. Методика диагностики общей коммуникативной толерантности (В.В. Бойко).
5. Шкала базовых убеждений (Р. Янов-Бульман).
6. Опросник для диагностики способности к эмпатии (А. Мехрабиан, Н. Эпштейн).
7. Шкала социальной дистанции (Э. Богардус).
8. Шкала фашизма (Т. Адорно, Э. Френкель-Брунsvик, Д. Левинсон, Р. Сэнфорд).
9. Методика для измерения степени предубежденности (Г. Олпорт, Б. Крамер).
10. Опросник для измерения общих социальных установок у детей (Э. Френкель-Брунsvик).
11. Диагностический тест отношений (Г.У. Солдатова).
12. Опросник «Типы этнической идентичности» (Г.У. Солдатова, С.В. Рыжова).
13. Социологические индикаторы социальной и этнической толерантности.
14. «Евробарометр».

Во всех этих перечнях обращает на себя внимание

- значительное количество, объем и разнообразие предлагаемых методик тестирования при относительной общности тестируемых компонентов (с социологической и психологической точек зрения);
- специализированный характер тестов, не позволяющий, как правило, осуществ-

лять их проведение каждым педагогом и еще реже — самотестирование;

- отсутствие тестов на наличие и уровень практической МКК и владение культурно-специфическими компонентами знаний и их применением на практике.

В связи с изложенным представляется необходимым введение в практику преподавания и изучения русского языка шкалы для (само)оценки (внутри конкретных ситуаций — и для тестирования) уровней владения МКК. Для наших целей подходит шкала оценок, приближенная визуально к Единой европейской системе. Распечатка данной шкалы может войти в «портфолио ученика».

Предлагается следующая шкала, привязанная к уровням владения языком.

A1 — я не отношусь к проявлениям иной культуры негативно; но не использую имеющиеся знания (в сферах общения согласно темам курса A1) о ней в своей повседневной / профессиональной жизни (продолжаю использовать опыт, приобретенный на исторической родине / в семье); культура как иностранная.

A2 — мои знания о культуре страны изучаемого языка охватывают основные сферы жизни (обращение за помощью, прием пищи, осуществление покупок и др., по темам курса A2), но они не глубоки, поверхностны и редко применяются мной в реальном общении; я не пытаюсь перенести положения (традиции, шкалу ценностей и др.) своей культуры на чужую при контакте с ней; культура как иностранная.

B1 — я воспринимаю чужую культуру не как постороннюю, а как иную, относительно равноценную собственной; использую свой опыт и знания в сфере коммуникативной межкультур-

ной компетенции в ситуациях общения на данном уровне в быту; культура как иностранная.

B2 — я признаю необходимость существования разнообразных культур и традиций в одном обществе, обогащение общества за счет его поликультурности; сопоставляю в повседневной жизни традиции и опыт своего и другого народа (носителя изучаемого языка) и часто применяю знания, полученные в результате подобного соположения в быту и профессиональной деятельности; культура как иностранная.

C1 — я адаптировался к данной культуре, но не принимаю ее как неотъемлемую часть своего «я» (элемент национального компонента своего характера и поведения); регулярно и правильно применяю знания о культуре и традициях страны изучаемого языка во время коммуникации с ее представителями, но отстраняюсь от них («я» и «они»); культура как неродная.

C2 — я полностью интегрирован в другую культуру и принимаю ее как часть своего «я»; я живу в традициях

и культуре страны изучаемого языка на всех уровнях и во всех сферах жизни как в «своих» культуре и традициях; культура как родная.

Важно отметить, что восприятие языка как неродного, родного / другого родного или иностранного не всегда полностью совпадает с самооценкой учащимися культуры как неродной, родной или иностранной. При сдаче ТРКИ уровня C1 тестируемые отвечали на вопрос об отношении к русской культуре как к «чуждой» и даже к «непримлемой». Тогда как билингвы нередко принимали ее как «свою другую», но выдерживали испытания экзамена ТРКИ лишь на уровень B1 (в основном по причине недостаточности грамматических знаний, умений и навыков и лексического запаса, а также по причине неадаптированности тестов для детей и подростков с русским как неродным).

Для тестирования на МКК необходима разработка более сложного раstra, учитывающего все составляющие МКК, при этом адресатами тестирования могут быть носители русского как неродного, русского как другого родного, РКИ / русского как неродного, второго родного, как иностранного.

Основой для создания части теста на МКК — субтеста на межкультурную психологическую восприимчивость (5) — может стать «Тест на определение индекса толерантности» (Tolerance Test); основой части теста МКК на культурно-специфические знания (2) — «Тест на культурно-специфи-

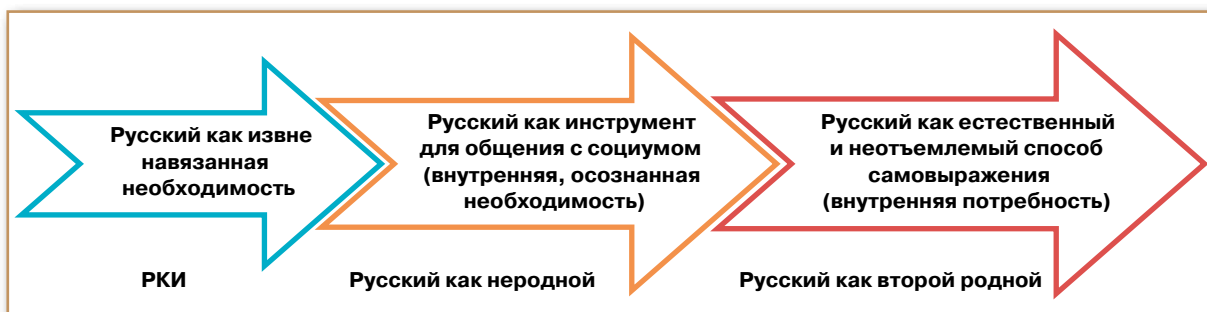


Схема 1. Самоопределение билингва по отношению к русскому как иностранному, неродному, второму родному

1. Умения практической межкультурной коммуникации			
МКК в письменной коммуникации (частной / официально-деловой; по обычной и эл. почте; индивидуально / рассылка).	МКК в устной коммуникации (монолог, диалог и полилог): • реципиент; • продуцент.	МКК в массовой коммуникации (медиакомпетенция): • чтение СМИ; • аудирование СМИ; • визуальное восприятие СМИ.	
2. Культурно-специфические знания и их применение на практике.	3. Знания и умения в области невербальной коммуникации (жесты, мимика и т.д.).	4. Общекультурологические знания и их применение на практике.	5. Межкультурная психологическая восприимчивость (толерантность).

ческие знания» (оба теста применяются на практике). Остальные составляющие комплексного теста на МКК (1) уже входят (соблюдение норм и формальных требований к началу письма / диалога) как составляющая оценки или могут войти, получая самостоятельную оценку, например, в состав теста ТРКИ. Тест на общекультурологические знания (4) нуждается в обсуждении относительно необходимости включения его в комплексный тест на МКК. Нам представляется, что он необходим для определения наличия общекультурных компетенций как базы, при присутствии которой мы говорим не о переучивании, а о корректировке компетенций.

Как показывает вышеприведенная таблица, может быть целесообразным разделение понятий культурной компетенции / компетентности и лингвокультурной компетентности. Термин «культурная компетентность» понимается в том смысле, в котором он был предложен Ю.Е. Прохоровым. МКК не сводится лишь к ней, но включает в себя социо- и этнокультурную, культуроведческую / страноведческую и медиа-компетенции.

Вернемся к предложенному нами выше растру уровней МКК. Уровни В2 и С1 – это оптимальные уровни для успешной работы педагога в многонациональном учебном заведении (с многонациональным контингентом учащихся). Уровень С2 достижим на сегодняшний день только при наличии у ученика / педагога естественного билингвизма («вырастания» и «вращения» в оба языка и обе родных культуры). В самом простом приближении и при гру-

бой оценке можно сказать, что носитель языка / языков и определенной культуры может обладать межкультурной компетенцией трех уровней – высокого, среднего и низкого.

(Само)оценка наличия межкультурной компетенции и ее уровня, как и выработка правил общения в коммуникации на русском языке для носителей иных родных языков, происходит с использованием на занятии или в рамках теста типичного / типизированного для данного языка и данной культуры материала – лингвистического со страно- / культуроведческой доминантой / компонентом.

Наибольшей популярностью у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста пользуются игровые задания и задания, основанные на материале с лингвокультуроведческой доминантой: Это задания

- на определение (поиск, выделение) страноведческих компонентов, например, в названиях животных и птиц, сказочных персонажей, цветов радуги (их количества и семантики слова, например «красный»);
- на раскрытие смысла поговорок, пословиц и поиск похожих на них (при помощи родителей) в родной культуре;
- поиск названий для предъявленных предметов, свойственных современному быту русского человека или соотнесение исторических реалий, упоминаемых в сказках, с их изображением тогда и сегодня.

Приведем примеры подобных заданий.

Задание 1. Соедини друг с другом название и изображение (предмет и его функцию, предмет и персонаж, который может его использовать).

Задание 2. Прочитай и разбери по членам предложения поговорку... (Прочитай поговорку, сделав логическое ударение на первом, втором... слове. Как изменился ее смысл?)

Задание 3. Посмотри на изображения птиц / животных и прочитай подписи под картинками (послушай их названия). Людей иногда называют так же, как этих птиц / животных. Как ты думаешь, какие качества характера имеют эти люди (учти, что птицы / животные обитают в России, на севере / юге...)?

Задание 4 (из опыта коллег в национальной школе). В русской школе при инсценировке басни И.А. Крылова «Волк и Ягненок» никто из ребят не хотел играть роль Волка. В киргизской школе большинство захотели быть Волком. Почему, как тебе кажется, это могло произойти? Ответить на этот вопрос тебе помогут результаты задания, которое было предложено ученикам: подобрать к слову *волк* эпитеты. Больше половины ребят-киргизов называли волка добрым, грозным, сильным, храбрым и красивым. Какую роль хотел бы ты играть? Почему?

Передача страно- / культуроведческого компонента в форме игровых заданий в диалоге с учениками на стыке культур – вот оптимальный подход к решению задачи по транслированию и расширению МКК. Имеет смысл чаще ставить перед учениками вопрос *Почему?*, чтобы сделать более осознанным процесс анализа и синтеза (внутри совокупности родных культур) страно- / культуроведческого компонента задания.

Наиболее проблемными с точки зрения носителей русского как неродного являются такие грамматические явления, как видо-временные формы глаголов, глаголы движения, порядок слов в предложении (повествовательном и вопросительном без вопросительного слова). Но именно они максимально связаны с культурой и традициями носителей языка. И эту связь важно донести до учеников через расширение коммуникативного контекста упражнений, например:

Задание 1. Изобрази (не произнося ни слова) действие так, чтобы твои одноклассники (однотруппники) смогли догадаться и назвать правильный глагол. А теперь покажи результат этого действия и попроси также его назвать. Как называется это действие на твоём родном языке? (Попросить описать смысл названия, его отличия от семантики русского наименования).

Задание 2. Есть глаголы движения *идти* и *ходить*. И есть название для часов с маятником *ходики*. А про время говорят в России, что оно *идёт*. Как ты думаешь, какой глагол показывает, что у движения есть одно направление или цель, а какой, что движение бесцельно, туда-сюда?

Что важно дать понять учащимся через ролевые игры, рассказы, сказки и др.? Что все мы исполняем в каждом из окружающих нас социумов (см. схему 2) определённые роли: внука и сына (социум «Семья»), ученика и воспитуемого; одноклассника и друга (социум «Школа»), незнакомца, ребёнка вообще (социум «Улица»), покупателя-ребёнка, несовершеннолетнего (социум «Магазин») и др. И каждый социум предъявляет в каждой культуре свои требования, требует игры по своим правилам.

В заданиях для тестирования на наличие и уровень практической МКК и владение культурно-специфическими компонентами знаний и их применение на практике

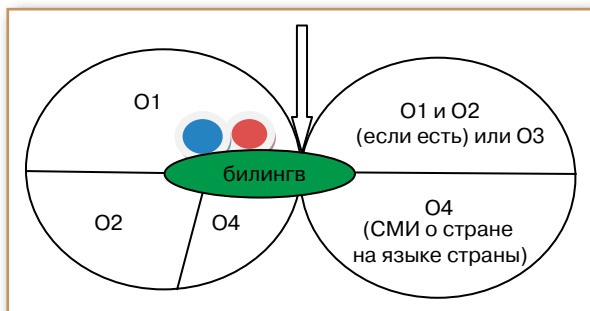


Схема 2. Типы социумов и их воздействие на естественного билингва

Принятые обозначения: O1, Общество 1 – ближайший социум (семья и друзья); первичный (непосредственный) социум; O2, Общество 2 – удаленный социум (детский сад, школа, вуз, работа); вторичный (непосредственный) социум; O3, Общество 3 – дистантный социум (общество страны исхода старших поколений); первичный (при наличии реального контакта непосредственный, при отсутствии одного – опосредованный рассказами старшего поколения) социум; O4, Общество 4 – медиасоциум (СМИ); вторичный (опосредованный) социум (важно развитие медиакомпетенции билингвов с учетом этнокультурной составляющей, в обеих культурах); ● КПО, капсула «привнесенного общества», вторичный (опосредованный) социум (образ страны исхода в сознании мигрантов 1 поколения); ● КСО, капсула «субъективного общества», вторичный (опосредованный) социум (образ страны постоянного места жительства в сознании мигрантов 1 поколения).

вопросы более однозначны, предполагают более короткие ответы, образцы ответов занесены в растр (возможен как тест множественного выбора, так и тест с открытыми вариантами ответов – тогда они оцениваются по близости к образцу):

задание 1 – для старшего дошкольника (упрощенный растр);

задание 2 – для ученика начальной школы;

задание 3 – для менеджера, изучающего русский язык (расширенный растр).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что степень владения различными коммуникативными стратегиями и умение определять цели и функции высказываний иноязычного партнера как составляющие МКК могут быть измерены и оценены. Тестовые методы позволяют измерить уровень МКК личности по какой-либо из ее составляющих или по целому растру. Опираясь на такой подход к определению уровня МКК, можно более объективно проводить и сопоставительные лингвокультурологические исследования, например, сравнение разных групп людей, представляющих разные социальные, возрастные, профессиональные страты общества. Интересно, что отдельные существующие в Германии тесты на уровень МКК для самооценки результата предлагают не абсолютные показатели, а демонстрируют испытуемому, какой процент представителей контактирующих национальностей ответил на вопрос так же, как и он, т.е. совпало ли его мнение с мнением большинства.

Основным заказчиком таких тестов на сегодняшний день является международная бизнес-система. Система образования менее мобильна и не столь быстро реагирует на запросы времени, рассматривая лингвистическую компетенцию как достаточный параметр для принятия учащихся в школу / вуз и педагогической деятельности выпускников в поликультурных аудиториях. Практика же показывает, что этого недостаточно.

Тесты по МКК пока находятся в процессе создания единообразной концепции. Элементы тестов, разработанные ранее и

	Задание 1. Ты в русском детском саду и хочешь есть, но время еды пока не пришло. Что ты будешь делать?	Задание 2. Ты на улице в русском небольшом городе и тебе нужна помощь старшего человека. К кому ты обратишься?
A1	Съем принесенное с собой, один,	К первому же прохожему.
A2	так, чтобы никто не видел.	К человеку в форме.
B1	Обращусь к воспитателю за разрешением	К полицейскому в форме.
B2	и съем принесенное с собой.	К пожилому прохожему (без определения пола).
C1	Поделюсь тем что у меня есть с другими, спросив разрешения у воспитателя. Если всем не хватит – попрошу помощи воспитателя.	К пожилой женщине.
C2		К женщине с ребенком.

	Задание 3. Вы впервые приходите на российскую фирму-партнер (в одном из городов России), чтобы подписать ранее оговоренное по телефону / эл. почте соглашение о поставке продукции. Каковы Ваши действия?
A1	Звоню и предупреждаю о ранее оговоренном точном времени своего прихода. Прихожу вовремя и приношу руководителю подписанный с нашей стороны договор на подпись.
A2	Звоню и уточняю, осталось ли прежним время встречи. Прихожу вовремя и приношу руководителю подписанный с нашей стороны договор на подпись.
B1	Звоню и уточняю, осталось ли прежним время встречи. Прихожу вовремя и приношу руководителю чистый вариант договора, пока не подписанный с нашей стороны, на окончательное утверждение и подпись.
B2	Звоню и уточняю, осталось ли прежним время встречи. Прихожу вовремя и приношу руководителю чистый вариант договора, пока не подписанный с нашей стороны, на окончательное утверждение и подпись. После подписания преподношу руководителю презент от нашей фирмы.
C1	Звоню и спрашиваю о времени встречи. Предлагаю на выбор – начать общение в офисе или в кафе за чашечкой кофе – для окончательного утверждения договора. По подписании приглашаю руководителя в кафе.
C2	Звоню и спрашиваю о времени встречи. Предлагаю на выбор – начать общение в офисе или в кафе за чашечкой кофе – для окончательного утверждения договора. Придя в офис, передаю подарки от фирмы секретарю и заместителю руководителя и соответствующий цене договора презент от фирмы самому руководителю. По подписании приглашаю руководителя в кафе / ресторан.

апробированные на носителях русского как одного из родных языков, должны быть вписаны в единую систему тестирования (в данный момент это лишь отдельные самостоятельные тесты).

В этой системе нуждаются как страны ЕС, так и РФ, хотя готовность к ее принятию различна. Первичное ее внедрение в ближайшем будущем возможно в ФРГ, Швеции, Финляндии, США и других странах со значительным числом мигрантов, занятых в профессиональной деятельности, – основным условием допуска к ней и получения гражданства для них является сдача тестов

на знание языка, истории и законодательства страны. Если система тестов будет разработана в рамках проекта ЕС, а также общероссийского проекта, то и продвижение ее значительно ускорится.

Разработка описанных растров и шкал оценки – дело ближайшего будущего; и это один из шагов к созданию тестов на наличие и уровень естественного билингвизма. В них можно и нужно использовать также визуальные компоненты (например, вывески, объявления), встречающиеся в реальной жизни ребенка / молодого человека и актуальные для коммуникации.

Литература

1. Андрияхина Н.В. Семинар-тренинг «Толерантность учителя» // Классный руководитель. 2006. № 4.
2. Бондырева С.К. Толерантность: Учебно-методическое пособие. М., 2003.
3. Вольская Н.П., Гудков Д.Б., Захаренко И.В., Брилева И.С., Красных В.В. Русское культурное пространство: Лингвокультурологический словарь. М., 2004.
4. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: Автореф. дис. ... д-ра культурологии. М., 2007.
5. Гудков Д.Б. Телесный код русской культуры: Материалы к словарю. М., 2007.
6. Драганова О.А. Психофизиологические маркеры личностной толерантности в юношеском возрасте: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2007.
7. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопросы психологии. 2006. № 2.
8. Погодина А.А. Толерантность: термин, позиция, смысл, программа // www.lseptember.ru/ru/his/2002/11/2.htm.
9. Степанов П.В. Воспитание толерантности у школьников: теория, методика, диагностика. М., 2003.

10. Солдатова Г.У. Индекс толерантности. Диагностический тест отношений // istina.imec.msu.ru/publications/article/840689.
11. Тесты на индекс толерантности (межкультурной психологической восприимчивости) // [www.banktestov.ru/test/?id=9907; tolerantnost.my1.ru/tests/3-12-0](http://www.banktestov.ru/test/?id=9907;tolerantnost.my1.ru/tests/3-12-0).
12. Цуканова А.П. Толерантность в структуре социально-психологической адаптации личности (на примере студентов): Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2006.
13. Черняк Н.В. Курс по межкультурной коммуникации «Межцивилизационные коммуникации» // intercultural.ru/mfpu.
14. Budner S. Intolerance for Ambiguity as a Personal Variable // *Journal of Personality*. 1962. Vol. 30.

E.L. Koudrjajtseva, I.V. Korin

CREATION OF A UNIFIED SYSTEM OF TESTS TO DETERMINE A LEVEL OF CROSS-CULTURAL COMPETENCE

Cross-cultural competence, linguistic view of the world, national and bi-national identity, the identity of the secondary language, intercultural psychological sensitivity.

As we know, the basis of communicative competence is not only the knowledge of a language (linguistic competence), but cross-cultural competence as well. According to B.K. Whorf (the Sapir – Whorf hypothesis), people with different languages not only speak in different ways, they also see the world different. Subjects and occasions having no name simply do not exist. Objects or occasions, having two “names” exist in the context of two cultures, or, to be exact, at their border filling a gap between them and allowing us to study the subject from several points of view. A similar effect can be observed beyond bilingualism, for example, if one introduces to a German the Russian word *buterbrod* or to an American the word *shtat* in Russian. Multicultural sphere is many-sided and less polarized. Ability to create such a space is needed to be determined and measured, for example, with a test on the levels of intercultural competence.



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

ПОДПИСАТЬСЯ НА ЖУРНАЛ ВЫ МОЖЕТЕ:

В РЕДАКЦИИ

8-800-200-11-12 (бесплатный звонок из любого региона России)
8 (499) 277-11-12, факс: **(499) 267-40-10**, доб. 196
 Сайт: www.russianedu.ru E-mail: podpiska@vedomost.ru
 Периодичность выхода журнала – **6 номеров в год**.
 Стоимость редакционной подписки – **3300 руб. (с НДС)**

НАШИ ПРЕИМУЩЕСТВА - ВАШИ ВЫГОДЫ!

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

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

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

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

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

ЖУРНАЛ РАСПРОСТРАНЯЕТСЯ ТОЛЬКО ПО ПОДПИСКЕ

ПОДПИШИТЕСЬ, ЧТОБЫ БЫТЬ В КУРСЕ ВСЕХ ИЗМЕНЕНИЙ!

ПОДПИСКА НА 2013 ГОД



М.А. Гаврилина

gavril@inbox.lv

д-р пед. наук, профессор
Латвийского университета
Рига, Латвия



О.Л. Филина

oksanafilina@gmail.com

д-р пед. наук, ассоц. профессор
Балтийской международной академии
Рига, Латвия

Развитие общеучебных умений латвийских учащихся в процессе освоения русского (родного) языка и литературы

Общеучебные умения школьников, общеучебная компетенция, билингвальное образование, изучение родного языка в диаспоре.

В статье рассматриваются дидактические возможности развития у латвийских русскоязычных учащихся общеучебных умений на уроках родного языка и литературы в основной школе. Авторы статьи опираются на многолетний опыт, накопленный ими в процессе разработки и апробации учебников по русскому языку и литературе для школ национальных меньшинств Латвии. В центре внимания авторов – развитие умений школьников анализировать и обобщать информацию, оценивать собственные достижения.

Общеучебная компетенция – одна из ключевых компетенций, включенных в стандарт основного образования Латвии «Языки национальных меньшинств», под которой в современной дидактике понимается развитие у школьников способности пользоваться различными источниками информации и рациональными приемами умственного труда при решении той или иной проблемы, самостоятельно совершенствовать собственные знания и умения [1: 194]. Специфика данной компетенции заключается в том, что она теснейшим образом связана с коммуникативной, языковой и социокультурной компетенциями (по сути – растворяется в них).

Включение данной компетенции в один из основных общеобразовательных документов определяется несколькими факторами. Важнейшим среди них является тот, что общеучебные умения (умение пользоваться различными источниками информации, разными способами систематизировать информацию, формулировать или выбирать из предложенных рациональный путь решения проблем, оценивать собственные достижения и достижения одноклассников в освоении конкретной темы, формулировать путь совершенствования собственных знаний и умений и др.), формируемые у школьников на уроках родного языка и литературы, оказываются востребованными при освоении

ребятами других учебных предметов. Особую актуальность это приобретает в школах национальных меньшинств, где часть учебных предметов латвийские русскоязычные школьники изучают билингвально или на латышском языке. Иначе говоря, успехи или неудачи школьников на уроках латышского языка, а также в процессе изучения других учебных предметов, которые школьники осваивают билингвально или на втором языке, во многом зависят от уровня сформированности общеучебных умений в курсе родного языка и литературы. Наша практика показывает, что в ситуации билингвального образования из-за недостаточного знания второго языка ученик не может полностью воспринять содержание текста, схватывает только главную информацию, которой часто оказывается недостаточно для решения учебных задач. Если при этом ученик не владеет в достаточной степени общеучебной компетенцией – процесс обучения заметно тормозится.

Цель нашей статьи – познакомить учителей, методистов с опытом развития у школьников общеучебных умений, накопленным авторами в процессе создания и апробации учебников по русскому языку и литературе для школ национальных меньшинств Латвии.

Подробно остановимся на возможностях развития у учащихся:

- умения работать с информацией и источниками информации;
- умения контролировать уровень освоения изученной темы, оценивать собственные достижения, формулировать проблемы.

Умение работать с информацией и источниками информации

В процессе освоения учащимися русского (родного) языка и литературы предусмотрена системная работа с разными источниками информации, которая отражена и в материалах учебников: разного рода словари, энциклопедии, Интернет-источники, артефакты и др. [2, 7].

Обращение школьников к источникам информации разворачивается в трех направлениях:

- ребятам предлагается взять справку в том или ином источнике для ответа на поставленный вопрос или решения проблемы;
- школьники сначала выдвигают гипотезы, формулируют ответ на вопрос, затем проверяют правильность своего прогноза, опираясь на источники информации;
- учащиеся сами формулируют проблему, определяют источники информации, к которым следует обратиться при решении данной проблемы.

Выбор того или иного направления определяется возрастными особенностями ученика (в частности – умением быстро и правильно ориентироваться в источниках информации), характером возникшей проблемы, умением точно формулировать проблему и соотносить ее решение с источником информации.

При работе с названными источниками информации школьники:

- **анализируют** информацию (языковую, литературоведческую, культурологическую);
- **обобщают** информацию с разными целями;
- **включают** новую информацию в собственный речевой и познавательный опыт.

Языковая, литературоведческая и культурологическая информация, содержащаяся в учебниках и предполагаемая для освоения учащимися, включена в специальные рубрики: «Карта путешествия по...», «М», «Полезный совет!», «Знаешь ли ты, что...», «Заглянем в историю!», «Страницы истории», «Перекресток культур!».

Определяющими факторами изложения информации в каждой рубрике являются принцип цельности и способ анализа информации учащимися. При работе с информацией рубрик ученик следует в направлении система — ее анализ — синтез, учится оценивать новизну информации, сопоставлять полученную из разных источников информацию (литературный текст, материал рубрики, энциклопедия и т.п.), совершенствуется умение работать с информацией, относящейся к смежным видам человеческой деятельности (использовать исторические факты и краеведческие материалы для анализа литературных произведений, сравнивать литературное произведение и его воплощение в других видах искусства).

Так, при работе с материалом рубрики «Карта путешествия по...», которой предвзвешивается каждая новая тема в учебниках русского языка, актуализируются:

- умение школьников устанавливать грань между знакомой по предыдущему опыту информацией и новой;
- умение работать с информацией, изложенной системно, сжато, с привлечением не только вербальной, но и других знаковых систем (в том числе графической);
- умение видеть целостно содержание той или иной темы, перспективу в ее исследовании, ориентироваться в логике освоения новой темы (в ходе изучения темы ребята возвращаются к материалу рубрики «Карта путешествия по...»);
- умение систематизировать вновь освоенную языковую информацию на заключительном этапе изучения темы (составление собственного опорного конспекта с опорой на рубрику «Карта путешествия по...»).

При разработке учебников по русскому языку и литературе авторы использовали накопленный в дидактике опыт, который связан с развитием у школьников умения

создавать **опорные конспекты** в процессе и в результате освоения той или иной темы.

Дидактическая целесообразность такой работы подчеркивается в современных исследованиях. Ученые справедливо замечают, что на практике часто генерируется **отрицательное якорение**, учитель в процессе обучения ориентирует ребят на фактологию, оценивает «только прямой фактологический результат на уровне поведения, а не реальное продвижение ребенка на уровне способностей. Критерием оценки является количество выученных правил, а не способ и стратегия мышления, которыми ученик получает результаты» [6].

Анализ опыта латвийских учителей и учащихся, использующих в своей практической деятельности опорные конспекты, показывает, что эффективность данной работы зависит от того, сформирована ли у ребят мотивация к этому виду работы, осознает ли школьник, **что он приобретет**, если научится составлять опорные конспекты; **когда и как сможет использовать** опорные конспекты; **как составлять опорные конспекты**. В процессе создания опорных конспектов мы учим школьников интериоризировать информацию, создавать собственную «когнитивную карту» родного языка, использовать «предпочитаемую репрезентативную систему» (о важности и целесообразности данных процессов достаточно сказано нейролингвистами [5, 6]). В результате созданный учеником опорный конспект — это не попытка уложить язык в схемы, а способ, помогающий ученику чужое знание сделать собственным.

Критерием правильно составленного опорного конспекта является способность ученика развернуть содержание своего конспекта в связный рассказ на языковую или литературную тему. Если ученик способен это сделать, значит его конспект составлен правильно.

Другим продуктивным направлением работы, связанным с обобщением освоенной информации, является опыт создания учащимися **личных учебников** [3]. Первый такой учебник ребята создают в 4 классе, когда встречаются на страницах учебника русского языка с заданием, предлагаю-

щим подготовить опорный конспект по теме «Функции языка». В этот момент учитель проводит беседу с ребятами на тему «Что такое личный учебник? Почему имеет смысл его создавать? Как он может быть устроен?».

Анализ личных учебников учащихся разных классов показывает, что чаще всего для их составления ребята используют полуобщие или общие тетради, большие блокноты, реже – листы (формат А4). Предпочтение тетрадям или блокнотам отдается потому, что составленные материалы не теряются и всегда находятся под рукой (ученик в любой момент может обратиться за консультацией к своему учебнику).

Структура и содержание «Личного учебника» жестко не регламентируются, поэтому эти учебники существуют сегодня в различных вариантах (что особенно ценно!). Однако общие закономерности обнаруживаются как в структуре, так и в содержании личных учебников учащихся разных классов и школ.

Так, в них обычно выделяются следующие разделы: теоретический, практический и творческий.

Каждый из этих разделов имеет свое название. Теоретический раздел, в котором содержатся опорные конспекты, обобщающие информацию освоенных языковых тем, учащиеся называют так: «Врата учености», «Коротко о главном», «Что нового я узнал о языке» и др. Второй раздел имеет следующие варианты названий: «Грамотность – признак культурного человека!», «Я грамотный», «До свидания, ошибка!» и др.

В теоретический раздел учащиеся помещают разные по объему материалы: опорные конспекты, обобщающие содержание мини-тем или большой по объему темы. Учащиеся 4 и 5 классов чаще всего составляют первый вариант конспектов: «Что значит – читать выразительно?», «Редактирую текст!» и др. Второй вариант конспектов составляют ученики 6–9 классов, у которых уже сформировались основные умения, необходимые для обобщения объемного языкового материала.

Кроме того, в 6–9 классах составление опорных конспектов разворачивается в двух направлениях:

а) опорный конспект собирается по мере освоения языковой или литературной темы (например, тема «Односоставные предложения» в 8 классе осваивается поэтапно, в результате учащиеся составляют конспект по каждой микротеме);

б) опорный конспект составляется на этапе повторения и закрепления пройденного материала по одной из тем (например, после прохождения темы «Однородные члены предложения» восьмиклассники составляют конспект по теме «Пунктуационные ловушки однородных членов предложения»).

Ученики 6–9 классов не только участвуют в презентациях опорных конспектов, но и на основе собственных конспектов готовят доклады, пишут сочинения-рассуждения на лингвистические и литературные темы, составляют контрольные работы для одноклассников.

Как показывает практика, **второй раздел «Личного учебника»** учащиеся чаще всего делят на следующие подразделы: орфографический, пунктуационный, культура речи.

В первом и втором подразделах систематизируется информация, связанная с орфографическими и пунктуационными нормами русского языка. Здесь, как и в предыдущем разделе, учитываются особенности семантики личности ученика: ученик сам решает, как ему удобнее систематизировать материал. Так, некоторые ребята орфографический материал делят на блоки: орфограммы в морфемах (вариант названия блока – «Как записать морфему»); слитные, раздельные и дефисные написания (вариант названия блока – «Слитно? Раздельно? Через дефис?»). Другие учащиеся систематизируют орфограммы не по их месту в структуре слова (орфограмма – морфема), а по признаку какой-либо общности (мягкий знак в словах; гласные после шипящих; *a* или *o*? *e* или *u*?; правописание *не* со словами и др.).

Представляется интересным опыт работы в некоторых классах с так называемыми словарными словами, написание букв в ко-

торых подчинено традиционному принципу русской орфографии. Учащиеся не просто записывают эти слова в соответствующий блок и обозначают орфограмму, но и приводят этимологический комментарий (часто сопровождая его рисунками).

Материалом данного раздела ребята пользуются при написании сочинений, изложений, диктантов, контрольных работ, при выполнении заданий, направленных на совершенствование орфографических и пунктуационных умений (в учебниках они содержатся в рубриках: «Работаю корректором», «Работаю учителем», «Диктант для себя» и др.).

Третий раздел «Личного учебника» включает в себя информацию, связанную с формированием речевой и социокультурной компетенций учащихся.

Структура этого раздела во многом определяется сквозными речевыми и культурологическими темами, которые заявлены в учебниках русского языка и литературы. Так, в личных учебниках четвероклассников и пятиклассников содержатся следующие тематические блоки: «Имена и фамилии наших прадедов, а также история моей фамилии», «Термины родства и моя родословная», «Топонимы — язык Земли», «На чем ездили наши прадеды», «Фразеологизмы, или Народная физиономия языка», «О чем рассказывают морфемы» и др.

Слова, словосочетания внутри каждой темы ребята систематизируют по-разному, например, лексика темы «На чем ездили наши прадеды» объединяется в схему с интегральной темой «Дорога». Лексика темы «Фразеологизмы, или Народная физиономия языка» группируется по рубрикам, содержащим фразеологизмы, в которых отражено отношение русского народа к судьбе, к удаче или беде, к какому-либо качеству характера человека.

В данный раздел «Личного учебника» ребята включают мини-сочинения или фрагменты собственных сочинений, которые представляются им наиболее удачными.

Анализ личных учебников учащихся и их использования в процессе освоения русского языка и литературы позволяет сделать следующие выводы.

1. Составление учеником «Личного учебника» не является обязательным в процессе изучения языка и литературы. Однако в тех классах, где учитель мотивирует ребят к созданию личных учебников, у учеников заметны значительные успехи как в изучении родного языка и литературы, так и в формировании общеучебной компетенции (у них формируются навыки самообразования, способность пользоваться рациональными приемами умственного труда, восполнять недостаток знаний с помощью справочной литературы). Так, на вопрос «Что изменилось после того, как вы стали авторами личных учебников?» 76% пятиклассников ответили, что им «стало интереснее учиться», они теперь «знают, как и где следует искать ответы на многие вопросы».

2. Составление учеником опорных конспектов на языковые темы, в процессе чего учитывается семантика его личности, помогает ученику «перевести» информацию на собственный язык, а значит — глубже понять ее и включить в собственный опыт. Так, 83% из опрошенных нами семиклассников заметили, что в том случае, когда им необходимо повторить какую-либо тему, они обращаются именно к «Личному учебнику», так как «там материал изложен понятнее».

3. Систематизация речевого и культурологического материала в третьем разделе «Личного учебника» оказывается продуктивной во многих отношениях:

- обогащается словарный запас учащихся, освоенная лексика сохраняется в активном словарном запасе ученика, у него формируются устойчивые лексические ассоциации (это особенно важно в условиях диаспоры, когда уровень лексической компетенции учащихся и развивающий потенциал естественной речевой среды снижены);

- ребята постоянно обращаются к материалу данного раздела при созда-

нии собственных текстов, учатся выбирать нужное, точное, выразительное слово;

- совершенствуется социокультурная компетенция учащихся, приращиваются знания и умения культурологического характера: через слово ребята учатся узнавать и понимать «историю и сущность духовной культуры народа», значимость чего также трудно переоценить, учитывая специфику процесса освоения родного языка в диаспоре [4].

Оценивание собственной работы (определение достижений и трудностей)

Известно, что умение оценивать свои достижения в процессе обучения — одно из важнейших умений ученика. Оно включает в себя прежде всего осознание учеником того, что из изученного он уже понял, освоил, а что пока еще вызывает у него трудности. Если ученик умеет это понять и сформулировать, он может сделать очень важный шаг — решить, к какому материалу (правилу, информации) ему стоит вернуться, что стоит повторить, еще раз уяснить. Иначе говоря, у него формируется осознанный контроль над собственной учебной деятельностью.

В учебники русского языка и литературы включены специальные рубрики, задания, на основе которых удобно с дидактической точки зрения развивать у ребят данное умение.

Задания, включенные в рубрики «Подготовленный диктант!», «Диктант... для себя!», «Контрольная... для себя!», развивают у учащихся:

- умение прогнозировать трудности, которые могут возникнуть при выполнении задания (значит — умение оценить себя, найти слабые места);
- умение осознанно использовать различные способы самоконтроля до и после написания проверочной работы

(повторить изученный материал, заглянуть в источник информации, спросить у одноклассника или учителя и др.).

Главная задача рубрики «Взгляд назад. Проверь себя!» состоит в том, чтобы помочь ребятам оценить то, что они узнали, чему они научились при изучении той или иной темы (достижения); определить то, что усвоено недостаточно, к чему стоит вернуться (проблемы).

Эта рубрика обычно состоит из трех блоков заданий:

- задание, предполагающее теоретическое обобщение освоенного учебного материала; обычно это предложение создать самостоятельно или в группе коммуникативно направленное связное монологическое высказывание на ту или иную тему, при подготовке которого ученики оценивают степень усвоения нового материала (знаю / не знаю, понял / не понял);

- задание(-я), предполагающее(-ие) использование нового знания в собственном речевом опыте; например, после изучения темы «Что значит — редактировать текст?» школьникам предлагается просмотреть сочинения, которые они писали в последнее время, и отредактировать одно из них (если в этом есть необходимость), опираясь на понимание того, что значит «редактировать текст». При выполнении таких заданий ребята учатся оценивать качество собственной речи, видеть в ней удаchi и недочеты;

- задание «Оцени то, как ты выполнял(-а) работу», включающее в себя несколько позиций, по которым ученику предлагается оценить процесс и результат выполнения, например, «Контрольной... для себя!», предложенной в учебнике. Назовем некоторые позиции: *задания... я выполнял(-а) с удовольствием (с интересом), так*

как...; трудности вызвало задание..., потому что...; при выполнении заданий... я засомневался(-ась) в... Сомнения появились, скорее всего, потому, что...; думаю, что я... (успешно, недостаточно успешно) справился(-ась) с контрольной работой; думаю, что мне надо еще раз разобраться... (В каких вопросах? С какими грамматическими темами?); мне хотелось бы, чтобы... (учитель, одноклассник) еще раз объяснил(-а) мне... (тему «...»; как правильно...; почему...).

Конечно, успех развития данного умения у ученика во многом зависит от того, сформированы ли у ученика мотивы успешности, есть ли желание двигаться вперед. К сожалению, у многих современных учеников данные мотивы сформированы недостаточно. Нередко ученики согласны получать минимальный положительный балл за свои знания и умения на уроках русского языка и литературы (в нашем случае 4 балла по 10-балльной шкале оценивания). Наша практика показывает, что задания, о которых говорилось выше, способствуют формированию у учеников мотивов успешности.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). СПб., 1999.
2. Гаврилина М.А. Русский язык (4–9 классы): Учебный комплекс. Rīga, 2002–2007.
3. Гаврилина М. Создание учащимися «личных учебников» в процессе освоения русского (родного) языка (из опыта работы школ Латвии) // Język, kultura, nauczanie i wychowanie. Rzeszów, 2004.
4. Гаврилина М., Филина О. К вопросу о создании учебников русского языка и литературы в диаспоре // Problems of Education in the 21 Century. 2009. Vol. 18. Education: General Issues. Scientific Methodical Center "Scientia Educologica", Lithuania.
5. Павлова М.А. Интенсивный курс повышения грамотности с помощью НЛП. М., 2000.
6. Плигин А.А. Концептуальные подходы к разработке личностно ориентированного обучения русскому языку в школе // www.aha.ru/~nlpmag/3/pligin.htm.
7. Филина О.Л. Страна читателей (4–9 классы): Учебный комплекс. Rīga, 2002–2007.

M.A. Gavrilina, O.L. Filina

THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL SKILLS OF LATVIA'S STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN (MOTHER) TONGUE AND LITERATURE

Educational skills of students, educational competence, bilingual education, studying mother tongue in diaspora.

This article is devoted to the possibilities of development of educational skills of Latvia's students in the process of teaching mother tongue (Russian) and literature in the conditions of diaspora, and in Russian language and literature textbooks for pupils of national minority schools of Latvia. These textbooks were developed by the authors of the article. The focus of author's attention is the development of analysis and synthesis of information of students, ability to assess their achievements.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В апреле 2013 г. в Тракае (Литва) состоялся **финал XX олимпиады литовских школьников по русскому языку «Литва и Россия на перекрестке истории и культуры»**. В финал вышли около 100 школьников Литвы. Победителями в группе изучающих русский язык как родной стали Евгений Панютин и Максим Повстугар. В группе изучающих РКИ первые места заняли Томас Куровски и Повилас Жвирблис.

Оргкомитет

Фарзанех Шафии

Farzaneh2ru@yahoo.com

Государственный институт
русского языка им. А.С. Пушкина

Тегеран, Иран



Методика выявления и описания системы упражнений и комментариев для изучения фразеологических единиц

Фразеологическое выражение, идиома, национально-культурологические комментарии.

Статья посвящена особенностям системы упражнений по работе с фразеологическими единицами в иранской аудитории. Автор рассматривает типологию упражнений для обучения русской глагольной фразеологии с иллюстрациями. Внимание уделяется узкому подходу к трактовке объема фразеологии как с точки зрения семантики, так и структуры фразеологических единиц. В эту группу входят те устойчивые словесные комплексы, в которых имеются компоненты с переосмысленным значением.

Правильное понимание иностранной речи как в устной, так и в письменной форме невозможно без знания достаточного количества фразеологических единиц (ФЕ), которые вместе с лексическими единицами служат для выражения содержательной стороны языка. При изучении данного понятия мы придерживаемся мнения таких российских лингвистов, как В.В. Виноградов, В.П. Жуков, А.И. Молотков, А.М. Бабкин, В.Н. Телия, а также зарубежных: А. Маккей, У. Вейрейх, Л.П. Смит и др.

Одной из важных проблем среди фразеологов до сих пор остается определение границ и объема ФЕ. Единого мнения по данному вопросу у исследователей нет. «В общем виде можно выделить широкий и узкий подходы к трактовке объема фразеологии как с точки зрения семантики, так и структуры ФЕ» [2]. У В.В. Виноградова ФЕ делятся на фразеологические сращения (идиомы), фразеологические единства и фразеологические сочетания. В данной работе мы придержива-

емся узкого подхода к определению данного понятия. Таким образом, мы считаем, что к ФЕ относятся устойчивые словесные комплексы, в которых имеются компоненты с переосмысленным значением. Значение подобных ФЕ не выводится из прямых значений составляющих их компонентов. Такие ФЕ называются идиомами.

Практика преподавания РКИ настоятельно требует создания учебников и пособий, включающих систему упражнений для развития разных видов речевой деятельности (чтения, письма, аудирования и говорения), учитывающих национально-культурные особенности народа, говорящего на изучаемом языке, а также его мировоззрение.

Целью обучения иностранному языку является вступление в речевую коммуникацию и восприятие друг друга в процессе общения. Такой уровень достигается только при всеобъемлющем обучении языку, включающем в том числе развитие навыков

владения русской фразеологией, раскрытие особенностей реального функционирования каждой структурно-семантической разновидности русских ФЕ в речи.

Одним из первых вопросов, касающихся методики введения и закрепления идиом, является предъявление текстов. Традиционно изучение ФЕ русского языка ведется на основе аутентичных, неадаптированных текстов, принадлежащих перу известных авторов [12: 121]. Однако проблема заключается в том, что крупные писатели часто используют идиомы в нетипичных для них контекстах и ситуациях, в результате чего их значение может деформироваться. Поэтому изучение ФЕ в такого рода текстах чаще всего рассчитано на их рецептивное усвоение.

Исследователи рассматривают два способа изучения идиом: активный и пассивный. Мы являемся сторонниками активного обучения на основе учебных текстов, специально моделируемых таким образом, чтобы в них не было ничего лишнего, никакой окказиональности, никаких отступлений от нормы. А. Веретенников отмечает, что при этом «необходимо еще учитывать, что для понимания смысла фразеологизма, наиболее полного раскрытия его значения, уяснения логических и семантических причин его употребления целесообразно создавать и соответствующие микро- и макроконтэксты, которые обычно шире предложения» [2: 68].

Опыт изучения ФЕ показывает, что они гораздо легче воспринимаются в диалогических текстах, чем в повествовательных, поскольку сфера стилистически окрашенных языковых единиц, к которым в подавляющем большинстве относятся идиомы, представляет собой разговорно-просторечный функциональный стиль речи. А. Веретенников также указывает на тот факт, что «употребление экспрессивных языковых единиц более типично для акта коммуникации, чем повествования. ФЕ-идиомы, введенные в диалогических текстах, значительно легче выводятся в речь. Условия актуализации идиом в речи от первого лица (а не от лица автора, как в большинстве

повествовательных текстов) способствуют тому, что обучаемые быстро и естественно начинают использовать их в своей речи» [2: 69].

Диалогические тексты могут быть подобраны и из художественной литературы, либо составлены самим преподавателем. Главными условиями пригодности таких текстов для учебного процесса являются ясность и достаточность контекста. «В любой фразе, звучащей в процессе общения, заложен определенный логический контекст, который может быть вскрыт ответной репликой определенного содержания (иначе между ними не будет логической связи)... Диапазон логического контекста любой фразы широк: одно и то же высказывание, в силу многих обстоятельств, может вызвать разные реакции-реплики. Но... логический контекст должен вскрываться в одном, нужном для автоматизации грамматической формы направлении» [9: 340]. Таким образом, каждая реплика обусловлена желанием осведомиться о чем-то. Перед педагогом в данном случае стоит речевая, а не формально-грамматическая задача. Она создает необходимую речевую мотивированность высказывания. Такие тексты вызывают у ученика интерес, так как перед ним ставится та же речевая задача, что и в жизни.

В качестве источника для извлечения диалогических текстов, содержащих ФЕ-идиомы, могут быть использованы и отрывки из кинофильмов. Их применение на занятии вполне эффективно, так как в них представлена наглядная ситуация.

Второй вопрос, касающийся введения ФЕ, связан с проблемой «мотивированности значения фразеологизмов» [5]. При знакомстве с идиомами преподаватель должен объяснить учащимся происхождение данного выражения. Это дает возможность познакомиться с литературой, культурой, традициями народа – носителя изучаемого языка, а также облегчает процесс запоминания через описание ситуации, с которой связана ФЕ. Например, в русском языке существует ФЕ *бить баклуши* со значением ‘ничего не делать, бездельничать, праздно

проводить время'. Своим возникновением она обязана старинному обычаю, бытовавшему в древней Руси. Традиционно возникновение этого выражения объясняют «баклушечным промыслом», т.е. битьем, раскалыванием баклуш – осиновых чурочек для изготовления мелких щепных изделий [7: 61]. По другой версии, в его основе «лежит наименование процесса игры в городки или бабки».

При работе с ФЕ в иранской аудитории важно учитывать, что русский и персидский языки относятся к разным языковым группам. Достаточно заметные различия между ними ставят перед преподавателем трудные задачи, особенно при обучении студентов произношению ФЕ, определению места ударения в них, а также в структурно-грамматическом плане, когда студенты в ФЕ разных языков, являющихся полными эквивалентами, встречают один и тот же компонент, который при этом функционирует в разных ролях. Исходя из этого, мы приходим к выводу, что материал, на основе которого обучаются студенты, должен сопровождаться аудиоприложением.

Далее мы предлагаем типы упражнений, рекомендуемых для обучения русской глагольной фразеологии в иранской аудитории, учитывая семантические, культурологические и структурные особенности данных ФЕ.

Следует отметить, что для более эффективной работы на занятии необходимо создать условия, адекватные общению, т.е. использовать условно-речевые упражнения, которые базируются на принципах самого процесса общения. Как отмечают Е.И. Пасов и Н.Е. Кузовлева, «первым принципом построения условно-речевых упражнений является принцип использования речевой задачи говорящего в качестве установки» [9: 340].

Следующий шаг в разработке упражнения и комментариев – предложить студенту работу с разными примерами ФЕ и при этом предоставить ему необходимую информацию для лучшего понимания разных аспектов (грамматических, лексических, структурных, категориальных и т.п.) каждого выражения.

Поскольку, как было отмечено ранее, обучение должно вестись на основе текста, рассматриваемые упражнения можно, согласно принятой в методике РКИ традиции, разделить на пред-, при- и послетекстовые.

1. Предтекстовые упражнения направлены на снятие трудностей, которые могут возникнуть у студента при прочтении текста.

Найдите идиоматические выражения.

Держать язык за зубами – держать ребенка за руку.

Прочитайте пары предложений и скажите, в каком предложении выделенные слова являются фразеологизмом, а в каком – простым сочетанием слов.

А) До птички можно было дотянуться рукой, но она не давала **взять себя в руки** и перелетала с места на место.

Б) Когда задачка трудная, нужно повторить правило, **взять себя в руки** и найти решение.

Такие упражнения позволяют обучаемому задуматься над семантической структурой каждого выражения. Вместе с тем мы не рекомендуем выходить за рамки подобных упражнений, потому что студент должен работать с текстами. Чтение нового текста и прослушивание диалогической речи стимулирует учащегося больше, нежели работа с одними заданиями.

2. Притекстовые упражнения требуют от обучаемого внимательного прослушивания речи, постановки ударений, а также понимания, о чем идет речь. Здесь важную роль играет именно преподаватель. Он знакомит с национально-культурологическими комментариями к каждой ФЕ, если те восходят к какому-либо явлению в истории или связаны с культурными особенностями носителей данного языка. Конечно, нет необходимости рассказывать что-либо обо всех ФЕ, потому что некоторые из них являются

универсальными, т.е. употребляются в нескольких языках и определить их этимологию оказывается достаточно сложно.

3. **Послетекстовые упражнения** могут быть представлены заданиями разного типа: подлинно-коммуникативными (естественно-коммуникативными), условно-коммуникативными (учебно-коммуникативными) и некоммуникативными. Во многих методических публикациях первый и второй типы упражнений не разграничиваются, и представленная типология, таким образом, включает в себя только две категории: подготовительные (некоммуникативные) и коммуникативные упражнения.

- *Подготовительные упражнения* – упражнения на дополнение, представляют собой ряд незавершенных предложений и сопровождаются заданием закончить их по смыслу или используя информацию, полученную из прослушанного или прочитанного текста.

- *Коммуникативные упражнения* по своему характеру должны соответствовать реальным свойствам процесса коммуникации [6].

Как отмечают многие исследователи и методисты, при работе в иностранной аудитории следует использовать принцип нарастающей сложности, т.е. не требовать от обучаемых сразу запомнить новые ФЕ и употребить их в нужной форме, а несколько раз повторять их в разных заданиях. Так, например, после представленных ниже упражнений уже возможно потребовать от учащихся выполнения более сложных заданий.

Прочитайте пары предложений и скажите, в каком предложении выделенные слова являются фразеологизмом, а в каком – простым сочетанием слов.

А) Ваня стал безобразничать в столовой, но учитель сразу **поставил** его **на место**.

Б) Шахматист хотел пойти королем, но потом передумал и **поставил** его **на место**.

Вместо точек вставьте подходящий фразеологизм: души не чаять, хвататься за бока, дернуть за язык.

При этом он для большего действия раскатился таким смехом, что, казалось, все, и даже Кондратий, должны... (А.Н. Толстой «Хромой барин»).

Закончите предложение, выбрав правильный вариант.

Ты думаешь, у меня есть выбор? Ты же ... **за горло взял**: я не могу отказаться от выплаты кредитов (реч.).

- А) мне
- Б) меня
- В) со мной

Составьте предложение с фразеологизмами лезть в голову, не отрывать глаз, не дать в обиду, зайти в тупик, заварить кашу.

При работе с ФЕ возможно использовать лексико-семантические упражнения, направленные на выяснение семантики лексических единиц, раскрытие их сущности и отличительных признаков. М.Т. Баранов выделяет следующие виды подобных упражнений: «составление 1) словосочетаний, отражающих типичную лексическую сочетаемость слов; 2) предложений; 3) тематических или лексико-семантических групп слов; 4) парадигмы (семантического поля) слова, а также узнавание слова по его семантическому определению, написание творческого диктанта и сочинения по опорным словам» [1: 253].

Перечисленные упражнения возможно разделить на 2 группы: работа над значением ФЕ и затем тренировка его употребления в речи.

Среди способов определения значения ФЕ наиболее распространенным является семантический. Он включает следующие приемы толкования значения:

- синонимизация;
- логическое определение;
- структурно-семантический анализ.

Соедините фразеологизмы и близкие им по значению выражения.

Взять себя в руки	полностью забывать,
Витать в облаках	восстановить контроль над своим чувством,
	мечтать,
	фантазировать

ФЕ состоят из двух и более компонентов, при этом обучаемому необходимо запомнить их словоформы. Кроме того, надо помнить и порядок следования компонентов, так как в русских ФЕ он строго определен и меняется только в стилистических целях. В качестве упражнения по закреплению указанных знаний учащимся предлагаются предложения, содержащие ФЕ с пропущенным компонентом, который необходимо вставить (в соответствующей грамматической форме).

Закончите предложения, выбрав правильный вариант.

Действительно он мерзавец! ... по ветру держит! Кто сильнее окажется, с тем и будет Черкаска (душа, нос, ухо) (А. Федоров «Последняя зима»).

Выберите правильный вариант, подходящий к ситуации.

После землетрясения в 9 баллов от поселка ... не осталось (ни камня, камня на камне, ни одного камня) (А. Чехов).

Напишите пропущенные компоненты в необходимой форме.

Как же мне теперь быть? Праздника не будет, а я ведь всех на него пригласил! – Поступай, как знаешь. Сам ..., сам и расхлебывай.

Одной из особенностей компонентов идиоматической ФЕ является то, что по сравнению со словом в свободном употреб-

лении они обладают не всеми, а лишь ограниченным набором грамматических форм. При этом парадигматические ограничения, налагаемые на ту или иную ФЕ, будут различными [3: 47–60]. Подобные парадигмы называются дефектными. «Словоизменительная система глагола включает парадигму спряжения (изменение по лицам и числам), парадигму изменения по родам, по числам, по временам и парадигму наклонений. На основе этого выделяются неполные (дефектные) и избыточные (полные) парадигмы» [11]. Например, глагол во фразеологизме *держаться по ветру* ('беспринципно менять свои взгляды, поведение в зависимости от изменения обстоятельств') может употребляться только в НСВ; *держаться язык за зубами* ('молчать, не сообщать окружающим некоторую важную информацию') – это идиоматическое выражение также употребляется только в НСВ; *души не чаять* ('безгранично любить, обожать') – не употребляется в будущем времени; *дернуть за язык* ('невольно и не вовремя сказать что-либо') – чаще употребляется в прошедшем времени ср. р. Чтобы привлечь внимание учащихся на такие моменты, следует привести несколько примеров в разных контекстах с целью избежания дальнейших ошибок.

Дефектными могут быть не только глагольные компоненты ФЕ, но и их именная часть. Например, в выражении *дать кому-либо по шапке* именная часть неизменная. Хотя такое явление характерно для большинства ФЕ, особое указание на него учащимся уменьшает вероятность ошибки при употреблении выражения в речи. В дальнейшей работе возможно зафиксировать это с помощью упражнений и требовать от студентов выбора правильного варианта среди предлагаемых предложений.

Можно еще раз подчеркнуть, что система упражнений, направленных на изучение ФЕ, должна основываться на структурно-семантических особенностях данных единиц как языковых знаков особого рода, имеющих определенные отличия от свободных словосочетаний.

В заключение необходимо сказать, что знание студентами не только самих фразеологизмов, но и необходимых сведений в области структурно-семантической типоло-

гии фразеологии, для того чтобы правильно использовать их в речи, является обязательным условием обучения иностранному языку.

Литература

1. Баранов А.Н. Лингвистическая экспертиза текста: Теория и практика: Учебное пособие. М., 2007.
2. Веретенников А.А. О методических проблемах обучения фразеологии иностранных языков. М., 2003.
3. Веретенников А.А. Очерки глагольной фразеологии персидского языка. М., 1993.
4. Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Избранные труды: Лексикология и лексикография. М., 1977.
5. Гак В.Г. Фразеологические единицы в свете асимметрии языкового знака // Вопросы фразеологии. 1976. Вып. 277.
6. Кречетова Т.А. Использование коммуникативных упражнений при обучении грамматике немецкого языка // Английский язык. 2009. № 14.
7. Мелерович М.М., Мокиенко В.М. Фразеологизмы в русской речи. М., 2001.
8. Орлова Т.Г., Никулина Е.Ф. Учет структурно-семантического сходства и различия английских соматических фразеологических единиц при переводе их на русский язык // Вестник Российского университета дружбы народов. 2011. № 1.
9. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: Методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М., 2010.
10. Прохорова С.Л. Особенности русского ударения: Типичные акцентологические ошибки // Русский язык. 2011. № 14 (613).
11. Словарь лингвистических терминов. Назрань, 2010.
12. Тер-Минасова С.Г. Словосочетание в научно-лингвистическом и дидактическом аспекте. М., 1981.

Farzaneh Shafii

METHODS TO IDENTIFY AND DESCRIBE A SYSTEM OF EXERCISES AND COMMENTS TO STUDY PHRASEOLOGICAL UNITS

Phraseological expression, idioms, national and cultural commentary.

The article is devoted to methods of detection of exercises on phraseological units for Iranian students. We consider the typology of exercises to teach Russian verbal phraseology with illustrations. Attention is given to a narrow approach to the interpretation of the phraseology, from the semantic point of view and structure of phraseological expression. This group includes those verbal stable complexes in which there are components with national and cultural commentary.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

4 мая 2013 г. в Магдебурге (Германия) состоялось заседание президиума МАПРЯЛ, посвященное вопросу подготовки XIII конгресса ассоциации «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», который планируется провести в Гранаде (Испания) в 2015 г. Л.А. Вербицкая и Р. Гусман-Тирадо сообщили о том, что уже сделано в ходе подготовки конгресса, а также обозначили проблемы, требующие рассмотрения в первую очередь. Речь шла о доработке научных направлений и круглых столов конгресса, издании в электронном виде материалов конгресса и сборника научных работ членов президиума. К открытию мероприятия планируется также выпустить электронный справочник «Кто есть кто в современной русистике». Новыми членами МАПРЯЛ стали Ассоциация преподавателей русского языка и литературы Южной Осетии, Таджикский национальный университет, А.С. Кацев. Следующее заседание президиума состоится в октябре 2013 г. в Бухаресте (Румыния).

Оргкомитет

А.В. Тряпельников

tryapelnikov@yandex.ru

канд. пед. наук, доцент

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



Образ русского языка в медиапространстве РКИ (цифровой формат обучения)

Русский язык как иностранный, инновационные педагогические технологии, киберпространство, текст, гипертекст, кибертекст, цифровой формат обучения, медиаобраз русского языка.

Статья посвящена вопросам интеграции современных информационных технологий в обучение РКИ. Автор отмечает необходимость новых подходов и поиска новых оснований к осмыслению практики использования информационных технологий в обучении языку, выработки механизмов для прогрессивного движения в этом направлении. Сегодня представления о русском языке, образе русского языка для многих, изучающих его, черпаются в медиапространстве Интернета.

Термин «технология» является ключевым в современных педагогических исследованиях и методических разработках. В методической литературе отмечается, что «педагогическая технология как содержание, формы, средства и методы реализации образовательного процесса определяется целью, достижение которой адекватно обеспечивается созданием специфических условий технологической среды» [11: 1]. Из приведенного следует, что без адекватного создания указанных условий, которые привносятся извне, педагогическая технология не работает. Это необходимо учитывать.

Так было всегда. Например, история изобретения бумаги, книгопечатания, появления компьютера, информационных технологий. С каждым новым шагом глобального технологического прогресса образовательные технологии продвигаются вперед, развиваются. Следует оговориться, что при этом, конечно, может наблюдаться и обратная зависимость: образовательные технологии готовят технологические революции.

Рассмотрим подробнее историю использования персонального компьютера в преподавании. Вначале он позиционировался в ряду других технических средств обучения как одно из технических устройств (радио, магнитофон, телевизор), применяемых в учебном процессе со своими оригинальными техническими возможностями. Но, став универсальным средством, быстро внедряясь в учебный процесс, он начал менять сами педагогические технологии.

В первую очередь, компьютер стал неотъемлемым инструментом в обучении и оказался (как инструмент) встроенным во все педагогические технологии, реализуемые сегодня в рамках информатизации обучения.

Во-вторых, ему принадлежит особая роль в развитии новых информационных педагогических технологий (компьютерных, мультимедиа, сетевых, дистанционных технологий), которые сегодня позиционируются в ряду уже не технических, но педагогических технологий: проективных и деятельностных, креативных, игровых, личностно

ориентированного образования, тренинговых и др.

Информационные технологии, в свою очередь, обретая универсальные качества, т.е. неизбежно инструментально внедряясь в другие педагогические технологии, способствуют их инновационному обновлению и изменению, проще говоря, совершенствованию образовательных технологий.

В литературе отмечается, что мир сегодня стоит на пороге новых революций: нанотехнологической, биотехнологической и т.д. Информационные технологии в этом ряду, развиваясь в современной парадигме, венчаются формированием глобальной информационной инфраструктуры. Развитие всяких технологий в любом случае будет основываться на инфраструктурах и инструментах, предлагаемых технологией информационной [7].

Надо полагать, что развитие образовательных технологий также будет опосредоваться глобальным технологическим пакетом информационных технологий. Иными словами, адекватное обеспечение специфических условий развивающейся технологической среды все более продвинуто и всеохватывающе будет присутствовать в педагогических технологиях, в том числе и в сфере РКИ.

В компьютерной лингводидактике уже имеются понятия и термины, отражающие процесс внедрения инноваций в обучение языку с использованием информационных технологий. Если прогнозы по мировому технологическому развитию сбудутся, то образовательные технологии займут свои позиции внутри технологического пакета информационных технологий как информационные образовательные технологии.

В этой связи, по нашему мнению, должное внимание в компьютерной лингводидактике необходимо уделять цифровому (кибер-инфо) информационному направлению, связанному с особенностями природы и использования при обучении языку информации в цифровом формате, накопленной и размещаемой, функционирующей в виртуальной (цифровой, идеальной) среде, в киберпространстве.

В методической литературе можно встретить многочисленные свидетельства необходимости и важности исследований в этом

направлении в теории и практике обучения РКИ. Например, Н.Н. Битюцкая пишет: «Необходимо уметь ориентироваться в потоке цифровой информации, отсеивать заведомо избыточную, ненужную, быстро обрабатывать найденную информацию и встраивать ее в новую технологию. Это, несомненно, требует дополнительной подготовки преподавателя, однако оптимизирует и делает более результативным процесс обучения. Эти умения незаменимы при подготовке к занятиям по практике устной и письменной речи со студентами-лингвистами, где предусмотрено освоение лексического материала и развитие умений всех видов речевой деятельности по различной тематике» [2]. Заметим при этом, что в состав необходимых компетенций преподавателя, таким образом, входит семиотическая компетенция, которая играет важную роль при обращении педагога за материалом для занятий в информационное пространство Интернета.

Указанное направление исследований начинает обретать самостоятельные позиции в компьютерной лингводидактике¹. Однако нужно понимать, что революционный информационно-коммуникационный технологический прорыв, порождающий киберпространство, открывает все новые горизонты в области использования цифровых технологий в обучении РКИ.

Электронный формат в обучении языку связан, прежде всего, с электронными аппаратно-программными технологическими средствами (инструментами) обработки информации, предлагаемыми сегодня образованию индустрией «высоких» технологий. В отличие от него информационный (цифровой) формат связан с цифровым представлением информации, иными словами, он представляет собственно информацию, которая, будучи перенесенной на цифровые материальные носители, свободно циркулирует в компьютерных коммуникационных сетях и способна размещаться, обрабатываться и извлекаться для использования в глобальном киберпространстве. Здесь это уже идеальная материя, т.е. информация.

Перевод наглядности (аудиовизуальных материалов: текста, рисунка, звука, ви-

¹ См. подробнее: elibrary.ru/author_items.asp?authorid=454863

део) в цифровой вид нам уже давно знаком. Практически все учебные материалы сегодня представляются в цифровом виде и определяются как цифровые образовательные ресурсы. При этом отмечается, что они не могут быть редуцированы к бумажному варианту, их дидактические свойства иные.

Актуальной для лингводидактики и методики обучения языку является информация о «совокупности новых инструментов и потенциалов» [8], которые привносятся в сферу обучения последними технологическими нововозможностями, а также инфо-коммуникационная подготовка, освоение этой информации преподавателем в рамках повышения своей профессиональной компетенции. В этой связи относительно сферы обучения РКИ важно рассматривать и осознавать такие явления и понятия, как информация в цифровом представлении, цифровая революция, информационное поле, кибернетическая среда, кибернетическое пространство (киберпространство) и др.

Кибер-инфотехнологии, которые привлекаются сегодня в сферу образования, непосредственно определяют особенности накопления и функционирования информации в киберпространстве, а также особенности ее отбора из этой среды в целях обучения языку. Отбор информации из Интернета связан с природой семиотического представления цифровой информации пользователю сети, вернее, со способностью пользователя (преподавателя) к семиотическому отбору информации из информационной среды.

Настоящее киберпространство будит воображение, а «не повторяет мир» [12], т.е. оно дарит образ, извлекаемый (в меру семиотической подготовки преподавателя) для использования в качестве средства обучения языку. В современных условиях работы с информацией проблема семиотической компетентности педагога актуализируется [5].

Каким образом и в каком методологическом направлении кибер-инфотехнологии могут определять новые подходы в методике преподавания РКИ, можно представить себе, например, обратившись к динамике понятийных нововозможностей в определениях текста: «текст – гипертекст – кибертекст», которые

уже представлены в русскоязычной виртуальной речедетальностной среде и проявляют себя как новое в истории средств коммуникации [10]. Общим основанием, отправной точкой для выявления методологических предпосылок при рассмотрении особенностей этой понятийной динамики правильно, на наш взгляд, выбрать технологические основания в их физико-техническом историческом и поступательном развитии.

В статье «Литература без бумаги» В. Андреев приводит пример докомпьютерной значимости технологий в создании литературного текста: «Пусть у вас есть только тушь и кисть. Разотрите сначала тушь – да не торопитесь, а то будет с комками. А потом пишите – кистью. Имейте в виду – рисовая бумага очень быстро намокает, а об исправлении опусков вообще речи нет!» И здесь же добавляет: «Вполне возможно, что впечатляющая Запад глубина и лаконичность восточной поэзии определяется именно чертами «архаичного» способа письма... Возможно, сами мысли и чувства человека не так сильно связаны с технологией. Человеку всегда не хватало слов и наличия технологий для самовыражения. Но литература как способ передачи мыслей и чувств – это уже технология» [1: 1].

Иными словами, возможность вывода из сознания человека образа и его отображение, фиксация в тексте определяются информационными технологиями, которыми располагает историческое время. Тогда в понятном отношении связываются: тушь, кисть и свиток; печатный станок и книга; компьютер, инфо-коммуникационные технологии, гипертекст и далее кибертекст. Таким образом, надо полагать, что текст, гипертекст и кибертекст – это, в первую очередь, явления технологические, способные нести в себе мысли и чувства человека. В случае текста литературного (т.е. нормативного) это уже определенно технологии.

Исследование гипертекста с особенностями его нелинейного построения в работах лингвистов, методистов и специалистов в области информационных технологий занимают сегодня свое должное место (А.Н. Баранов, С.Н. Водолад, О.В. Воронина, Л.В. Дементьева, Е.А. Иванова, Е.В. Казначеева,

О.В. Константинова, Е.Л. Круглая, А.В. Лория, Л.Г. Ованесбеков, В.Г. Овчинников, Р.К. Потапова, И.П. Севбо, А.Ю. Соколова, М.М. Субботин, В.Л. Эпштейн, М. Guido, G. Landow и др.).

Понятие гипертекста с 1992 г., когда появился Интернет, в предложенной концепции Т. Нельсона – соединения всего со всем через гипертекст, было осознано и понято в полной мере с точки зрения инфо-технологических особенностей. Гипертекст стали определять как новую, современную форму технологии коммуникации, возможной в Интернете.

Существуют исследования методистов по использованию гипертекста как средства обучения языку. Обнаруживается, что понимание его природы вскрывает отсутствие продуманных и апробированных методик его применения в обучении [4: 1]. И сегодня это остается проблемой и темой для исследований.

Вместе с тем возникают новые форматы текста с новыми свойствами и возможностями. Это кибертекст с идеей интертекстуальности. Так, например, О.В. Сергеева в работе «Циркуляция социального знания и информации: от традиционной книги к версии 2.0» указывает на важность разделения понятий «гипертекст» и «кибертекст». Гипертекст – это текстовое образование с нелинейным содержанием. Идеи интертекстуальности, взаимоприсутствия нескольких текстов в одном – это идеи кибертекста.

Однако как же несколько текстов могут присутствовать в одном? Наглядно представить это позволяет техническая история новых медиа. Известно, что двоичная система записи (бинарный код) основана на разбиении информации на отдельные биты и их множества – байты, т.е. использует способ фрагментации исходной формы. Визуальное воспроизведение информации техническими средствами происходит через деление на пиксели – наименьшие элементы (фрагменты) поверхности визуализации [3]. Информация, закодированная в языке, тоже фрагментарна. Здесь заметим, что в языке явление фрагментации – естественный его атрибут, который проявился задолго до компьютерной обработки информации. В пись-

менной записи, например, слово записывается при помощи букв.

Одним из назначений языка является обеспечение информационного речедейательностного обмена в среде социальных коммуникаций. Одним из назначений киберпространства – обеспечение информационного обмена в той же среде вездесущих социальных коммуникаций, которые осуществляются, например, посредством Интернета. Иными словами, киберпространство – это и зона присутствия языка, рассыпанного в текстовых фрагментах на пространстве Интернета.

Интернет и цифровые технологии предоставляют инструменты для работы с фрагментами информации.

В истории новых медиа сегодня фрагментацией называют дробление информационных файлов на некоторое количество небольших частей. Цифровые технологии позволяют оперировать частями этих файлов и создавать из них бесконечное разнообразие новых медиафайлов. «В киберпространстве произошло гегелевское преодоление формы произведения через ее фрагментацию, мультипликацию и микширование. Форма как внешнее представление и система взаимосвязей объекта утратила свою единичность, целостность и статичность и приобрела множественность, делимость и динамизм» [3].

Все это непосредственно относится к нашему новому представлению о тексте (кибертексте). Текст, перемещаемый в киберпространство, теряет физические качества «единичности, целостности и статичности», превращаясь в «оцифрованное, готовое к распространению, не стесненное формой содержание», т.е. контент [3]. И уже ничто не мешает физическому взаимодействию коммуниканта с кибертекстом во всех его частях (фрагментах) и с каждой из них в отдельности.

Появляется новизна в обращении с текстом. В киберпространстве «любая часть этого контента-содержания с легкостью вычленяется и используется отдельно, либо, наоборот, выступает вместилищем для привнесенного содержания». И само представление текста легко принимается и вычленяется из контента как в его письменной форме, так и в аудиовизуальной записи.

Таким образом, привлечение текста из Интернета в обучение связано с включением творческого воображения преподавателя (его семиотической подготовкой и способностью). Педагог в качестве исходного материала для себя получает из киберпространства контент, т.е. чистое содержание, и придает ему ту необходимую фиксацию (в единичной, целостной и статической форме), которая представляет семиотику текста и содержательно будет определять действия обучаемого.

Конечно, это не механическое действие – собрать в кибертексте несколько текстов. Сумма смыслов используемых текстовых фрагментов в новом текстовом образовании не равна смыслу собранного (порожденного) текста.

Ю.М. Лотман пишет о том, что текст, включаемый в акт коммуникации, обладает семиотической неоднородностью. «Стоит снять с полки «Гамлета», прочесть его или поставить на сцене, подключив к нему читателя или зрителя, как он начнет функционировать в качестве генератора новых и по отношению к автору, и по отношению к аудитории, и по отношению к нему самому сообщений. Последнее качество настолько важно, с одной стороны, и поразительно, с другой, что в него стоит вдуматься» [6].

Сейчас, видимо, пришла пора «вдуматься». Действительно, можно предположить, что определяющее живое участие соприкасающегося с текстом человека в процессе коммуникации делает текст генератором (местом и телом) новых сообщений и смыслов, которые остаются в памяти и могут быть отражены образно, посредством языка положены в текст.

Подводя некоторую черту, отметим, что в нашем случае человеком, который при своем живом участии благодаря кибер-инфотехнологиям в процессе коммуникаций соприкасается с текстом, извлекаемым из пространства Интернета, является преподаватель. Он ищет, формирует образ как средство обучения для использования в иных коммуникациях – партнерстве с обучаемым. Составленный преподавателем текст (кибертекст), несущий в себе обновленную семантику, при живом участии обучаемого, в свою очередь, в состоявшихся коммуникациях становится генератором смыслов, над

которыми под управлением преподавателя трудится учащийся.

Ниже мы приведем примеры из учебного пособия «Русский язык, искусство и литература XIX века» (А.А. Акишина, А.В. Тряпельников, Л. Шипелевич), в котором реализуем изложенные выше представления: каким образом и в каком методологическом направлении могут определяться подходы в методике преподавания РКИ с использованием кибер-инфотехнологий².

Пособие адресовано иностранцам, владеющим русским языком на II и III сертификационном уровне, учащимся общенациональных средних учебных заведений Российской Федерации, детям-иммигрантам, обучающимся в российских школах, детям-иммигрантам, желающим сохранить русский язык и русскую культуру, учителям российских и зарубежных школ, преподавателям высших учебных заведений и курсов русского языка и всем, кто интересуется русским языком, историей и культурой России.



Титульный экран комплекта медиафайлов

При работе с данным комплектом медиафайлов учебного пособия по развитию русской речи и страноведению на занятиях можно будет читать, писать, слушать и говорить о музыке и композиторах, о театральных постановках и концертах. Все эти темы требуют знания слов и словосочетаний определенных тематических групп, некоторых

² С разработанными нами материалами можно ознакомиться по адресам: www.atmos-edu.ru/MEDIA/muz_demo/html%205/_start/start.html (Музыка. Русские композиторы XIX века), www.edu-author-ru.lgb.ru/ru/node/17 (Русь, Россия, русский язык. История IX–XX вв.).

типизированных видов текста, что и представляет частью содержание обучения языку с использованием этих материалов.

Возможности мультимедиа расширяют границы получения информации: помимо печатного текста, выведенного на экран, его можно прослушать, увидеть содержание в виде картины, почувствовать настроение увиденного, слушая музыку или просматривая фильм.

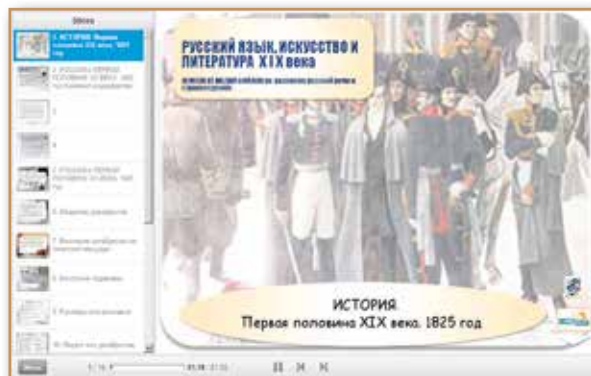
Безусловно, знакомство с культурой страны изучаемого языка нераздельно связано с ее историей. В пособие включены медиафайлы с материалами из истории России XIX в.

Обучение предполагает широкое использование учащимися Интернета, с этой целью даются задания с прямой отсылкой во всемирную сеть. Это позволяет расширить горизонты познания, делая их безграничными.

В предлагаемых материалах базовые лингвистические вопросы представлены в легкой для восприятия форме. Направленность на понимание не только другого языка, но и зарубежной культуры и национального характера выделяют подобные пособия из общего ряда похожих изданий [13].

Из сказанного ранее можно сделать следующие выводы.

Образовательные технологии все больше попадают под купол глобальных информационных технологий. Цифровое, (кибер-) информационное направление развития компьютерной лингводидактики, связанное с необходимостью учета особенностей природы и использования информации в цифровом формате при обучении языку, становится все более актуальным. Вопросы семиотики текста, в широком понимании этого слова, при обращении к цифровому контенту содержания обучения находятся сейчас в фокусе внимания методистов-исследователей [5, 11]. Необходимое живое участие преподавателя в раскодировании информации, циркулирующей в цифровом коде контента, является определяющим началом, генерирующим смыслы и порождающим из извлекаемого оригинальные образы. Наконец, профессиональное мастерство (компе-



Восстание декабристов 1825 г.



Голоса природы



Тесты. Викторина

тенции) педагога и его умение придать этим образам ту необходимую фиксацию (в единичной, целостной и статической форме), которая и отражается в тексте, представляет семиотику текста и содержательно будет определять действия обучаемого, становятся необходимыми средствами обучения.

Собственно, из этого мы исходим в разработке наших учебно-методических мате-

риалов. В результате осуществляется работа по формированию образа русского языка, который все мы собираем сегодня в медиапространстве РКИ.

В заключение хотелось бы привести слова Ю.В. Рождественского: «Если рассматривать историю языка, то видно, что основой разрешения кризиса всегда являлось введение новой формы существования языка при сохранении всех предшествующих достижений, включении их внутрь нового целого <...> если предположить, что это есть закон развития языка, то неудача всех попыток объясняется пренебрежением этим законом» [9].

Сейчас мы переживаем языковой кризис, вызванный переходом в эпоху информатизации и глобализации всей общественной жизни. Это справедливо и по отношению к сфере РКИ. Если отвечать требованиям определяемого Ю.В. Рождественским закона о развитии языка, то нужно искать формы

развития методической мысли и практической работы, не пренебрегая этим законом.

Ю.В. Рождественский говорил о важности семиотических исследований в науке о языке, о привлекательности идеи широкого применения лингвистического метода в таких исследованиях, о возможности его эффективного применения к изучению не только языка, но и других языкоподобных явлений («например, флажный семафор, телеграфный код и т.д.» [9]). В киберпространстве к знаковым системам можно отнести, например: формат, кодировку, шифр, все свойственные цифровой среде средства выражения и способы представления информации. Киберпространство, несомненно, проявляется как такое новое языкоподобное явление. Перспективы развития наших представлений о кибер-инфотехнологиях в обучении РКИ без пренебрежения законом о развитии языка, таким образом, существуют.

Литература

1. Андреев А. Литература без бумаги // Мир Internet. 1999. № 1 // fuga.ru/lexa/cyberlit.html.
2. Битюцкая Н.Н. Использование интернет-технологий на занятиях по иностранному языку при подготовке студентов-лингвистов в вузе // www.info-alt.ru/2010-11-12-12-11-56.
3. Будник Р. Контент в киберпространстве // www.rbis.ru/article.php?article=650.
4. Куликова И.В. Учебный гипертекст как средство обучения построению высказывания // nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-02/dissertaciya-uchebnyy-gipertekst-kak-sredstvo-obucheniya-postroeniya-vyskazyvaniya.
5. Куролентко Е. М. Семиотика художественно-педагогической деятельности // www.emissia.org/offline/2012/1738.html.
6. Лотман Ю.М. Статьи по семиотике и топологии культуры // www.gumer.info/bibliotek_Buks/Culture/Lotm/02.php.
7. Мировое технологическое развитие // future-designing.org/statyi/mirovoetehnologicheskoe-razvitiye.html.
8. Назарчук А.В. Этика глобализирующегося общества // www.nazarchuk.com/books/book1/chapter3/chapter3_2/chapter3_2_1.html.
9. Рождественский Ю.В. Общая филология. М., 1996.
10. Сергеева О.В. Циркуляция социального знания и информации: от традиционной книги к версии 2.0 // ifets.ieee.org/russian/depositary/v13_i2/html/10.html.
11. Суханова А.А. Структура технологии семиотической интерпретации учебных текстов в условиях экспериментального обучения в СПО // www.sibac.info/files/2011_03_30_Pedagogika/Suhanova.doc.
12. Хайм М. Метафизика виртуальной реальности. От наивного реализма к ирреализму // www.old.kspu.ru/ffec/philos/chrest/g12/hiem_m.html.
13. LingvoBookZ // lingvobookz.ru/1000020/1097373/5220-istorija_rossii_v_sobytiyakh_i_sudbakh__dvdrom786978.html.

A.V. Tryapelnikov

IMAGE OF RUSSIAN IN RFL MEDIA SPACE (DIGITAL FORMAT OF TRAINING)

Russian as a foreign language, innovative educational technology, the Internet, cyberspace, text, hypertext, cyber-text, digital learning, computer didactics, the image of the Russian language.

The article deals with the integration of modern information technology in teaching Russian as a foreign language. The author points out the need for new approaches and search of new grounds for understanding information technology usage in language learning, developing mechanisms for the progressive movement in this direction. Today the image of the Russian language for many who study it are drawn in the Internet.

**Е.В. Рублева**

ekaterina.rubleva@gmail.com

канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка
начального этапа обучения
Центра международного образования
Московского государственного
университета им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия

От e-learning к m-learning: традиции и новации

Электронное обучение (e-learning), мобильное обучение (m-learning), обучение через развлечение (edutainment), новые принципы обучения РКИ.

В статье рассматривается переход от принципов образовательного процесса электронного обучения (e-learning) к мобильному обучению (m-learning). Новая педагогическая реальность диктует иные требования к меняющейся среде обучения. Электронное обучение стало уже традиционным, а на смену ему приходит обучение с помощью мобильных приложений. Для того чтобы не потерять контакт с радикально меняющимися потребностями студентов, система образования нуждается в новой модели обучения.

В структуре и областях деятельности современного общества происходят быстрые и фундаментальные перемены. Объективным процессом является формирование единого глобального экономического, социального и культурного пространства. Корни многих изменений кроются в способах создания, хранения, передачи и использования информации. Этот процесс часто оценивается как переход от индустриального века к информационному. Это означает, в частности, что все большее количество людей чаще и чаще сталкиваются с необходимостью обработки постоянно возрастающего информационного потока. Уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что для успешной профессиональной деятельности в самых разнообразных областях владение компьютерными технологиями является обязательным условием.

За последние годы термин e-learning, обозначающий не только дистанционное обучение, но и все виды обучения с применением информационно-коммуникационных технологий, стал привычным и никого не удивляет. Технологии не стоят на месте и

развиваются быстро, даже слишком быстро. Быстрее, чем хотелось бы нам, преподавателям, потому что перед нами стоит двойная задача: овладеть техникой на уровне юзера, т.е. обычного пользователя, и суметь применить эти технологии в учебном процессе (ведь требования к компьютеризации и информатизации в школах и тем более университетах никто не отменял).

Всем известен закон Мура, который говорит о том, что технологии обновляются приблизительно каждые два года. В отличие от программного обеспечения инновации в сфере образования, особенно в области языка, происходят не так часто.

Но сейчас мы находимся именно в том временном отрезке, когда и технологии и педагогические новообразования в области электронной лингводидактики происходят одновременно. Таким образом, можно выделить две основные потребности самой системы образования, связанные с применением новых информационных технологий, которые на сегодняшний день являются актуальными.

Во-первых, система образования должна предложить определенный минимум знаний о компьютерах и современных способах обработки и представления информации, умений и навыков владения аппаратными и программными средствами; научить методам ориентации и эффективной деятельности в новом информационном пространстве; а во-вторых, необходимо использовать новые возможности для оптимизации процесса получения образования, пересмотреть применение многих традиционных методов и технологий, а также разработать новые, которые в полной мере позволят реализовать образовательный потенциал современных технологий. Это касается дистанционного образования, которое получает повсеместное распространение не только на курсах повышения квалификации в ряде фирм, но и в традиционном университетском образовании.

Уже идет процесс перехода электронных средств образования из количества в качество. В первую очередь это качество предлагаемого контента (текстового и аудиовизуального наполнения сайта), веб-дизайна сетевых учебных материалов, уровня оформления гипертекста, наличия прекрестных ссылок на дружественные профессиональные ресурсы. Полноценные рабочие группы по созданию электронных учебников и учебных пособий, состоящие не только из методиста в области преподавания РКИ, но и программистов, художников, веб-дизайнеров и верстальщиков, – вот залог успеха проекта. Преподаватель-одиночка, «кустарь», по ночам осваивающий программы, обучающие оболочки и изучающий учебники по сайтостроению, становится прошлым, «классикой». Сейчас практически у всех игроков на рынке программного обеспечения есть LMS – Learning Managment System (системы управления обучением), которые можно приспособить под нужды однократного образовательного проекта, либо сделать полноценный обучающий курс, рассчитанный на долгосрочное обучение студентов. Такие системы могут предоставляться бесплатно в более упрощенной версии или же за деньги, достаточно небольшие, в подобном случае пользователь LMS получает неограниченные возможности в создании и

администрировании образовательных курсов: графики активности студентов, автоматические отчеты о работе группы, аналитические отчеты о выполнении работ студентами, возможность вставки видеолекций и аудиоматериалов, а также «электронный деканат» – абсолютно интерактивную систему управления процессом обучения группы студентов по разным предметам в течение учебного года.

Сейчас актуальна новая специальность – методист в области электронной лингводидактики, т.е. специалист, разбирающийся не только в методике преподавания РКИ, но и в особенностях использования электронных средств образования, информационно-коммуникационных технологий и т.д. Все это идет на стыке многих наук: методики преподавания, информатики, программирования, психологии, психолингвистики и др.

В нашу жизнь постепенно входит понятие m-learning (от англ. mobile learning – ‘обучение с помощью мобильных приложений’). Этот термин можно трактовать по-разному: m-learning как способ передачи данных образовательных ресурсов на мобильные устройства, такие как мобильный телефон, смартфон, КПК, планшетное устройство с использованием WAP- или GPRS-технологий; или же m-learning как принцип обучения, характеризующийся предоставлением учебного контента в виде приложений для мобильных платформ (iOS, Android). Цель mobile learning – сделать процесс обучения гибким, доступным и персонализированным. Мобильное обучение является одним из направлений развития методов и систем дистанционного обучения, в процессе которого используются мобильные телефоны, смартфоны и КПК. Данная технология является следующей ступенью развития технологии дистанционного электронного обучения. Принципы технологии m-learning предполагают наличие системы методов и средств дистанционного обучения, включающей в себя подсистему обеспечения доступа к обучающим материалам и учебным сервисам с различных мобильных аппаратов, а также обязательное наличие доступа в Интернет.

Все известные поисковые сайты, такие как Google, Яндекс, постоянно внедряют новые

сервисы для мобильных телефонов, на которые можно перейти через QR-коды (от англ. quick response – ‘быстрый отклик’, матричный код, один из видов двухмерных штрих-кодов), появляются мобильные версии электронных словарей, выпускаются мобильные приложения. Под мобильными приложениями понимаются компьютерные программы, созданные специально для использования в мобильном телефоне, смартфоне или коммуникаторе, которые предназначены для выполнения той или иной задачи. QR-код представляет собой графическую картинку, легко распознаваемую мобильным устройством, оснащенным веб-камерой, в которой закодирован небольшой информационный фрагмент. Мы все чаще сталкиваемся с QR-кодами в повседневной и виртуальной жизни, приобретая товары, знакомясь с людьми, получая информацию из различных источников.



Пример QR-кода

Все эти нововведения позволяют как крупным, так и средним игрокам Интернета не только улучшить опыт пользователя, но и сохранить аудиторию, что абсолютно правильно в стремлении монетизировать любой сервис.

Компьютер в нашей жизни уже перешел из разряда дорогих игрушек в повседневный инструмент работы, он уже кажется нам громоздким и тяжелым, мы стараемся использовать его только на работе или же дома – тоже в качестве рабочего инструмента. В остальное, свободное от работы время мы предпочитаем использовать смартфоны, iPhone, планшеты. Сфера услуг, а именно она диктует моду в области IT-разработок,

первой начала осваивать эти возможности, и вот люди пользуются услугами мобильного банкинга, географическими картами, навигаторами, словарями и многим другим, что кажется сегодня совершенно естественным. Постоянно появляются новые приложения и обновляются уже существующие в онлайн-магазине App Store, в операционных системах Android, Windows и других.

Логичным продолжением этого явилось то, что многие сайты имеют две версии: для «полного» экрана и для мобильных устройств. Принципиальное отличие этих версий – способ подачи информации. На небольшом пространстве экрана нужно вместить как можно больший объем информации, не потеряв при этом структурной стройности «большого сайта». Сайты должны быть «резиновыми», их верстка должна адаптироваться под разрешение экрана (на маленьких экранах верстка должна быть одноколоночной, на больших – многоколоночной и т.п.).

Стремление к уменьшению объема подаваемой и, соответственно, принимаемой информации – это повсеместная тенденция у нового поколения. Она обусловлена, не в последнюю очередь, и тем, что объем памяти у подростков уменьшился. В буквальном смысле. Для них главное – не запомнить информацию и впоследствии верно ее воспроизвести, а уметь за короткий срок найти из сотен тысяч проиндексированных сайтов нужный или максимально соответствующий запросу. Имея в виду этот фактор, разработчикам приложений для мобильных устройств в образовательной сфере, в частности в области преподавания РКИ, необходимо учитывать следующие моменты:

- такие приложения должны характеризоваться поддержкой 3G- или 4G-стандартов мобильной связи;
- им необходимо обладать удобным интерфейсом и навигацией, так как очевидно, что работа на маленьком экране требует иного графического расположения символов и пиктограмм;
- минимизация визуального материала, отвлекающего от собственно образовательного контента, что означает отсутствие большого числа анимированных и флеш-карти-

нок, всплывающих окон, длинных графиков и многоцветных символов;

- формирование учебных программ для мобильных приложений должно основываться на модулях – небольших по размеру учебных объектах, на изучение которых тратится несколько минут вместо часа-полтора;

- каждый модуль должен представлять собой хорошо организованный учебный контент, сфокусированный на одной концепции или проблеме, проиллюстрированный примерами, визуальными данными;

- автономность модулей так, чтобы в результате контекстного поиска пользователи в любой момент могли обратиться к нужному контенту и из небольших блоков сформировать учебный трек, отвечающий их задачам;

- реализация принципа edutainment (education + entertainment, т.е. обучение через развлечение), что позволит увеличить аудиторию людей, интересующихся русским языком;

- уменьшение объема представленной информации по сравнению с традиционными ресурсами и реализация принципа infotainment (information + entertainment, т.е. подача информации через развлекательные программы, каналы);

- возможность создания приложения в качестве дополнения к существующему бумажному / сетевому / электронному учебнику по РКИ;

- возможность адаптации электронного учебника под мобильные устройства, для

чего должны быть произведены некоторые структурные изменения самого учебника;

- в зависимости от платформы, на которой и для которой создается приложение, нужно учитывать вероятность коммерциализации / монетизации ресурса.

Резюмируя сказанное выше, можно предположить, что область мобильных приложений является весьма перспективной и интерес к мобильному языковому обучению будет только расти – вместе с повышением требований к овладению иностранным языком и к гибкости обучения. Этот прогноз связан прежде всего с уменьшением количества свободного времени – люди больше работают, а значит могут выделять меньше времени на традиционное очное обучение или даже обычные онлайн-курсы. Поэтому системы мобильного обучения языку станут идеальным решением для занятых студентов или просто людей, желающих выучить один или несколько новых языков.

Вместе с тем мобильное обучение можно рассматривать как комплекс средств, методов и современных технологий, которые позволяют человеку, прежде всего, быть мобильным, где бы он ни находился, – как ученику, так и преподавателю. Главная забота обучающегося – это не «утонуть» в огромном объеме информации, представленном в Интернете и суметь выбрать инструмент для обучения, который бы соответствовал всем его требованиям.

Литература

1. Дубова Н. Web 2.0: Перелом в парадигме обучения // www.osp.ru/os/2008/09/5717450.
2. Подъяпольская О. Мобильные технологии в деятельности школьного информационно-библиотечного центра. Ресурсное обеспечение образовательного процесса, дополняющее реальность // www.relarn.ru/conf/conf2011/list_tez.pdf.
3. Полухина Е.Л., Кузьмин К.А. Информационные технологии в дистанционном образовании // info-tehnologii.ru/pabl/pabl2/index.html
4. Спесивцева А. Индивидуальный проект (обзор) по курсу «Компьютерная лингводидактика» // elenabutorina.blogspot.ru/2011/10/m-learning.html.

E.V. Rubleva

FROM E-LEARNING TO M-LEARNING: TRADITIONS AND INNOVATIONS

E-learning, m-learning, edutainment, new principles of teaching Russian as a foreign language.

The article examines the transition from the principles of the educational processes of e-learning to m-learning. New pedagogical reality demands new learning environment of students. In order not to lose contact with the radically changing needs of its many current and potential students the educational system needs new models of learning.



В.М. Лейчик

leitchik@yandex.ru

д-р филол. наук, академик
РАЕН, профессор кафедры
общего и русского языкознания
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

Русское общее и профессиональное просторечие в сопоставлении с жаргонами

Просторечие, жаргоны, литературная норма, виды просторечия, общее просторечие, профессиональное просторечие, общий жаргон, профессиональные жаргоны.

В статье охарактеризована русская литература, посвященная просторечию как ненормативной разновидности современного языка. Сопоставляется лексика общего и профессионального просторечия, общего жаргона и разных профессиональных жаргонов, включающих лексику языков для специальных целей. Наиболее подробно рассмотрено сопоставление профессионального просторечия и профессиональных жаргонов, лексические единицы которых выступают, как правило, в качестве стилистических синонимов научных, технических и иных терминов.

Просторечие, которое иначе может быть названо народно-разговорной разновидностью языка, лежит в основе каждого национального языка. Следует констатировать, что в последнее время его изучению уделяется мало внимания, и это жаль, поскольку выявление элементов просторечия может способствовать анализу тенденций развития языков: в частности, в России выдвижение на первый план не очень грамотных людей (в том числе бизнесменов, менеджеров) приводит к снижению роли нормативного литературного языка, к использованию ненормативной лексики и грамматики.

Естественно, при обучении иноязычных лиц РКИ основным языковым и речевым материалом являются литературные (нормативные) единицы разных уровней. Тем не менее определенную роль должны играть и ненормативные, т.е. просторечные, и близкие к ненормативным, т.е. жаргонные, элементы. Это важно в связи с тем, что обучаемая молодежь часто говорит в процессе бытового общения не литературным стилем,

а использует разговорную речь, жаргоны или сленг [8–10].

Автор статьи «Просторечие» в энциклопедии «Русский язык» А.Ф. Журавлев [3] констатирует, что просторечие является социально обусловленной разновидностью национального русского языка, в которой реализуются средства, находящиеся за пределами литературной нормы. От территориальных диалектов просторечие отличается отсутствием отчетливой локальной закреплённости его особенностей, а от жаргонов — тем, что эти особенности не осознаются его носителями как ненормативные. Просторечие имеет место на всех языковых уровнях (в фонетике, морфологии, синтаксисе; добавим — в словообразовании). А.Ф. Журавлев считает, что социальную базу просторечия составляют горожане с невысоким уровнем образованности, оно реализуется преимущественно в устной форме и в неофициальной, бытовой обстановке. Просторечие представляет собой сниженную [до максимума. — В. Л.] разновидность речи [3: 390—

391]. Необходимо уточнить, что наблюдаются и сельское просторечие, и другие виды просторечия, о которых будет сказано ниже.

Ю.А. Бельчиков в статье «Просторечие» «Лингвистического энциклопедического словаря» подчеркивает, что оно составляет устную неcodифицированную сферу общенациональной речевой коммуникации — народно-разговорный язык, имеющий наддиалектальный характер. При этом, по мнению автора статьи, просторечие, в отличие от говоров и жаргонов, — общепонятная для носителей национального языка речь [1: 402]. С последними двумя положениями можно поспорить. Очевидно, удастся выделить диалектные виды просторечия; сомнительно, что все элементы просторечия общепонятны (некоторые просторечные слова известны только узкому кругу: *робить на фунтису*: пример О.В. Фельде (Борхвальдт) из просторечия золотодобытчиков).

В «Википедии» (ru.wikipedia.org) имеется статья, в которой говорится, что просторечие — это слова, выражения, грамматические формы и конструкции, распространенные в нелитературной разговорной речи, свойственной малообразованным носителям языка, и явно отступающие от существующих литературных языковых норм.

Некоторые другие недавние работы по просторечию названы в библиографии.

Таким образом, просторечие является системой нескольких диффузных систем лексики, грамматики и словообразования, используемых в языке (совсем не обязательно малограмотными людьми — в ряде случаев просторечие фигурирует в речи образованных людей, если для этого есть социальная необходимость). Неверно мнение некоторых ученых о том, что просторечие — это чисто русское явление, имеет место английское (лондонское) кокни (напр. *jingo* — эвфемизм, заменяющий разные инвективные слова), описано просторечие во французском (*bas langage*), японском и других языках. Главной особенностью просторечия в целом является неосознаваемое носителями языка отклонение от литературных норм разных уровней языка / речи: начиная с разговорных и кончая жаргонными.

Существует целый ряд видов просторечия: общерусское, сельское, городское, территориальные говоры (в Сибири говорят *маленько* в значении ‘немного’), социальное (в речи молодежи, социальных групп — воров, проституток, наркоманов), профессиональные варианты, с которыми можно также сопоставить речь любителей — рыбаков, охотников, карточных игроков, использующих специфические лексические и фразеологические единицы: *палка* — «хвост собаки или волка». Элементы просторечия, как было сказано, можно наблюдать на фонетическом, грамматическом, словообразовательном уровнях. Синтаксис просторечия характеризуется незаконченными и каннированными предложениями, в которых наличествует начало одного и конец другого предложения: *Правда, еще есть норковая шуба [но ее] жалко*. К просторечию можно отнести так называемую инвективную лексику, матерные выражения. Границы просторечия подвижны, в современную эпоху многие лексические единицы и фразеологизмы переходят из просторечия в жаргоны, разговорную речь и даже в литературный язык.

Примеров просторечия можно привести очень много. Это и нелитературные слова типа *кувырла, тудой*, слова, сохранившиеся в русском языке с древнейших времен и по разным причинам переставшие быть литературными: *тутошний, пущай, базлать, бухой, бухать, по видимости*, и нелитературные словообразовательные и словоизменительные формы: *захочем, бухалово, зазря, завсегда, огромный, покудова, бечь, опосля*, слова-паразиты и морфемы-паразиты типа *как бы, значит, вот, типа*. Для просторечия характерно наращение (*вчерась*) или сокращение звукового состава слов: *вишь* в значении *видишь*, *пройда* в значении ‘пройдоха’, *ща(с)* в значении ‘сейчас’, *ваще* в значении ‘вообще’. Часть таких сокращенных фонетически слов становится в связи с ускорением речи элементами разговорной речи, которая близка речи литературной. Много в просторечии устойчивых выражений: *за каким чертом? какого черта? с прибабахом* (современное),

наперед знаю, *марафет* навести, а вам *слабо́* и др.

В упомянутой же статье А.Ф. Журавлева приводится множество примеров просторечных единиц без привязки к тому или иному виду просторечия. На фонетическом уровне – это смещение ударения, стяжение гласных, ассимиляция звуков, аналогическое оглушение и озвончение, эпентезы и наращения и др.: *кило́метр, милица́нер, ко́лidor, стра́м, ндравиться́, супри́з*; на морфологическом уровне – это изменение рода существительных, изменения в формах склонения, образование ненормативных форм множественного числа, склонение несклоняемых имен, ненормативные явления в словоизменении местоимений, глаголов и отглагольных образований: *туфель, мыш, на пляжу, быть на бюллетне, матеря, без пальта, ширше, берегёт, ехай, выпимиши*. В области синтаксиса – это отступления от нормативного глагольного управления, изменения в падежных окончаниях, ненормативные конструкции: *ничем не нуждаюсь, я не мывши вторую неделю* (примеры Ю.А. Бельчикова и А.Ф. Журавлева). В сфере лексики – это размывание и редукция семантической структуры слова, семантические сдвиги, формальные преобразования слова под давлением ложной этимологии: *железный* (в значении ‘металлический’), *мясо* (в значении ‘говядина’), *подстамент, полуклиника, отдыхать* (в значении ‘спать’); эвфемизация инвективной, в частности матерной, лексики (ср. *блин, ё-моё*).

Во многих случаях удается различить единицы городского и сельского просторечия. Для сельского просторечия характерны слова *дроля, надысь, пущай*, выражения вроде *ходить на двор (ходить в туалет)* и его городской вариант *ходить до ветру, больно дорого, сигать (сигануть)* (последний пример может относиться и к городскому просторечию).

Важной чертой просторечия является отсутствие фильтров для появления «неграмотных» единиц, в том числе «испорченных иностранных терминов (О.В. Фельде (Борхвальдт) типа *сква́рец* вместо *квари*,

вертипас вместо *ватерпас* при отсутствии своеязычных языковых / речевых форм.

Очень продуктивным методом изучения единиц просторечия служит сопоставление и противопоставление этих единиц другим – сходным по функции единицам, относящимся к другим разновидностям языка. Просторечие можно сравнивать с литературным языком, с разговорной речью, особенно с жаргонами, которым оно близко. Нередко в научной литературе смешивают элементы просторечия и жаргонов (см. приведенные примеры, а также многочисленные другие материалы работ О.В. Фельде (Борхвальдт), тем более что единицы просторечия и жаргонов могут переходить друг в друга (*не боись* из городского просторечия переходит в общий жаргон; *про́цент, осужденный, возбужденный* из профессионального жаргона переходят в просторечие). Главное различие просторечия и жаргонов состоит в том, что элементы жаргонов создаются сознательно, путем изменения (деформации) или замены единиц литературного языка, а элементы просторечия возникают стихийно, потому что большей частью лицо, использующее их, не знает других средств языка / речи. Однако и просторечие, и жаргоны необходимы для выражения в языке / речи отношения говорящего к предмету речи (дискурса), экспрессивно-эмоционального компонента, обозначения не только мысли, но и чувств носителя языка (эти признаки характерны для значительного количества единиц жаргонов и просторечия).

Детальный анализ противопоставления названных разновидностей языка и речи позволяет выявить фактически 4 объекта противопоставления: 1) общее просторечие; 2) профессиональное просторечие; 3) общий жаргон; 4) профессиональные жаргоны (исчерпывающие дефиниции концептов «просторечие», «жаргон», «арго», «сленг (общий жаргон)» см. в статье петербургского лингвиста В.В. Химики [10]. Все эти разновидности языка могут попарно сопоставляться друг с другом.

В частности, мы можем сформулировать общие и различительные признаки общего просторечия и общего жаргона. Так, еди-

ными свойствами этих двух разновидностей современного языка являются: отступления от нормативности (у просторечия – полное отсутствие норм, у жаргона – ослабление нормативности на разных уровнях языка / речи), неустойчивость и большая вариативность форм. Для просторечия характерны территориальные и социальные варианты: *шмотки* – *шмутки*, *таперича* – *теперича*, *тапочек* – *тапочка*. Обоим разновидностям присуща в целом экспрессивность / эмоциональность высказываний. Различаются они тем, что элементы просторечия могут быть не вполне определенными по семантике (*прикольно*, *шандарахнуть*, *кикимора*, *базлать*, *(по)швыркать*, *нагваздать*); элементы жаргонов всегда определены, поскольку мы можем сопоставить жаргонные слова с теми же по семантике словами других, менее сниженных стилистически: *здоровский*, ср. *здоровый*, т.е. «большой» и «хороший», *суперский*, т.е. «высокий по качеству» – от современного *супер*. Различия касаются и присутствия / отсутствия иронии, которая нередко перерастает даже в агрессивность отдельных высказываний: просторечие может быть или не быть ироничным, в жаргонах ирония (юмор), как правило, присутствует. И для просторечия, и для жаргонов всех видов характерна прагматичность, речь в них направлена на решение каких-либо задач, содержит оценку отражаемых фактов действительности и внутреннего мира человека. Однако просторечию и жаргонам нейтральность изначально чужда.

Интересно привести в целях сопоставления некоторые примеры жаргонизмов (общих и специальных, в том числе профессиональных): *точняк* *говору*, *закидон*, *фирма́*, *прихватизация*, *ор*, *абзац*, *полный абзац* (эвфемизм неприличного слова), *та-тушка* (*татуировка*); *борт* (*самолет*), *обалдеть* (*офигеть*, *опунеть*, *ошизеть*) (типовая структура); *алконавт* (телескопическое слово); *моби́ла* (в значении ‘мобильный телефон’) (деформация слова нетипичным суффиксом); *квасить* (пить спиртное); *продвинутый юзер* (компьютерный язык); *смыться* (*исчезнуть*). Важное место среди профессиональных жаргонов занимает

армейский жаргон, в котором можно обнаружить разные способы номинации: *салага* (новичок в армии), *прапор* (сокращение слова *прапорщик*), *старлей* (сокращенное сложное слово из словосочетания *старший лейтенант*). Единицы профессиональных жаргонов не всегда являются общепонятными.

Для жаргонов характерны разные степени сознательного отступления от нормы, начиная с незначительных отклонений и кончая серьезным искажением нормативных форм: *бабки* (деньги) – *баблó*, *брульянты* – *брюлики*. Некоторые жаргонизмы приходят из просторечия, становясь общепонятными, но сохраняя экспрессивно-эмоциональную окраску: *чапать* (идти); *мешаться* (в значении ‘мешать’), *убираться* (в значении ‘убирать’); последние 2 лексические единицы переходят в бытовой сфере общения в разговорную речь и даже в литературный язык. Как уже было сказано, основное различие между просторечием и жаргонами состоит в стихийности первого (правда, элементы профессионального просторечия могут создаваться намеренно) и сознательности создания жаргонизмов, как и лексических единиц, относящихся к более высоким ступеням с точки зрения стиля (напомним слова чешской исследовательницы М. Чеховой о вертикальном и горизонтальном стилистическом членении языка).

Профессиональное просторечие четко противопоставляется нормативным терминам и элементам разговорной речи как самая низкая ступень в стилистическом расчленении профессионального языка / речи в различных областях знания и деятельности. Что касается профессиональных жаргонизмов, то различие между ними и элементами профессионального просторечия не так явно, что привело, в частности, к тому, что в трудах О.В. Фельде (Борхвальдт) по языку золотодобытчиков некоторые примеры профессиональных жаргонизмов можно отнести к профессиональному просторечию и наоборот.

Развивая положения, содержащиеся в статье С.Д. Шелова и В.М. Лейчика «О классификации профессиональной лексики» [11]

и в их же учебном пособии «Терминология и профессиональная лексика: состав и функции» [12], целесообразно более подробно сопоставить общее и профессиональное просторечие. Принципы выделения того и другого достаточно различны: общее просторечие появляется стихийно – оно выступает в качестве разновидности определенного национального языка как язык / речь малообразованной части населения или как результат использования его единиц в заданных целях.

Наиболее известным примером профессионального просторечия является намеренное использование экспрессивных слов в речи специалистов по атомной энергии: *кастрюля* вместо *синхрофазотрон* в результате внешнего сходства объектов, *термояд* вместо *термоядерная энергия* (в результате усечения фонетической структуры слова). Другие примеры относятся к общераспространенным профессиональным языкам, например, языку экономики: *нал* (*наличные деньги*), *налом* (*наличными деньгами*), языку медицины, в котором многие слова и выражения сохраняются от народной медицины и анатомии, причем многие переходят в категорию терминов или элементов разговорной речи: *живот болит*, *лихорадка* (слово *лихоманка* относится только к просторечию), *сердце*, *желудок*, *таз*. Изобилует единицами профессионального просторечия юридический язык, особенно та его часть, которая относится к пенитенциарной системе: *зэк* (*заключенный*), *зэчка*, *тюряга*, *жить на зоне*, *мент* (*милиционер*) (впрочем, все названные в этом абзаце лексические единицы можно понимать и как элементы профессионального жаргона). Профессиональное просторечие может появляться в любой специальной области знания и деятельности (мы знаем профессиональное просторечие в физике, химии, астрономии и т.п.). Однако чаще всего оно фигурирует в тех сферах, в которых действуют не очень образованные личности.

В этом плане большой пласт просторечия можно обнаружить в горной промышленности, в строительстве, в торговле, в народной медицине, в сфере жилищно-

коммунального хозяйства. Подробно описано профессиональное (и любительское) просторечие в области золотодобычи, золотоискательства. О.В. Фельде (Борхвальдт) посвятила этой сфере несколько книг и статей, описывая разные стилистические уровни лексики и словообразования, в том числе просторечие: *ендовка* ('деревянный или железный сосуд особой формы для подъема или переноски золотосодержащей породы'), *якунька* ('дом небольшого размера'), *ударить шахту*, *шурф*, *дудку*, но не *приямок*, *закопушку*, *разрез*; *драть почву*, *жилу*, *руды*, но не *россыпь*, *песок*, *кварц*; *ребровик*, *верха*, *перемывки*, *дикая галька* (последнее – профессионально-просторечное наименование горных пород) [2: 108]. Правда, приводимые ею примеры нередко можно трактовать и как элементы специального жаргона; однако в тех случаях, когда человек не знает другого обозначения объекта или явления, кроме упоминаемого, можно смело говорить о том, что мы имеем дело с просторечием.

В заключение необходимо сказать об истоках просторечия и жаргонов. Культурно-историческими основами общего просторечия является необходимость вербально выразить мысли и чувства любой личности. Если эта личность малообразованна, то появляются элементы просторечия – народно-разговорной разновидности того или иного естественного языка. Эти элементы могут стать исходным пунктом развития разговорной речи и – далее – литературного языка, который возникает в результате отбора лексических, словообразовательных и грамматических единиц по характерным для этого языка нормам (т.е. правилам).

Образованные люди создают слова и выражения в соответствии с известными им нормами. В тех случаях, когда они хотят подчеркнуть отрицательное (часто – ироническое) отношение к обозначаемым явлениям, они используют стилистически окрашенное обозначение разной степени выразительности: разговорное слово, жаргонное или просторечное слово или выражение, в частности, фразеологизм (пример просторечного фразеологизма: *почем зря*).

Методы изучения просторечия многообразны. Это и семантический, и словообразовательный, и грамматический, и стилистический (функциональный) анализ. Современный когнитивный подход мало применим для этой разновидности языка, поскольку познавательные признаки элементов любого вида просторечия слабо выражены по сравнению с призна-

ками элементов других разновидностей данного языка. Тем не менее когнитивное изучение единиц профессионального просторечия, как и единиц профессионального жаргона, не исключено: оно позволит продемонстрировать познавательный потенциал этих единиц в профессиональной речи (профессиональном функциональном языке).

Литература

1. Бельчиков Ю.А. Просторечие // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 1990.
2. Борхвальдт О.В. Историческое терминоведение русского языка. Красноярск, 2000.
3. Журавлев А.Ф. Просторечие // Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. М., 1997.
4. Крысин Л.П. Социоллингвистические аспекты изучения современного русского языка. М., 1999.
5. Литературная норма и просторечие / Под ред. Л.И. Скворцова. М., 1977.
6. Просторечие // ru.wikipedia.org.
7. Фельде (Борхвальдт) О.В. Историческое терминоведение в теории и практике. Красноярск, 2011.
8. Химик В.В. Поэзия низкого, или Просторечие как культурный феномен. СПб., 2000.
9. Химик В.В. Современное городское просторечие как феномен культуры // Преподавание русского языка как иностранного: Традиции и перспективы. СПб., 1999.
10. Химик В.В. Язык современной молодежи // Современная русская речь: состояние и функционирование: Сборник аналитических материалов. СПб., 2004.
11. Шелов С.Д., Лейчик В.М. О классификации профессиональной лексики // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2012. Т. 71. № 2.
12. Шелов С.Д., Лейчик В.М. Терминология и профессиональная лексика: состав и функции: Учебное пособие (в печати).

V.M. Leitchik

RUSSIAN COMMON AND PROFESSIONAL VERNACULAR IN COMPARISON WITH SLANGS

Vernacular, slang, literal norm, kinds of vernacular, common vernacular, professional vernacular, common slang, professional slangs.

The article deals with Russian vernacular as a kind of non-standard Russian language. The lexicon of common and professional vernacular as well as the lexicon of common and professional slang (including the vocabulary of languages for special purposes) are confronted. In more details comparison of professional vernacular to professional jargon is made, lexical units of the latter being, as a rule, stylistic synonyms of scientific, technical and other terms.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

5 апреля 2013 г. Московский государственный университет тонких химических технологий (МИТХТ) им. М.В. Ломоносова посетила делегация посольства Федеративной Республики Нигерия, которую возглавил посол Нигерии в РФ и Республике Беларусь Ассам Э. Ассам. В ходе визита были обсуждены перспективы сотрудничества в области образования: обучение бакалавров, магистров, программы обучения РКИ, экономике и менеджменту.

Е.Н. Тарасова,
зав. кафедрой РКИ, доцент МИТХТ им. М.В. Ломоносова



Н.А. Федянина

fedyanin.v.n@gmail.com

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

Русское ударение

Ударение, типы ударения, подвижное ударение, варианты, эволюционные процессы.

В статье рассматриваются особенности русского ударения как одной из просодий в языках мира. В русском языке ударение по своей природе явление фонетическое, но при этом оно связано с морфологией. Рассматриваются оба аспекта — просодическая структура фонетического слова и ударение как структурный компонент грамматического слова: подвижность, типы ударения, вариантность, эволюционные процессы. Характер русской акцентной системы делает ее трудной, но абсолютно необходимой частью обучения русскому языку.

*Prosodies of the word is anima vocis,
the soul, the breath, the life of the word.*

J.R. Firth

Современная русская речь наводит на грустные размышления. Одной из проблем является ударение: число ошибок поражает, нарушение акцентных норм характерно для всех слоев общества. Такое положение объясняется сложностью ударения как языкового объекта, которое представляет большие трудности для иностранцев, да и русским доставляет много хлопот. Эта проблема возникла не сегодня.

Более чем полтора века назад А.Х. Востоков писал: «Который же именно слог должно произносить с ударением, сему научаемся из употребления и словаря, потому что не приискано еще на то определенных правил» [1: 387–388].

Через 30 лет А.А. Потебня ответит: «Русской грамматике еще весьма далеко до цели, намеченной Востоковым слогуударению как части грамматики, именно до возможности показать, на котором слоге (двухсложно-

го или многосложного слова) должно быть ударение. Не знать особенностей изменения ударения в слове простительно даже хорошо образованному русскому, не обладающему определенными знаниями» [14: 21].

Труды Я.К. Грота об ударении представляют фундаментальное описание русской акцентуации. Тем не менее, отмечая прихотливость и непостоянство русского ударения, Грот пишет, что невозможно ответить на вопрос «Почему в одном слове ударение на таком-то месте, а в другом не на том же слоге?», и сам отвечает: «Это тайна создания слова, которой не разгадает никакой Лафатер филологии» [5: 293].

Похоже, это вечная проблема. Спустя еще столетие С.И. Ожегов пишет: «Известно, как велико количество колебаний в русском ударении. Нормализация ударения... — назревшая задача в области повышения культуры речи. Между тем, сделано здесь очень

мало. ...Потому что у нас не было обобщающих теоретических работ, посвященных изучению исторических закономерностей развития русского ударения. Нет поэтому и специальной дисциплины – русской акцентологии, имеющей свои специфические задачи в отличие от славянской акцентологии, дающей, впрочем, во многих случаях ключ к пониманию закономерностей современного русского ударения» [12: 266].

«Проблемы нормализации языка на основе научного анализа закономерностей языкового развития не ставились» [12: 254]. «Установление произносительных норм требует глубоких исторических изысканий», «без которого нет выхода из субъективных оценок преимущества того или иного ударения в том или ином частном случае» [12: 267].

С тех пор ситуация изменилась. Можно утверждать, что в результате современных акцентологических исследований описано ударение в словоизменении и в словообразовании всех грамматических разрядов слов, определены типы подвижного ударения. Выявлены многие закономерности, основанные на зависимости ударения от различных факторов, установлены тенденции развития акцентной системы русского языка, позволяющие понять закономерности современного ударения и процессы, происходящие в настоящее время.

Несмотря на фундаментальные исследования как современной, так и исторической акцентологии, ситуация чрезмерной акцентной вариантности в современной русской речи сохраняется, а задача изучения ударения и проблемы обучения приобретают особую остроту.

Необходимость установления литературных акцентных норм очевидна, но задача квалификации акцентных вариантов чрезвычайно сложна, так как причины их возникновения разные – это и результат перестройки системы ударения в процессе эволюции, и просто неграмотность. Главная трудность – это характер самого русского ударения.

Русское ударение – одна из просодий в языках мира, и, как любая просодия, по своей природе оно явление фонетическое. Особенность его в том, что это не просто выделе-

ние одного из слогов, а соотношение ударного и безударных слогов по степеням признаков силы и долготы, от которых зависит качество русских гласных. Такая редуктивная модель слова представляет большие трудности для иностранцев, особенно если в языке студента фиксированное ударение, а гласные полного образования не изменяют своего качества в безударных слогах. Ошибки в этом случае сводятся или к отсутствию редукции вообще, или к нарушению норм редукции, к одинаковому произношению безударных слогов (*города: гързда, гарада*).

Другая ситуация, когда в языке студента есть редукция, но другого характера, чем в русском, например в английском. В английском языке одна степень редукции, которая охватывает только гласные, находящиеся непосредственно рядом с ударным слогом. Акцентная схема слова другая: чем дальше от ударного, тем слоги становятся сильнее, вплоть до возникновения другого ударного слога, т.е. побочного ударения. В русском языке наоборот: чем дальше от ударного, тем слоги слабее. Отсюда ошибки типа [*уча́ствва́ть*] (с повышением тона на слоге с вторичным ударением).

Ошибки наблюдаются и у русских, так как редукция гласных недопустима в произношении сложносокращенных слов, аббревиатурах, англицизмах: *астросюжетный* (*остросюжетный*), *гаскорпорация* (*госкорпорация*), *АОН* (*ООН*), *благосфера* (*блосфера*), *красовер* (*кросовер*), *фаловеры* (англ. followers). В последнее время появились произнесения (особенно в речи молодых женщин) с редукцией 2-й степени вместо 1-й: *скъзала, пкъзала, къторый, гързда*.

Большую трудность для иностранцев представляет речевая (нулевая) редукция, например: *гт* (*говорит*), *чек* (*человек*), *кит* (*какие-то*).

Русское ударение на первый взгляд свободное, так как бывает на любом слоге, в отличие от языков с фиксированным ударением. В этом случае часты ошибки в месте ударения. Так, француз говорит: *детй, людй, страны, в странъх*; русский в разговоре с поляком говорит *Катынь*, поляк – *Катынь* и оба говорят в *Катыни*.

Свобода русского ударения не безгранична. Статистические исследования, например, А.И. Моисеева, А. Мустайоки, показывают, что ударение в слоговой структуре существительных подчиняется определенным ограничениям.

Распределение ударения в слогах ударных основ мужского рода (в процентах): двусложные: 1 – 31,2%, 2 – 68,8%; трехсложные: 1 – 5,9%, 2 – 36,9%, 3 – 57,1%; четырехсложные: 1 – 1,0%, 2 – 6,2%, 3 – 56,3%, 4 – 36,5%; пятисложные: 1 – 0%, 2 – 2,1%, 3 – 7,4%, 4 – 64,1%, 5 – 26,4%; шестисложные: 1 – 0%, 2 – 0%, 3 – 4%, 4 – 11,3%, 5 – 53,0%, 6 – 31,8% [11, 18–19].

Эти данные показывают, что безударная часть слова в русском языке не превышает трех, максимум – четырех слогов.

Это фонетический закон русского языка, именно он ограничивает флексивное (и вообще периферическое) ударение в слове. Поэтому флексивное, а соответственно и подвижное, ударение имеют исключительно слова с односложным или двусложным корнем за исключением единичных трехсложных слов.

Русское ударение создает уникальный звуковой образ слова, отличный от других слов русского языка. Именно в этом заключается его различительная функция, а не в квазиомонимах типа *за́мок*, *замо́к*.

Неправильное ударение может полностью разрушить слово. Так, русские не узнают в произнесении *нэ́лгмалá* всем известного слова *наломáла*. По мнению Я.К. Грота, «ошибка в ударении может иногда более поразить слух, нежели неправильное окончание» [4: 264].

Русское ударение не только фонетическое явление, оно связано с морфологией. Ударение в русском языке может различать не только разные слова как лексические единицы, но и грамматические формы одного и того же слова, например, *го́рода*, *города́*; *рука́*, *ру́ку*; *пишу́*, *пи́шет*; *прошу́*, *про́сит*.

Это явление А.Х. Востоков назвал подвижностью, которая представляет типологическую особенность русского языка. Большинство слов в русском языке имеют неподвижное ударение (около 96%). Слов с

подвижным ударением относительно немного. Так, на 34 000 существительных с неподвижным ударением приходится 720 слов с подвижным ударением, что составляет около 2%. Всего слов с подвижным ударением около 1300: 720 существительных, 300 глаголов (бесприставочных), 290 прилагательных с подвижным ударением в кратких формах.

Подвижное ударение имеют наиболее употребительные, непроездовые слова, которые составляют основную, базисную лексику русского языка. Это отмечал еще Я.К. Грот: «К переходу ударения наиболее способны у нас простые, первообразные слова, выражающие понятия, близкие к народу» [5: 311].

Подвижное ударение бывает только у односложных или двусложных слов, за исключением 14 слов м.р. с И.п. мн.ч. на -а (*профе́ссор*, *профессора́*), что определяется фонетическим законом русского языка, не допускающим в слове больше трех безударных слогов.

Многосложные, производные слова, поздние заимствования, как правило, имеют неподвижное ударение.

Трудности в ударении, как для русских, так и для изучающих русский язык иностранцев, обусловлены широкой употребительностью слов с подвижным ударением.

Доля слов с подвижным ударением среди первых по частотности 4000 слов увеличивается с 2 до 11,4%, а в объеме 400 слов – до 28,6%. Кроме того, 1300 слов с подвижным ударением составляют более половины необходимого лексического минимума начального этапа обучения.

Правильность речи прямо пропорциональна знанию системы языка. Ошибки в ударении обусловлены как особенностями самой системы, так и ее незнанием.

Подвижность ударения – одна из ярких особенностей русского языка. Связь с морфологией заключается в том, что ударение является обязательным компонентом, как отдельной грамматической формы, так и всей словоизменительной парадигмы. Место ударения в словоформе устанавливается в отношении ее морфемного членения. Уда-

рение слога указывается в рамках ударной морфемы.

Подвижность в формах ед.ч. существительных состоит в том, что в форме В.п. ударение находится на основе (на корне), в остальных формах — на окончании: *рукá, рúку; рекá, реку*. Все остальные формы имеют одинаковое ударение.

В некоторых случаях это помогает правильно поставить ударение. Один человек, глядя на скульптуру женщины, в руках у которой сом (рыба), спрашивает: «Почему здесь эта женщина с *сомóm*? Нет, с *сóмом*, нет с *сомóm*». Также мучился и известный акцентолог. Как правильно? Здесь форма Т.п., в более частотном Р.п. будет *сомá*, значит и в Т.п. правильно с *сомóm*.

Этот тип подвижного ударения (*водá, вóду, водýи*) является единственным в формах ед.ч. существительных и наблюдается только у 25 слов ж.р. на -а. У всех других существительных только неподвижное ударение.

В формах мн.ч. также преобладает неподвижное ударение. Подвижное ударение имеют 205 существительных. Во мн.ч. также единственный тип подвижности: в И.п. ударение находится на основе, в остальных формах — на окончании (*ру́ки, рукáм, рукáми*). Этот тип подвижности наблюдается во всех морфологических классах — м.р. (*зúбы, зубóв, зубáми*), ж.р. на -а (*но́ги, ногáм, ногáми*), женском роде на -Ø (*плóщади, площаде́й, на площа́дях*), в ср.р. (*у́ши, уше́й, уша́ми*).

Типы подвижного и неподвижного ударений распределены по грамматическим разрядам и классам слов. У каждого морфологического класса свое акцентное лицо. У всех существительных в основном неподвижное ударение на основе. Они составляют 91% всех слов данного грамматического разряда. Флексийное ударение ограничено, оно встречается преимущественно у слов м.р. (около 1700 слов).

Особенностью ж.р. на -а является подвижное ударение в формах ед.ч. и мн.ч. В м.р. подвижное ударение есть только во мн.ч. В ср.р. только неподвижное ударение в полупарадигмах числа. У существитель-

ных ж.р. на -Ø — подвижное ударение во мн.ч., всегда неподвижное на основе в формах ед.ч. и в форме И.п. мн.ч.

В парадигмах склонения основной тип подвижного ударения представляет полную акцентную противопоставленность чисел. Из 700 существительных около 500 слов с неподвижным ударением в полупарадигмах числа, схемы¹ АВ и ВА, относятся к этому типу. Они представлены во всех классах. Схема АВ: м.р. (*го́род, го́рода — городá, городóв*); ср.р. (*мо́ре, мо́ря — моря́, морéй; пра́во, пра́ва — права́, права́ми*). Схема ВА: ж.р. (*звездá, звезды́ — звёзды, о звёздах*); ср.р. (*письмо́, письма́ — письма́, о письмах*).

Еще 2 схемы АС и ВС представляют 200 слов. АС: м.р. (*зуб, зу́ба — зу́бы, зубóв*); ж.р. на -Ø (*ло́шадь, ло́шади — ло́шади, лошаде́й*). Схема ВС: ж.р. на -а (*сестра́, сестры́ — сёстры, о сёстрах*).

Таким образом, связь ударения с морфологией очевидна. Оно выступает наряду с окончаниями в качестве дополнительного средства различения чисел.

Кроме того, ударение связано с классифицирующей категорией рода. Распределение схем ударения по морфологическим классам показывает акцентную противопоставленность м.р. и ж.р., которые имеют разный набор схем ударения и зеркально противоположную их структуру. Так, основные схемы подвижного ударения м.р. — АВ и АС, ж.р. — ВА и ВС.

Для современной русской речи характерна вариантность, или колебания, ударения. Наибольшей вариантности подвержены слова с подвижным ударением. Основной причиной вариантности является перестройка акцентной системы русского языка в процессе эволюции.

В форме В.п. ед.ч. существительных ж.р. на -а ударение на основе изменяется на флексийное: *реку́ → рекú*. В результате у 9 слов из 25 возникают варианты типа: *до́ску, доску́; по́лосу, полосу́*. Таким образом,

¹ Принятые обозначения ударения в полупарадигмах: А — неподвижное ударение на основе, В — неподвижное ударение на флексии, С — подвижное ударение. В полных парадигмах — комбинации указанных символов: 1-й обозначает ударение ед.ч., 2-й — мн.ч.

подвижное ударение изменяется на неподвижное на окончании. Без вариантов в настоящее время остается 16 слов.

Во мн.ч. существительных ж.р. на *-а* подвижное ударение интенсивно разрушается. В результате возникают такие колебания ударения в формах косвенных падежей: *доска́м и до́скам, стро́кам и стрóкам, волна́м и во́лнам*. Подвижное ударение изменяется на неподвижное на основе.

У существительных м.р. наблюдается конкуренция форм на *-и* и на *-а* в И.п. мн.ч. Это грамматическое изменение создает зону интенсивной акцентной вариантности. В современном русском языке форма И.п. мн.ч. на *-а* (всегда ударное) получила широкое распространение и, выражаясь словами Я.К. Грота, «делает в нем новые завоевания» [5: 329]. Происходит замена неподвижного ударения на основе ударением на флексии всех форм мн.ч. (схема АВ): *тра́ктор, тра́ктора, тра́кторы и тракторá, тракторóв*.

Схеме АВ принадлежит более 260 слов, зафиксированных в ГС² и ОС³: 145 – без вариантов, остальные имеют варианты, допустимые литературной нормой, а также большое количество ненормативных употреблений, имеющих часто просторечную окраску.

Реакция на просторечную стихию всегда была одним из сдерживающих факторов в нормативной оценке форм на *-а*. Нельзя и сейчас не согласиться с А.П. Сумароковым, что многие «употребляют оные к безобразию нашего языка» [15: 7].

В нормативной практике формы на *-а* представляют сложную проблему, которую, видимо, никогда не удастся решить, так как этот процесс постоянный и неоднонаправленный. Многие слова, на время приобретая это окончание, затем утрачивают его, а в то же время им на смену появляются все новые слова с окончанием *-а*. Словари часто расходятся в оценке основных и допустимых форм на *-а*. Так, например, в ОС формы *редакторá, инспекторá, инструкторá,*

слесаря́, токаря́ – основные, в ГС – неосновные, в качестве основных рекомендуются формы на *-и, -ы*; в ГС форма *ректорá* дается в качестве нормативной при основной *ре́кторы*, в ОС – с пометой *не рек*.

В просторечии велико число ненормативных вариантов на *-а* у общеупотребительных слов: *выбора́, возраста́, приговора́, лектора́, бухгалтера́, инженера́, шофера́, хозяйевá, тренера́, конструкторá, диспетчера́, месяца́, офицера́, госпиталя́, минуса́, торта́, выговора́, маклера́, рапорта́, драйвера́, серверá*; и не только м.р.: *отрасля́, прибыля́, площадьá, блюда́, бла́га* и др.

Следует иметь в виду, что ошибки в ударении показывают не только низкую культуру говорящего, но и имеют социальную окраску. Лучше И.А. Бунина об этом не скажешь: «Все очарование этой дамы у меня пропало, когда она произнесла «стату́я».

Регистрация ненормативных вариантов имеет самостоятельную ценность, так как определяет круг лексики, особенно подверженной вариантности, а потому требующей особого внимания в практике обучения на всех уровнях, равно в школе и в вузе. Нет сомнения, что в числе факторов, влияющих на распространение форм на *-а*, незнание своего родного языка является далеко не последним.

Число слогов в основе – один из факторов, ограничивающих образование новых форм на *-а*. В любом случае более чем трехсложные основы не допускают ударных флексий вообще, в том числе и флексии *-а*, да и трехсложных слов всего 14.

Кроме того, слова с И.п. мн.ч. на *-а* в форме И.п. ед.ч. имеют начальное, во всяком случае не конечное, ударение. Слова с конечным ударением в основе редко принимают флексию *-а* и считаются ненормативными: *шофёр – шофера́, инженер – инженерá*. Люди, не подозревающие о таких закономерностях, проявляют поразительное чувство языка и, чтобы узаконить формы *шофера́, договора́*, меняют конечное ударение на начальное в формах ед.ч.: *шо́фер, до́говор*.

Распространение форм на *-а* в русском языке ведет к замене неподвижного ударения на основе подвижным, к расшире-

² Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. М., 1977.

³ Орфоэпический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Р.И. Аванесова. М., 1983.

нию рамок подвижности в русском языке, а именно того ее типа, который заключается в полярном акцентном противопоставлении форм ед.ч. и мн.ч.

Несмотря на многочисленные исследования русского ударения, мы тем не менее не можем ответить на вопрос, почему в словах одного строения *во́рох* и *горо́х*, *рука́* и *щу́ка*, *се́ло* и *де́ло* разное ударение. Очевидно, что не существует одного универсального пра-

вила для всех слов русского языка. Закономерности и правила в основном локальные и связаны с определенными морфологическими особенностями слов.

Очевидно, что описание и обучение морфологии невозможно без ударения, равно как и изучение ударения без морфологии. Сложность русской акцентной системы делает ее трудной, но абсолютно необходимой частью обучения русскому языку.

Литература

1. Востоков А.Х. Русская грамматика. СПб., 1831.
2. Воронцова В.Л. Русское литературное ударение XVIII–XX вв. М., 1979.
3. Грот Я.К. О русском ударении вообще и об ударении имен существительных // Труды. СПб., 1899. Т. 2. Филологические разыскания.
4. Грот Я.К. О спряжении русского глагола и важности в нем ударения // Труды. СПб., 1899. Т. 2. Филологические разыскания.
5. Грот Я.К. О глаголах с подвижным ударением // Труды. СПб., 1899. Т. 2. Филологические разыскания.
6. Еськова Н.А. Нормы русского литературного языка XVIII–XIX вв. М., 2008.
7. Еськова Н.А. Краткий словарь трудностей русского языка. Грамматические формы. Ударение. М., 1994.
8. Зализняк А.А. Русское именное словоизменение. М., 1967.
9. Зализняк А.А. От праславянской акцентуации к русской. М., 1985.
10. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка. М., 1977.
11. Мустайоки А. Некоторые наблюдения над местом ударения у существительных современного русского языка // Аспект. 1979. № 2.
12. Ожегов С.И. Очередные вопросы культуры речи // Лексикология. Лексикография. Культура речи. М., 1974.
13. Орфоэпический словарь русского языка. Произношение, ударение, грамматические формы / Под ред. Р.И. Аванесова. М., 1983.
14. Потебня А.А. Ударение. Киев, 1973.
15. Сумароков А.П. О правописании // Полное собрание сочинений. М., 1787. Ч. X.
16. Федянина Н.А. Ударение в современном русском языке. М., 1982.
17. Федянина Н.А. Ударение и структура русского глагола // Wiener Slawistischer Almanach. 1993. Band 31.
18. Firth J.R. Sounds and Prosodies // Papers in Linguistics 1934–1951. Oxford, 1964.

N.A. Fedyanina

RUSSIAN STRESS

Stress, types of stress, shifting, variants, evolution processes.

The subject of the article is specific features of the Russian stress as one of the world languages prosodies. Russian stress by its nature is a phonetic unit, but at the same time it is connected with morphology. Both aspects are discussed – prosodic structure of phonetic word, and stress as a structural element of grammatical paradigm: types of stress, its shifting, variation, evolution processes. The character of the Russian accent structure makes it difficult, but absolutely necessary part of teaching the Russian language.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В 2013 г. Конгресс русских американцев празднует 40-летие. В Русском центре Сан-Франциско 26 июля 2013 г. состоится конференция «Русская Америка: вчера, сегодня, завтра», посвященная теме сохранения русского языка, культуры и истории за рубежом.

*По материалам портала для российских соотечественников
«Русский век» (ruvek.ru)*



Анджу Мехта
 anju1411@gmail.com
 канд. филол. наук
 Нью-Дели, Индия

Термин «красноречие» в истории русской филологической науки

Красноречие, гражданское красноречие, духовное красноречие, истинное красноречие, ораторское искусство, риторика.

В статье представлен обзор термина «красноречие» в истории русской филологической традиции. Рассматриваются разновидности красноречия с античных времен до современного периода.

Красноречие есть нечто такое, что дается труднее, чем это кажется, и рождается из очень многих знаний и стараний.

Марк Туллий Цицерон

Слово *красноречие* употребляется довольно часто. И хотя его смысл предельно ясен, научное определение и описание термина «красноречие», по-видимому, требует большей строгости, тем более что это слово имеет вполне определенную историко-научную традицию. Инициатором ввода слова *красноречие* в русскую науку был М.В. Ломоносов, который в «Кратком руководстве к красноречию» (1748) отредактировал свое более раннее определение риторики, чем ясно различил *риторику* и *красноречие*: «**Риторика есть наука** о всякой предложенной материи красно говорить и писать...» (1743), а «**красноречие есть искусство** о всякой данной материи красно говорить и тем других преклонять к своему об оной мнению» (1747). Таким образом, риторика — это наука, учение, правила, а красноречие — искусство, умение говорить и писать [2: 105]. Вместе с тем под красноречьем понимается также совокупность текстов словесных произведений.

Научное определение термина «красноречие», по-видимому, должно выглядеть следующим образом. Красноречие — 1) ораторский дар, талант, искусство слова, природная способность убедительно и красиво говорить и писать; 2) совокупность текстов, словесных произведений определенной сферы общения (поэтому существует красноречие политическое, судебное, торжественное, академическое, церковное, военное, дипломатическое, социально-бытовое).

В Древней Греции риторика различалась по трем основным видам. Их впервые выделил Аристотель, назвавший 3 «рода речей»: совещательные, судебные и эпидейктические. Цель речей совещательных — «склонять или отклонять», судебных — обвинить или оправдать, эпидейктических — хвалить или порицать [4: 19].

Крупнейшим классиком античного красноречия и теоретиком ораторского искусства был древнеримский оратор и политик Марк

Туллий Цицерон. Важнейшими условиями для ораторского красноречия, составившими так называемый риторический канон, Цицерон считал следующие: найти что сказать; найденное расположить по порядку; придать ему словесную форму; утвердить все это в памяти; произнести. Кроме того в задачу оратора входит расположить к себе слушателей; изложить сущность дела; установить спорный вопрос; подкрепить свое положение; опровергнуть мнение противника; в заключение придать блеск своим положениям и окончательно низвергнуть положение противника. Цицерон также занимался дифференциацией античного красноречия. В труде «Об ораторе» он писал, что «существует природа красноречия», и связывал ее с типами самих ораторов. Какие же это типы ораторов? Прежде всего «ораторы велеречивые с возвышенной силой мысли и торжественностью выражений, решительные, разнообразные, неистощимые, могучие, во всеоружии готовые трогать и обращаться к сердцу — и этого они достигали с помощью речи резкой, строгой, суровой, не отделанной и не закругленной, а иные, напротив, — речью гладкой, стройной и законченной». Другой род ораторов — это ораторы «сдержанные и проницательные, всему поучающие, все разъясняющие, а не возвеличивающие, отточенные в своей прозрачной, так сказать, и сжатой речи». Между этими двумя родами (группами) ораторов, утверждал Цицерон, есть еще один род — «средний и как бы умеренный род, не применяющий ни тонкой предусмотрительности последних, ни бурного натиска первых: он соприкасается с обоими, но не выдается ни в ту, ни в другую сторону, близок им обоим, или, вернее говоря, скорее, не причастен ни тому, ни другому» [11: 1994].

В Древней Руси слов, подобных *красноречию*, было множество. Все они имели значение ‘дар благой и хорошей речи’: *благоречие*, *благословие*, *благословие*, *благословие*, *благословие*, *доблоречие*, *доблоречие*, *краснословие*, *красногласие*, *сладогласие*, *златоустие*, *правдословие* и т.д.

В.И. Аннушкин отмечает, что слова с корнем *-красно-* более позднего происхож-

дения, нежели *-благо-* и *-добро-*. По его мнению, словообразования с корнем *-красно-* не встречаются ранее XVI в., причем сначала встречается слово *краснословие* и лишь позднее *красноречие*. Вывод достаточно симптоматичный, если учесть, что для древнерусского книжника значения корней, безусловно, не теряли их исходного смысла. Понятия блага и добра соединялись с положительными представлениями о такой же речи, но слова *краса* и *красота* в христианском мировоззрении оценивались двояко: с одной стороны, вся мирская красота «презирается», с другой, нельзя не ценить «красоту Божьего мира» [3: 53].

Русскому термину «красноречие» в латинском языке соответствует *eloquentia*. Традицию ломоносовского понимания термина «красноречие» продолжают и развивают все последующие русские ученые-риторы. Так, профессор Московского университета А.Ф. Мерзляков в 1809 г. писал: «Риторика заключает в себе полную теорию красноречия. Красноречие... есть способность выражать свои мысли и чувствования на письме или на словах правильно, ясно и сообразно с целью говорящего или пишущего» [8: 3].

М.М. Сперанский в «Правилах высшего красноречия», написанных в 1792 г., но опубликованных лишь в 1843 г., определял красноречие как «дар потрясать души». «Обучать красноречию не можно, ибо не можно обучать иметь блистательное воображение и сильный ум. Но можно обучать, как пользоваться сим божественным даром... И вот то, что собственно называется риторикой». Риторика есть «средство усилить красноречие», даруемое природой [10: 63].

Н.Ф. Кошанский, преподаватель Царскосельского лицея, называл красноречие и его разные области (гражданское красноречие, политическое красноречие, духовное красноречие) ораторством. Поскольку «ораторство, витийство (*ars oratoria*) есть искусство даром живого слова действовать на разум, страсти и волю других», то «оратор действует на разум красноречием ума, силою доказательств, убеждений, движет

страсти — красноречием сердца, жаром чувств, стремлением души». Для русской риторики характерно различение **истинного** и **ложного красноречия**. Истинное красноречие, по мысли Н.Ф. Кошанского, имеет 3 признака: «силу чувств, убедительность и желание общего блага. Истинно красноречивым может назваться тот, кто соединил красноречие ума и сердца с красноречием добродетели» [7: 76].

После критики риторики в середине XIX в. традиции красноречия тем не менее сохранялись в русской науке и речевой практике. Проведение судебной реформы потребовало введения суда присяжных, которое инициировало развитие судебного красноречия — и это богатейшая страница в истории российского красноречия. Создание в начале XX в. Государственной думы потребовало развития политического красноречия, результатом чего было появление нескольких фундаментальных трудов. В частности, М.Н. Попов в книге «Политическое красноречие» (1906) писал, что парламентский оратор должен озаботиться о том, чтобы убедить своих слушателей, доказать правоту своего взгляда, и уже когда главное положение доказано, призвать на помощь и чувство: прежде нужно убедить ум, а потом повлиять и на чувство. Согласно М.Н. Попову, парламентская речь должна иметь следующие качества: быть строго продуманной, логичной, мельчайшие детали необходимо солидно обосновывать; она должна быть понятной, ясной и немногословной. М.Н. Попов говорит, «лучше меньше говорить, но больше сказать, чем больше говорить, но меньше сказать». Конечная цель речи — убедить слушателей в истинности или ложности того или иного тезиса, возбудить энергию слушателей к принятию известного решения [9: 25].

Любопытны замечания о красноречии и возможностях обучиться хорошо говорить знаменитого судебного деятеля и блестящего лектора А.Ф. Кони: «Если под красноречием разумеешь *дар слова*, волнующий и увлекающий слушателя красотой формы, яркостью образов и силою метких выражений, то для этого нужно иметь *особую спо-*

собность, частью *прирожденную*, частью же являющуюся результатом воспитательных влияний среды, примеров, чтения и собственных переживаний... Поэтому невозможно преподавать никаких советов, исполнение которых может сделать человека красноречивым. Иное дело уметь говорить публично, то есть быть *оратором*. Это умение достигается выполнением ряда *требований*, лишь при наличии которых можно его достигнуть» [6: 189].

В современной научной литературе термин «красноречие» употребляется для обозначения разных профессиональных областей или видов ораторского искусства. Л.К. Граудиной выделены до десяти родов и видов красноречия в русской риторике XIX в.: духовное (церковно-богословское), академическое, судебное, дискуссионно-полемическое, дипломатическое, парламентское, митинговое, торговое (коммерческое), военное, социально-бытовое. Данная классификация обычно повторяется в современных пособиях, в сущности, являясь классификацией видов профессионального общения, где собраны образцы публицистического, судебного, церковного и политического красноречия [5: 559].

Красноречие очень часто оценивается в афористических и крылатых выражениях, чтобы показать воздействие убедительной и эффективной речи. Так, В.И. Аннушкин приводит целый ряд таких высказываний: «Красноречие, вероятно, наиболее редкий, равно как и самый изящный из всех талантов» (Л. Вовенарг), «Истинное красноречие — это умение сказать все, что следует, и только то, что следует» (Ф. Ларошфуко), «Красноречие должно быть стремительно» (Н. Трюбле) [2: 105–107].

В современной практике публичного общения выделяют следующие роды красноречия: социально-политическое, академическое, судебное, социально-бытовое, духовное (церковно-богословское). Стремительно развивается парламентское красноречие и сегодня. В нем отражается столкновение различных точек зрения, проявляется дискуссионная направленность речи [1: 1997].

В современных научных исследованиях термин «красноречие» существует в двух основных значениях:

- 1) искусство убедительной и эффективной речи, основывающееся на природных дарованиях ратора (писателя или оратора);
- 2) совокупность культурно-значимых текстов определенной профессиональной сферы общения, например: судебное красноречие, политическое красноречие и академическое красноречие и т.д.

Таким образом, красноречие является достаточно сформировавшимся и творчески развиваемым термином русской культурно-речевой традиции. Его толкование основывается на глубоком понимании природы речевого общения, причем термин «красноречие» ясно отделяется от термина «риторика», предполагая обращение внимания прежде всего не на теорию, а на развитие речевых способностей и таланта ратора (говорящего и пишущего).

Литература

1. Альперт В. Роды и виды ораторского искусства. Самара, 1997.
2. Аннушкин В.И. Красноречие // Русская речь. 2005. № 4.
3. Аннушкин В.И. Эволюция предмета риторики в истории русской филологии (XI – середина XIX вв.): Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1997.
4. Аристотель. Риторика // Античные риторики. М., 1978.
5. Граудина Л.К. Русская риторика: Хрестоматия. М., 1996.
6. Кони А.Ф. Судебные речи (1868–1888). СПб., 1897.
7. Кошанский Н.Ф. Частная риторика. М., 1832.
8. Мерзляков А.Ф. Краткая риторика, или Правила, относящиеся ко всем родам сочинений прозаических. М., 1817.
9. Попов М.Н. Политическое красноречие. СПб., 1906.
10. Сперанский М.М. Правила высшего красноречия. СПб., 1844.
11. Цицерон М. Три трактата об ораторском искусстве / Под ред. М.Л. Гаспарова. М., 1994.

Anju Mehta

THE TERM “ELOQUENCE” IN THE HISTORY OF RUSSIAN PHILOLOGY

Eloquence, civil eloquence, spiritual eloquence, true eloquence, oratory, rhetoric.

In this article the author reviews the term “eloquence” in the history of Russian philology. Various types of eloquence are discussed, beginning from ancient times to modern understanding of this word.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

«Русский язык в языковом и культурном пространстве мира: наука и жизнь» — под таким названием 25 мая 2013 г. в Московском государственном университете тонких химических технологий (МИТХТ) им. М.В. Ломоносова работала секция 65-й научно-технической конференции студентов, посвященной 150-летию со дня рождения В.И. Вернадского. Студенты из Ирака, Бразилии, Китая, Уганды выступили с докладами на темы, связанные с великим ученым и мыслителем, общественным деятелем XX в.

*Е.Н. Тарасова,
зав. кафедрой РКИ,
доцент МИТХТ им. М.В. Ломоносова*





Бахар Гюнеш

bahargunes@list.ru

д-р филол. наук, зав. кафедрой
русского языка и литературы
Ататюркского университета
Эрзурум, Турция

Особенности семантики глаголов движения в русском и турецком языках

Глаголы движения, семантическая структура глаголов движения, глагольные лексемы вторичной номинации с ключевой семой «движение», лексико-семантические корреляты.

Статья представляет собой попытку сравнительного анализа семантической структуры русских и турецких глаголов движения с точки зрения носителя турецкого языка и культуры. Особое внимание уделяется описанию семантической структуры русских глаголов движения, аналогов которым нет в турецком языке, а также глагольных лексем вторичной номинации с ключевой семой «движение».

В современной лингвистике лексико-семантическая группа глаголов движения находится в центре внимания многих исследователей. Однако несмотря на значительные успехи лингвистов в данной области (В.Г. Гак, Е.Р. Переслегина, А.В. Исаченко и др.) сопоставительный аспект изучения русских и турецких глаголов движения остается практически неисследованным (имеется несколько сравнительных исследований глаголов движения в русском и некоторых тюркских языках: узбекском, азербайджанском и др.). Между тем различная типологическая принадлежность русского и турецкого языков, специфика лексического строя обуславливают значительные затруднения носителей турецкого языка и культуры в изучении русских глаголов движения. Особенно это заметно на продвинутом этапе обучения студентов-филологов, когда при чтении русской классической литературы они знакомятся со всем многообразием русских приставочных глаголов движения, аналоги которых отсутствуют в турецком языке.

Таким образом, изучение русских и турецких глаголов движения в сопоставительном аспекте актуально при решении задач не только сравнительного языкознания, но и методики преподавания РКИ на всех этапах обучения.

Данная статья представляет собой попытку сравнительного анализа семантической структуры русских и турецких глаголов движения с точки зрения носителя турецкого языка и культуры. В центре внимания — русские глаголы движения, так как наше исследование проводится прежде всего с целью устранения проблем усвоения русских глаголов движения носителями турецкого языка и культуры в процессе изучения ими русского языка и в перспективе с целью создания справочного пособия по русским глаголам движения для турецкой аудитории. Турецкие глаголы движения в статье рассматриваются в качестве лексико-семантических коррелятов русских глаголов движения.

В настоящее время не существует общепризнанной классификации глаголов дви-

жения русского и турецкого языков. Ее создание в значительной степени осложняется полисемантической глаголов движения и множеством пограничных явлений (особенно в разговорной речи). В нашем исследовании мы ориентируемся прежде всего на определение глаголов движения, сформулированное в [4: 345]: «Глаголами движения называются обозначающие перемещение глаголы несов. вида, которые образуются от одного корня и группируются в двучленные соотношения, члены которых противопоставлены по значениям кратности / не кратности и однонаправленности / неоднаправленности». Однако данное определение в настоящее время доработано за счет включения в группу глаголов движения непарных глаголов, а в нашем случае и глаголов совершенного вида.

Так, если глагол *уйти* затруднительно отнести к глаголам движения, так как он уже обозначает не движение как таковое, а его результат, то парный ему глагол *уходить*, несомненно, должен быть отнесен к глаголам движения, так как обозначает исходящее поступательное движение, движение от объекта. В турецком же языке разница между *уйти* и *уходить* грамматически никак не выражена. Турецкий глагол *gitmek* объединяет все значения указанных русских глаголов.

Таким образом, классификация русских глаголов движения при сравнении их с турецкими глаголами должна строиться так, чтобы в нее были включены все русские корреляты турецких глаголов движения, даже если в грамматике русского языка по каким-либо причинам их не принято относить к данной лексико-семантической группе. И формировать данную классификацию необходимо комплексно, максимально усложняя ее структуру и используя современные достижения лингвистов.

В лексико-семантической группе «Глаголы движения» вслед за Е.Р. Переслегиной мы выделяем **объектные и безобъектные глаголы движения** [10: 38–39], так как при изучении глаголов движения в методических целях очень важно наличие / отсутствие объекта, качество и количество

возможных объектов действия и обозначение их именами существительными или местоимениями в определенных падежах. Разумеется, как в сопоставительном аспекте изучения русских и турецких глаголов движения, так и в методических целях важно установить наличие / отсутствие лексико-семантических коррелятов русских глаголов движения в турецком языке и проанализировать особенности их семантики.

Так, русские парные глаголы движения *вести* – *водить* (*вести* – *водить* (кого) дочь, *вести* – *водить* (что) автобус) коррелятивны турецкому глаголу *götürmek* лишь отчасти – когда объектом действия является человек или животное (*kızını götürmek* – *вести* / *водить* дочь, *ineği götürmek* – *вести* / *водить* корову). Однако если объектом действия является неодушевленный предмет, в частности виды транспорта, используется глагол *sürmek* (*otobüs sürmek* – *вести* / *водить* автобус, *araba sürmek* – *вести* / *водить* машину). Таким образом, репрезентация одного из значений глаголов *вести* – *водить* ('сопровождая или идя рядом с кем-либо, направлять движение, помогать или заставлять идти') [9: 44] в турецком языке частично осуществляется с помощью глагола *götürmek*, если объектом действия является человек, в то время как для выражения значений 'приводить в движение какой-либо вид транспорта' и 'сопровождая или идя рядом с кем-либо, направлять движение, помогать или заставлять идти', если объект действия – группа животных, используется глагол *sürmek*. К объектным глаголам движения также следует отнести глаголы: *везти* – *возить* (кого, что) (*çevirmek*), *тащить* – *таскать* (*taşımak*), *катить* – *катать* (кого, что) (*yuvartlamak*).

К безобъектным глаголам движения относятся глаголы *бежать* – *бегать* (*koşmak*), *ехать* – *ездить* (*gitmek*), *идти* – *ходить* (*gitmek*), *лезть* – *лазить* (*tırmanmak*), *лететь* – *летать* (*uçmak*), *плыть* – *плавать* (*yüzmek*), *ползти* – *ползать* (*sürünmek*) и все их приставочные образования, а также приставочные глаголы *подниматься* – *подняться* (*çıkarak*), *спускаться* – *спуститься* (*inmek*),

обозначающие движение по вертикали. Данные глаголы традиционно включаются в лексико-семантическую группу глаголов движения, однако, по нашему мнению, эту группу следовало бы дополнить глаголами *шагать* – *шагнуть*, *стунать* – *стунить* (*adım atmak, gitmek*), *вернуться* – *возвращаться* (*dönmek*), *скользить* (*kaymak*), *катиться* – *кататься* (*yuvatlanmak*) и некоторыми другими. Отсутствие у некоторых из них видовой оппозиции, на наш взгляд, не дает оснований исключать их из лексико-семантической группы «Глаголы движения». Если использовать метод лексико-семантической трансформации, у каждого из этих глаголов обнаружится ключевая сема «идти (ехать)»: *Шагать по дороге* значит *Идти по дороге*; *Возвращаться домой* значит *Идти (ехать) домой*; *Медленно скользить по тонкому льду* – *Медленно идти по тонкому льду скользящим шагом*.

Исключение тех или иных глаголов из лексико-семантической группы «Глаголы движения» на основании отсутствия у них видовой оппозиции особенно нерационально при сравнительном изучении русских и турецких глаголов движения, поскольку категория вида в турецком языке не имеет особого значения и грамматически обычно никак не выражена. Завершенность / незавершенность действия в турецком языке выражается только на семантическом уровне, т.е. при обозначении завершенного или незавершенного действия используются разные глаголы: *идти* – *gitmek*, *прийти* – *gelmek, gidip gelmek*. Таким образом, сам список русских глаголов движения, на наш взгляд, нуждается в существенном дополнении, если рассматривать движение в широком понимании как самостоятельное или принудительное перемещение предмета во времени и пространстве по горизонтали или по вертикали, а также хаотичным, беспорядочным образом. Это дополнение особенно важно при сравнительном изучении русских и турецких глаголов движения.

Дальнейшая дифференциация объектных и безобъектных глаголов движения осуществляется по следующим, не менее

важным признакам: «направленность – пространственная ориентация движения; кратность / некрatность движения; способ передвижения» [1: 27]. В соответствии с этими признаками объектные и безобъектные глаголы движения делятся на следующие группы.

1. **Направленные (однонаправленные)** (*идти* – *gitmek*, *бежать* – *koşmak*) и **ненаправленные (разнонаправленные)** (*ходить* – *gidip gelmek*, *бегать* – *koşmak*);

2. Обозначающие **однократное** (*идти* – *gitmek*, *бежать* – *koşmak*) и **многократное действие** (*ходить* – *gidip gelmek*, *ездить* – *gidip gelmek*);

3. Обозначающие различные **способы передвижения**: движение по земле пешком, при помощи транспорта или других средств передвижения, движение по воздуху (*лететь* – *летать* – *uçmak*), движение по воде (*плыть* – *плавать* – *yüzmek*).

За основу первых двух названных параметров классификационного деления мы взяли функциональную классификацию И.Г. Милославского, который выделяет в группе направленных глаголов глаголы, обозначающие **приближение** к чему-либо (*приехать* – *gelmek*), **удаление** от чего-либо (*отойти* – *uzaklaşmak*), **доведение действия до определенной точки** (*доехать* – *yaklaşmak*), глаголы, обозначающие **движение, направленное наружу** (*выйти* – *çıkmak*), **направленное внутрь** (*войти* – *girmek*), **направленное вниз, вверх, мимо предмета или сквозь предмет** [7: 239–240]. Такая подробная классификация направленных глаголов помогает турецким студентам лучше усвоить соответствия между значениями русских приставок в однокорневых глаголах и значениями разнокорневых глаголов движения в турецком языке.

И.Г. Милославский также уделяет внимание различению глаголов движения, обозначающих «фазовые характеристики дей-

ствия» [7: 240]: **начало** (*пойти* – *gitmek*, *поплыть* – *yüzmek*), **окончание** (*отбегать* – *koşarak uzaklaşmak*, *отходить* – *yüreyek uzaklaşmak*), **охват действием ограниченного промежутка времени** (*побегать* – *koşmak*, *пробежать* – (*yarım saat*) *koşmak* (*полчаса*)), **доведение действия до определенного момента** (*доходить* – *varmak* (*оставшиеся дни до отпуска*)). Данное деление русских глаголов движения очень ценно в методических целях. Преподавателям русского языка в Турции постоянно приходится объяснять студентам, что *пойти* значит *начать идти*, а *пробежать* – *где-либо какое-то количество времени*, т.е. данный глагол обозначает движение, ограниченное в пространстве и времени.

Не менее важны наработки И.Г. Милославского при изучении глаголов, обозначающих **движение предмета или лица от ориентира** или **по направлению к ориентир**у, так как в них отмечаются особенности функционирования русских приставочных глаголов движения (в том числе совершенного вида) в сочетании с предложными падежными формами имен существительных (*отъехать от города* – *şehirden ayrılmak* / *uzaklaşmak*, *выскочить из-за угла* – *köşeden çıkmak*, *идти к (по направлению к) дому* – *eve doğru yürümek*) [7: 224–225].

При этом на всех этапах классификационного деления глаголов движения необходимо учитывать взаимопроникаемость и преходящий характер всех отмеченных признаков. Так, русский глагол *ходить* может быть однонаправленным (*Я хожу в университет каждый день*) и ненаправленным (*Я долго ходил по городу*). Глагол *идти* может означать однократное действие (*Сейчас я иду в банк*) и многократное (*Я всегда иду на экзамен первым*). В каждой конкретной ситуации употребление того или иного глагола движения и особенности его семантики должны изучаться с учетом конкретного контекста (например, с учетом наличия / отсутствия в контексте указания на конкретное направление движения или наличия / отсутствия наречий, обозначающих многократность действия: *редко, часто, всегда, иногда* и др.).

При сравнительном изучении русских и турецких глаголов движения необходимо учитывать, как мы уже отмечали, выраженность важнейших признаков глаголов движения в турецком языке в основном на семантическом уровне. Если направленность / ненаправленность, однократность / многократность движения в русском языке репрезентируются в основном посредством чередования корневых гласных, многочисленных приставок и специальных суффиксов при сохранении единой корневой морфемы (*нести* – *носить* – *принести* – *приносить* – *унести* – *уносить* – *отнести* – *относить* и т.д.), то в турецком языке указанные параметры движения репрезентируются в разных корневых морфемах. Так, глагол *taşımak* в целом коррелятивен русским глаголам *нести* / *носить*, *везти* – *возить* (*Ali ağır çanta taşıyor. – Али несет (везет) тяжелую сумку*). Русским глаголам *отнести* / *относить*, *унести* / *уносить*, *отвезти* / *отвозить*, *увезти* / *увозить* соответствует уже другой турецкий глагол *götürmek* (*Bu çiçekleri arkadaşına götür. – Отнеси эти цветы подруге*). Турецкий глагол *iletmek* коррелятивен русским *отнести*, *донести*, *доставить* (*Mektubu hocanailet. – Отнеси письмо преподавателю*). *Geçirmek* используется как русские глаголы *перенести* / *переносить*, *перевести* / *переводить*, *перевезти* / *перевозить*, *переправить* / *переправлять* (*Sınırdan silah geçirdiler. – Через границу перенесли (перевезли, переправили) оружие*).

Особого внимания заслуживает сравнительный анализ семантики глаголов *ехать* – *ездить* (*gitmek*) и *идти* – *ходить* (*gitmek*), а также всех их приставочных образований, поскольку в турецком языке отсутствует специальный глагол для обозначения поступательного движения с помощью какого-либо транспорта. Глагол *gitmek* имеет более широкое значение, чем соответствующие ему русские глаголы, он обозначает поступательное движение в целом, независимо от способа передвижения. *Ankara'ya gidiyorum* означает 'Я еду в Анкару' и 'Я иду в Анкару', т.е. 'двигаюсь по направлению к Анкаре' (указание способа передвижения для

турецкого языка в данном случае не принципиально).

Итак, сопоставительное изучение русских и турецких глаголов движения, на наш взгляд, должно проводиться в следующих аспектах.

1. Определение границ лексико-семантической группы «Глаголы движения» с выявлением доминантных сем и коррелятов в русском и турецком языках, а также способов их репрезентации.

Оба указанных параметра в русском и турецком языках могут не совпадать, что приводит к дополнительным проблемам при изучении русского языка турецкими студентами.

Так, одна из доминантных сем лексико-семантической группы «Глаголы движения» в русском языке ‘поступательное движение субъекта с помощью любого вида наземного транспорта’ (*ехать* — *ездить*) для турецкого языка неактуальна. Самостоятельное поступательное движение субъекта или его движение на одном из видов наземного транспорта в турецком языке обозначается одним глаголом *gitmek*. По этой причине турецкие студенты на вопрос *Куда ты поедешь летом?* часто отвечают *Летом я пойду в Стамбул*. Для них разница между глаголами *поехать* и *пойти* непринципиальна, поскольку ее нет в их родном языке. Доминантную сему глагола *gitmek* можно определить как ‘направленное поступательное движение субъекта (объекта) любым наземным способом’. Для обозначения движения в воздухе используется глагол *uçmak* (*лететь* / *летать*).

Границы лексико-семантической группы «Глаголы движения» необходимо уточнять и в русском и в турецком языках. Хотя изучению глаголов движения посвящено немало работ, множество пограничных явлений и различные подходы к дифференциации глаголов движения по-прежнему вызывают разногласия в вопросе, какие глаголы считать глаголами движения, а какие нет. Вслед за В.Г. Гаком мы полагаем, что при определении границ лексико-семантической группы нужно использовать не только формальные методы [3: 142]. Так, глагол *плес-*

нуть, с нашей точки зрения, несомненно, относится к глаголам движения, несмотря на отсутствие у него видовой оппозиции, хотя бы потому, что в турецком языке сема ‘идти очень медленно, с трудом’ репрезентируется в сочетаниях *zor yürümek*, *güçlkle yürümek*, где глагол *yürümek* является одним из основных в турецком языке глаголов движения.

2. Создание уточненных классификаций русских и турецких глаголов движения.

Если классификация русских глаголов движения может осуществляться как по семантическим, так и по формальным признакам (приставочные / бесприставочные глаголы движения, глаголы движения, имеющие / не имеющие видовой оппозиции и т.д.), то для турецких глаголов движения приемлем лишь семантический принцип классификации. В связи с этим очень полезна построенная во многом по семантическому принципу классификация И.Г. Милославского [7: 224–241].

Так, возможна дифференциация однонаправленных и разнонаправленных турецких глаголов движения. *Gitmek* обычно обозначает однонаправленное движение, а для обозначения разнонаправленного движения в турецком языке используют глагол *gidip gelmek*. Однако однократность и многократность движения в турецком языке не дифференцируются, что необходимо учитывать при создании классификаций турецких глаголов движения.

3. Исследование особенностей полисемантической русских и турецких глаголов движения.

Глаголы движения полисемантически как в русском, так и в турецком языке. Полисеманτικότητα хорошо проявляется на уровне сочетаемости русских и турецких глаголов движения: *Человек идет*, *Поезд идет*, *Работа сегодня хорошо идет*, *Это платье тебе очень идет* (*İnsan gidiyor*, *Tren gidiyor*, *Bugün işler iyi yürüyor*, *Bu elbise sana çok gidiyor*). При ее изучении следует сделать акцент именно на сочетаемости глаголов движения. Формальное определение набора значений не может помочь ни при изучении русского языка турецкими сту-

дентами, ни при изучении турецкого языка русскими. Именно такой подход к описанию турецких глаголов является существенным недостатком справочника Е.Г. Кайтуковой. Так, у глагола *gitmek* в этом справочнике определяется всего 3 значения: 1. Идти, пойти, поехать; уходить, уезжать; 2. Уходить, проходить (о временах года); 3. Ездить на чем-либо [5: 204]. Как дифференцировать разные значения этого глагола в контексте, в справочнике не указано. И даже в самом формальном определении набора значений имеются неточности, например, *ездить* – глагол разнонаправленный, а *gitmek* обычно используется как однонаправленный глагол. Напротив, в русско-турецком словаре Э.М.-Э. Мустафаева и В.Г. Щербинина определение набора значений глаголов движения отличается гораздо большей точностью, так как при описании лексических единиц соблюден принцип лексического окружения. Так, у глагола *идти* рассматривается 20 вариантов контекстуального использования [8: 283–284] с указанием турецких контекстуальных соответствий.

4. Описание пограничных с лексико-семантической группой «Глаголы движения» явлений.

Они имеются как в русском, так и в турецком языке. Трудно определить статус глаголов *заглядывать* – *заглянуть*, *посещать* – *посетить*, *навещать* – *навестить*. Когда глагол *заглянуть* используется в значении ‘ненадолго зайти, забежать’, он, несомненно, становится глаголом движения, и в турецком языке ему соответствует глагол *uğramak* ‘зайти, заглянуть, забежать’, который является глаголом движения. Глаголы *посещать* и *посетить* означают ‘приходить / прийти куда-либо с целью присутствия’ (в турецком *devam etmek*). Глаголы *навещать* / *навестить* (разг. *проведать*) имеют значение ‘приходить / прийти к кому-либо с целью проявить внимание, заботу’ (в турецком языке *görmeğe gelmek*, где *gelmek* – один из основных в турецком языке глаголов движения).

Мы полагаем, что такие глаголы, как *посещать* – *посетить*, *навещать* – *навестить*, несомненно, должны быть отнесены

к глаголам движения, так как их доминантной семой является именно движение. Глаголы *заглядывать* – *заглянуть* должны быть включены в лексико-семантическую группу «Глаголы движения» в качестве пограничного явления, как лексические единицы вторичной номинации. Для изучающих турецкий язык эта мера необходима, поскольку в русской литературе и русской разговорной речи *заглядывать* – *заглянуть* часто функционируют именно в качестве глаголов движения.

5. Использование глаголов движения в качестве языковых единиц вторичной номинации.

Этого вопроса мы уже коснулись отчасти, когда говорили о полисемантичности глаголов движения. Язык – динамичная система. Глаголы движения, которые являются наиболее частотными в русской речи, особенно часто подвергаются семантическим трансформациям, метафорическому переосмыслению. В результате такого переосмысления некоторые глаголы утрачивают в своей семантической структуре сему «движение» или же один частный вид поступательного движения подменяется другим: *часы идут* (*zaman akıp gidiyor*), *время идет* (*zaman geçiyor*), *очередь идет* (*sıra geliyor*), *работа не идет* (*işler yürümüyor*), *дни бегут* (*günler çabuk geçiyor*), *молоко убежало* (*süt taşı*), *я полетел* (т.е. очень быстро пошел, поехал) (*ben kaçtım*), *машина летит* (т.е. очень быстро едет) (*araba ucuyor*).

В некоторых случаях метафорический перенос значения произошел настолько давно, что никто из носителей русского языка уже не воспринимает данные глаголы в качестве глаголов движения, хотя в словообразовательной структуре данных слов имеется корневая морфема с доминантной семой «движение». Таковы глаголы *ухаживать* (‘заботиться’) (*birisine bakmak*), *выхаживать* (‘интенсивно заботиться, лечить’) (*birisine bakmak*) и т.д. Для носителей русского языка это однозначно не глаголы движения, однако турецкие студенты при первом знакомстве с ними ставят их в один ряд с глаголами: *хаживать*, *похаживать*, *захаживать*; *ходить*, *уходить*.

Такие случаи употребления глаголов движения необходимо рассматривать как при наличии в турецком языке коррелятивных переносных значений, так и при их отсутствии. Русский язык имеет богатейшую систему образных средств, которая активно использовалась и продолжает использоваться в русской художественной литературе, публицистике, ораторской речи, и при отсутствии достаточного объема справочных ресурсов понимание турецкими студентами русских текстов различных жанров и стилей может быть значительно затруднено.

6. Функционирование глаголов движения в составе идиом и фразеологических сочетаний.

Многие словосочетания с глаголами движения, использованными в переносных значениях, постепенно преобразуются во фразеологические сочетания, и тогда прямое значение, в том числе доминантная сема «движение», утрачивается уже не только глаголом, но и всем словосочетанием в

целом: *вылететь (выскочить) из головы* (турецкий коррелят *aklımdan uçup gitti*), *уйти в небытие* (*toprak olup gitti*), *уйти (отправиться) на тот свет (в загробный мир)* (*ahirete gitmek*), *прийти на ум* (*aklına gelmek*). В других случаях доминантная сема «движение» появляется в сочетаниях, в которых глагол движения отсутствует: *хлопнуть дверью* ('рассердившись, стремительно уйти') (*basıp gitmek*).

Проведение комплексного сравнительного исследования семантической структуры русских и турецких глаголов движения заслуживает самого пристального внимания как лингвистов, так и специалистов, разрабатывающих новейшие методики преподавания РКИ. Такое исследование позволит создать наиболее точные и полные справочные издания по русским глаголам движения для турецкой аудитории, а также минимизировать проблемы усвоения глаголов движения турецкими студентами в процессе изучения русского языка.

Литература

1. Ахмадуллина С.В. Системно-функциональный подход к изучению глаголов движения студентами-мари в практическом курсе русского языка: Дис. ... канд. пед. наук. Казань, 2002.
2. Ванигина М.С. Сочетаемость приставочных глаголов движения (экспериментальное и корпусное изучение) // Вестник Московского государственного областного университета. 2010. № 5.
3. Гак В.Г. Беседы о французском слове. Из сравнительной лексикологии французского и русского языков. М., 1966.
4. Грамматика современного русского литературного языка. М., 1970.
5. Кайтукова Е.Г. Турецкий язык: Справочник по глаголам. М., 2009.
6. Мавлонбердиева О.Э. Синхронно-сопоставительная характеристика глаголов движения в русском и узбекском языках: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Худжанд, 2011.
7. Милославский И.Г. Краткая практическая грамматика русского языка. М., 2009.
8. Мустафаев Э.М.-Э., Щербинин В.Г. Büyük Rusça – Türkçe sözlük. М., 2011.
9. Окунева А.П. Русский глагол: Словарь-справочник. М., 2000.
10. Перслегина Е.Р. Сравнительный анализ русских и французских глаголов движения при обучении иностранных студентов русскому языку: Дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2002.

Bahar Gunesh

PECULIARITIES OF SEMANTICS OF VERBS OF MOTION IN RUSSIAN AND TURKISH LANGUAGES

Verbs of motion, semantic structure of verbs of motion, verbal lexemes of secondary nomination with the key seme "motion", lexical & semantic correlatives.

The article makes an attempt of comparative analysis of semantic structure of Russian and Turkish verbs of motion from the point of view of Turkish language and culture carrier. Special attention is paid to description of semantic structure of Russian verbs of motion which do not have analogues in Turkish, and also verbal lexemes of secondary nomination with the key seme "movement".

И.С. Леонов

mamif.lis@rambler.ru

канд. филол. наук, доцент
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



Иов-ситуация и ее реализация в современной православной художественной прозе

Иов-ситуация, православная художественная литература, эволюция, бунт, проза.

Статья посвящена рассмотрению произведений современной православной художественной прозы, в частности рассказов и повестей Н.В. Агафонова, В.Н. Лялина, Б.Ф. Спорова. В центре исследования находится вопрос о реализации в них так называемой стратегии Иов-ситуации. Автор уделяет особое внимание изучению специфики образа героя, вопросу о тождественном характере стартовой и финальной позиции его эволюции, проблеме бунта.

В настоящее время многими исследователями в качестве специфического религиозно-философского феномена выделяется *Иов-ситуация*, восходящая к известному ветхозаветному тексту и отразившаяся в произведениях художественной словесности Нового времени. Современная российская духовная проза в этом плане не является исключением. В первую очередь речь идет о той ее разновидности, в которой центральное место занимает эволюционирующий герой. Поскольку в процессе внутреннего развития персонажа важнейшую роль играет кризис, тема человеческих страданий и чаще всего страданий незаслуженных, с точки зрения обывательской, повседневной логики, особо акцентируется православными авторами.

Специфика Иов-ситуации, а также формы ее проявления в произведениях русской и зарубежной литературы — предмет размышлений С.Г. Комарова [4], А. Сопровского [6], Н.Л. Мухелишвили, Ю.А. Шрейдера [5] и др.

Цель настоящей статьи — раскрыть содержание данного феномена в современной религиозной прозе. В качестве исследователь-

ского материала привлекаются произведения Н.В. Агафонова, В.Н. Лялина, Б.Ф. Спорова.

Логика исследования продиктована постановкой ряда вопросов, ответы на которые позволят судить о полном или частичном включении Иов-ситуации в художественные тексты вышеназванных православных писателей. Во-первых, важно определить, кто является носителем трагических переживаний и чем они мотивированы. Во-вторых, следует выделить виды испытаний, выпавших на долю персонажа, понять, в чем заключается сущность его лишений. В-третьих, необходимо осознать «результат» мученичества: либо страдания полностью разрушают личность, либо отступают, позволяя герою вернуться не просто в исходное, но уже нравственно «очищенное» состояние. Также важно определить, насколько в православной литературе сегодняшнего дня возможна ситуация ропота или бунта против Создателя.

Прежде всего следует оговорить ряд терминов, используемых в статье. Наивысший пик страданий центрального персонажа в данном контексте будет именоваться кризис-ситуацией,

а проявление свободной воли, которая в будущем поможет человеку разорвать замкнутый круг противоречий, – выбор-ситуацией.

В работе философов Н.Л. Мухелишвили и Ю.А. Шрейдера отправной точкой раздумий о судьбе человека в истории XX в. является, естественно, библейский сюжет: «В книге Иова описаны страдания праведника и не просто страдания праведника, а страдания человека, который по человеческим меркам, по меркам человеческой справедливости, этих страданий не заслужил... ситуация Иова характерна тем, что эти ниспосланные ему страдания вводят его в мир абсурда, когда человек теряет осмысленность существования» [5: 172]. Близкая интерпретация содержится в словаре Н.Е. Яценко: «Ситуация абсурда, утрата людьми осмысленности своего существования в условиях незаслуженных страданий и лишений» [2].

Православный взгляд на данную проблему расставляет акценты несколько иначе. С нравственно-конфессиональной точки зрения, на вопрос «Кто он – человек-мученик?» можно дать, по крайней мере, три ответа:

- а) нейтральный персонаж;
- б) праведник;
- в) грешник.

Как видим, классификация основана на принципе «от большего к меньшему», что, конечно, не случайно.

В прозе православных писателей XXI столетия страдания людей имеют несколько метафизических обоснований:

- наказание за грех;

- предостережение от греха;
- стимул к критическому осмыслению прошлого и принятию веры;
- импульс к переходу от формальной религиозности к истинной вере.

Во всех приведенных случаях начальная точка испытаний героя сопоставима с предстартовой (выходящей за рамки основного сюжета) или стартовой начальной точкой, т.е. раскрывается на уровне завязки.

Мотив «наказание за грех» – явление довольно редкое, так как в современной православной традиции отъявленный грешник или богорец практически не фигурирует в качестве центрального героя (также нечасто он выступает и в качестве персонажа-искусителя). Исключение составляет лишь рассказ протоиерея Николая Агафонова «Возмездие». Однако и здесь можно говорить о функционально пограничной позиции персонажа, поскольку наказание за отступление от пятой заповеди сопровождается открытием иной реальности – религиозно-церковной жизни, что приобретает для него особую ценность в финале произведения. Пройдя через физические и нравственные страдания, испытав тяготы заключения и пребывания в психиатрической больнице, «Сергей стал очень религиозным человеком, старался не пропускать ни одного богослужения. Часто исповедовался и причащался. Был добр и миролюбив со всеми...» [1: 212].

Скорби человека в контексте мотива «предостережение от греха» рассматриваются в повести Бориса Спорова «Монах-спаситель», центральный персонаж которой – Иван Корвин – является как жертвой, так и порождением бесконтрольности в армейской системе. Испытав во время прохождения службы издевательства старослужащих, он копит в своей душе зло, вынашивает планы мщения и ждет подходящего случая: «И он с ненавистью повторял: «Всех гадов перестреляю, вот только до автомата дорвусь» [7: 151]. Ампутация ног и полная инвалидность для молодого человека с обывательской точки зрения воспринимаются как трагический абсурд, но с позиции Божьего промысла – как спасение от греха. Эта мысль выражена в словах персонажа-помощника монаха Лазаря: «...вот тебя Господь и отвел от смертного гре-



И.Е. Репин. Иов и его друзья (1869)

ха. Он тебе душу сохранил... Лучше без ног, чем убийца» [1: 195]. Таким образом, кризис-ситуация персонажа становится важнейшей побудительной причиной к первым шагам на пути духовной эволюции. Аналогичную ситуацию можно наблюдать и в рассказе протоиерея Николая Агафонова «Колдовские сети», героиня которого проходит через комплекс духовных и физических испытаний и, преодолевая череду магических искушений, в том числе и попытку суицида, попадает в пространство православной церкви.

Пример того, как страдания человека становятся стимулом к критическому осмыслению прошлого и принятию веры, можно обнаружить в другом рассказе Б. Спорова – «Безработный». Центральный персонаж произведения – инженер Евгений Николаевич Полетаев, – сталкиваясь с неожиданно возникшими сложностями (потерей работы), при помощи персонажей-помощников (семьи Суваровых) находит в себе силы переступить порог храма и встать на путь Богопознания. Аналогичная коллизия разворачивается во многих рассказах целого ряда православных писателей сегодняшнего дня, в центре внимания которых находится так называемый нейтральный персонаж, не являющийся ни явным грешником, ни праведником. Его религиозно-духовная позиция определяется, скорее, как индифферентная «теплохладность». Данное состояние ярко отражено в рассказе В.Н. Лялина «Исповедь»: «Что касается темы – Бога, то я не думал о Нем никогда, даже на войне. Вроде в моей жизни Он был мне ни к чему. Все учения о происхождении земли в школе и институте излагались без всякого участия Бога в этих делах. И я воспринимал их без всякого критического осмысления» [3: 134]. Следует заметить, что именно такой герой и является знаковым для большинства произведений духовной прозы с эволюционирующим субъектом. Чаще всего именно в его жизни обнаруживается кризис-ситуация, преодолевая которую он совершает переход от секулярного к религиозно-христианскому мировоззрению.

Отсутствие упоминания о конкретном грехе или постоянно действующей на человека страсти делает положение страдающего человека житейски необъяснимым, порой

алогичным. Этот алогизм проявляется еще и в стремительности развертывания событий, резком и контрастном переходе от полюса «жизненной нормы», а порой и «успеха» к реальной катастрофе. В качестве примера можно привести строки из произведения В.Н. Лялина «Наваждение»: «Среди полного жизненного благополучия, когда у меня уже был стандартный набор современных благ, дающих относительное счастье, как-то: квартира, дача, машина и неплохая подруга – меня неожиданно и молниеносно постигла тяжелейшая болезнь крови... Ум мой помрачился от тоски и тревоги потому, что моя собственная кровь восстала на меня и превращалась в яд, убивающий тело» [3: 185]. В похожем стартовом положении оказывается герой произведения того же автора «Исповедь»: «Я был специалистом-электронщиком, кандидатом наук тридцати двух лет...» [3: 131]. Нетрудно догадаться, что вследствие не зависящих от персонажа причин его жизнь кардинально изменилась в худшую сторону.

Таким образом, и в том и другом рассказе показаны относительно благополучные люди, на долю которых приходятся неожиданные испытания: в первом случае тяжелая болезнь, во втором – распад семьи. При этом жизненная катастрофа для них не является наказанием за какой-либо совершенный ранее грех; о прошлом персонажей говорится крайне скупно, а сами они изначально не воспринимают себя в координатах добро / зло; вера / неверие.

В ряде случаев персонаж современной духовной прозы, подвергаясь кризису, совершает переход от формальной религиозности к истинной вере, который может быть проиллюстрирован, опять же, благодаря рассказам протоиерея Николая Агафонова «Отшельник поневоле» и «Благоразумный разбойник». Однако и в этих произведениях речь не идет о страданиях праведника, которые в полной степени позволяют утверждать об отождествлении Иов-ситуации с коллизиями нашей действительности. Ни иеромонах Никотор, ни регент Пономарев не являются, с точки зрения религиозных канонов, праведниками в полном смысле этого слова. Они оба нуждаются в некоей помощи свыше, которая позволит им преодолеть ряд искушений

формальной религиозности и обрести более крепкую веру, основанную не только на следовании поведенческим догмам, но прежде всего на христианских законах любви.

Однако же, если строго отталкиваться от определения Иов-ситуации, закрепленного в основном в работах философского плана и частично – в литературоведении, то становится очевидным, что кризис-ситуация должна выпадать исключительно на долю праведного человека, при этом ее нельзя воспринимать как наказание или стимул к переходу в более совершенное духовное состояние. Иными словами, страдания персонажа не мотивируются ни нравственными, ни миссионерскими постулатами, а обладают неким трансцендентным характером.

Пример страдающего праведника можно найти в рассказе Н.В. Агафонова «Погиб при исполнении», центральным персонажем которого становится протоиерей Федор Миролюбов. В произведении говорится следующее: «Батюшка отличался от прочих клириков собора простотой в общении и отзывчивым сердцем, за что и был любим прихожанами» [1: 27]. В дальнейшем духовные качества героя раскрываются более глубоко. Речь идет о глубочайшем смирении (первая проповедь в селе Бузихино), простоте и детской чистосердечности (дружба с мальчиком Петей), готовности к самопожертвованию (спасение престарелой Евдокии во время пожара). Аналогичная проблема поднята и в рассказе «На реках Вавилонских...», в котором показана гибель в затопленной барже монахинь Иверского монастыря города Самары. Близок по содержанию также рассказ «Красное крещение», центральный герой которого – алтарник Степан – подвергается пыткам за веру. Несправедливый арест, суд, обвинительный приговор и расстрел на полигоне в Бутово определяют финал жизненного пути ряда православных женщин в повести Татьяны Шипиной «Полигон»: монахини Анны, матушки Дарьи, церковной старосты Надежды.

Однако гибель героя в результате перенесенных страданий не всегда свидетельствует об адекватном воплощении Иов-ситуации. Для того чтобы представить ее вариативность, обратимся к исследованию С.Г. Комарова:

«Специфика стратегии библейской Иов-ситуации определяется тем, что исходная точка, на которой находится главный герой, и завершающая, финальная точка сюжета фактически тождественны друг другу. Действительно, на начальном этапе Иов представлен как праведник, человек, который по нашим, мирским представлениям, не заслуживает бед и страданий. Причем этот праведник живет в идеальных условиях – в счастье и богатстве. Заключительная точка классической Иов-ситуации полностью дублирует исходную позицию: Иов как был праведником, так праведником и остался, богатство вновь вернулось к нему, а вместе с тем и ощущение счастья и гармонии» [4]. Иначе говоря, если речь идет о полном воплощении для героя Иов-ситуации, то страдания не приносят ему смерть, имеют временный характер, являясь своего рода испытанием, преодолевая которое человек возвращается к исходной точке своего жизненного пути.

Если выделить в особую группу виды испытаний, которые чаще всего демонстрируют полный цикл Иов-ситуации, то главными будут три аспекта: болезнь – выздоровление; потеря – обретение семьи; потеря – обретение дома.

Тема физического состояния человека, за которой просматривается вопрос о его духовном здоровье, наиболее полно раскрывается в произведениях Валерия Лялина «Наваждение», «Нечаянная радость» и протоиерея Николая Агафонова «Юродивый Гришка».

Центральный персонаж рассказа «Наваждение» – Семен – неожиданно узнает, что у него тяжелая болезнь крови, при этом врачебный прогноз для него крайне неутешителен. Спасает героя обращение к православию и народной медицине, которые в комплексе воздействуют на дух, душу и тело молодого человека.

Герой не сразу, но постепенно преодолевает инерцию секулярного, внерелигиозного сознания. Первоначальным толчком являются ощущение безысходности и разочарование в возможностях современной науки, оказавшейся бессильной перед его болезнью. Ведомый страхом смерти, он принимает крещение, сопровождавшееся получением нового имени.

«Это очень умно, — подумал я, — смерть будет искать Семена, а я уже не Семен, а Серафим» [3: 188]. Сам по себе акт переименования акцентируется неслучайно. В реальной жизни смена имени при крещении чаще всего происходит в том случае, если при рождении человек был назван нехристианским именем, которое не содержится в святцах. Однако «Семен» (в церковном произношении «Симеон») к таковым не относится и потому может быть оставлено во время свершения Таинства. В то же время использованный в рассказе акт переименования вполне обоснован. Он указывает на то, что герой с этого момента обретает новую жизнь, что дает надежду на духовное и физическое выздоровление. И действительно, с момента крещения в сознании персонажа происходят разительные перемены, идет активное преодоление стереотипов прошлого.

Рассказ «Нечаянная радость» носит автобиографический характер. Его центральный герой переживает серию тяжелейших физических и нравственных страданий. Болезнь почек, вызванная неудачным медицинским экспериментом, которому рассказчик был подвергнут в юности, а также работа в морге приносят ему большую физическую и нравственную боль. Ощущая постоянное присутствие смерти, причем довольно часто смерти нелепой, случайной, жертвой которой становятся молодые люди и даже дети, рассказчик попадает в состояние глубокой депрессии: «Вероятно, Бог дал мне слишком чувствительное сердце, и я мрачнел с каждым днем. Прошло два года, и от моей студенческой жизнерадостности не осталось и следа. Происходило медленное заражение смертью» [3: 267].

Переломным моментом для персонажа, позволившем остановить упомянутое «заражение смертью», становится его встреча со знаменитым профессором-хирургом, архиепископом Лукой (Войно-Ясенецким), в настоящее время причисленным к лику святых. Их беседа придала повествователю внутренние силы, вселила в душу веру и надежду на милость Бога, помогла уйти от жестокой депрессии. Здесь же показано, как герой пересекает границу светского и церковного пространства, иначе говоря, пространства смерти и жизни. Принимая решение оста-

вить работу в морге (своего рода «царство смерти»), он переступает порог храма, и при этом душа его наполняется светом: «Когда я вышел от Владыки, то через дорогу увидел широко открытые двери церкви. Потолки в ней были низкие, никакие звуки не нарушали тишину, стоял прохладный полумрак, освещаемый только лампадами и свечами... Я подошел к крайней большой иконе и прочитал: «Нечаянная радость», и сердце мое дрогнуло и забилося долго-долго...» [3: 270].

Рассказ протоиерея Николая Агафонова «Юродивый Гришка» также затрагивает тему физического здоровья. Центральным персонажем является регент Алексей Пономарев, который переживает духовную эволюцию согласно модели «формальная религиозность — истинная вера». Параллельно с духовным возрождением героя в рассказе показано его чудесное исцеление от болезни сердца. В произведении Пономарев представлен в двух планах: до и после совместного путешествия с персонажем-помощником Гришкой. Изначально вера регента носит явно рационалистический характер, что проявляется в непонимании им такого характерного для русского православия явления, как подвиг юродства: «По дороге в храм я размышлял: «Ну, какие юродивые в наше время? Просто больные люди. Да и шарлатанов и ненормальных немало было» [1: 473]. Следует отметить, что эти мысли принадлежат человеку, хорошо знакомому со Священным писанием и церковным уставом.

Настоящим испытанием для Алексея Пономарева становится болезнь сердца, из-за которой он собирается взять отпуск и поехать на курорт или лечь в больницу. Однако сразу после получения отпускных герой неожиданно встречает юродивого, который напоминает ему евангельский эпизод о тяжело больной женщине, бесполезно потратившей деньги на врачей, но получившей исцеление только от Христа. Включение в текст евангельского мотива неслучайно: регент резко меняет свои планы и вместо поездки на курорт отправляется пешком с юродивым к сельскому священнику отцу Михаилу, что составляет для него выбор-ситуацию. Многодневное путешествие истощает и без того слабое здоровье

Пономарева; физические страдания достигли своего пика, поскольку изнурительный поход вызвал обострение заболевания, в результате которого Алексей теряет сознание.

Кульминацией произведения становится спор юродивого с Богом, который выходит за рамки традиционной молитвы и не содержит необходимых этикетных формул. Гришка обращается к Создателю как к равному, при этом использует вполне обычную лексику и сниженные номинации: «Нет, возьми вместо него меня, – говорил Гришка, – ему еще рано, а я уже давно жду. Нет, так нельзя, Гришку возьми, а Леху оставь. Лешку оставь, а меня возьми вместо него» [1: 489]. Подлинный смысл слов юродивого доходит до Пономарева только после смерти Гришки, который взял на себя смертельный недуг Алексея, предоставив ему возможность пережить эволюцию и отойти от рационального понимания веры. К концу произведения на этапе финальной ситуации герой предстает полностью обновленным как в физическом, так и духовном плане.

Говоря о реализации Иов-ситуации в аспекте «потеря – обретение семьи», следует обратиться к произведениям протоиерея Николая Агафонова «Погиб при исполнении» и «Мы очень друг другу нужны».

Главным испытанием для центрального персонажа рассказа «Погиб при исполнении» протоиерея Федора Миролюбова становится гибель его сына Сергея. Именно это обстоятельство повлекло череду страданий для пожилого священника: из-за непреодолимой тяги к винопитию героя переводят за штат с последующим назначением в неблагополучное село Бузихино. В то же время центральный персонаж смиряется со сложившимися обстоятельствами, не ропщет на Бога и постигшую его участь, а продолжает с должным усердием выполнять пастырский долг. В итоге на новом месте служения он вновь начинает испытывать уважение и любовь со стороны паствы. Однако наиболее значимой становится сюжетная линия отец Федор – Петя, которая реализуется благодаря двум важнейшим элементам. Во-первых, речь идет о встрече персонажей накануне гибели священника. Здесь становится очевидным ду-

ховная близость подростка и пожилого человека, который на деле оказывается большим ребенком. В большей степени эта связь проявляется в финальной сцене, когда Петя приходит на могилу к своему духовнику: «Затем внимательно взглянул на портрет отца Федора, укрепленный на дубовом восьмиконечном кресте. С портрета на него смотрел отец Федор, одобрительно улыбаясь. Петя улыбнулся отцу Федору в ответ, а по щекам его текли чистые детские слезы» [1: 51]. Таким образом, Петя в определенной степени заменяет священнику погибшего сына. Именно по этой причине в рассказе делается акцент на дружбе и особого рода душевной и духовной близости этих двух людей, ребенка и взрослого, уподобившегося ему. С точки зрения реализации Иов-ситуации в данном произведении воплощается принцип тождественности начальной и финальной позиций: отец Федор теряет сына, а затем вновь обретает его в лице мальчика Пети.

Этот же принцип можно обнаружить в рассказе того же автора «Мы очень друг другу нужны». В центре произведения представлена пара, совместно переживающая кризис- и выбор-ситуации. Речь идет о пожилом священнике отце Всеволоде и молодой женщине Елизавете Пестовой.

В рассказе достаточно объемно воспроизведены предстартовые условия, вследствие которых отец Всеволод приобретает черты праведника, а точнее – мученика. Речь идет о сопряжении в жизненных обстоятельствах двух противоположных полюсов. Когда-то (об этом сказано очень лаконично) у священника была семья: супруга и двое детей. Но далее говорится о смерти жены, аресте священнослужителя, заключении его в Соловецкий лагерь и о приобретенной там тяжелой болезни ног. Однако наиболее страшным испытанием для героя становится гибель его дочери во время бомбежки блокадного Ленинграда, после которой в словах и мыслях персонажа появляются суицидальные мотивы: «Я ведь тоже не хочу жить» [1: 92]. Важным средством раскрытия внутреннего мира отца Всеволода становится его портретная характеристика: «Лицо священника, передернувшись, искривилось, отчего на нем

изобразилась некрасивая гримаса. Нижняя губа выпятилась и завернулась к подбородку. Точь-в-точь как у ребенка, собирающегося расплакаться» [1: 92].

Параллельно со священником кризис переживает и Елизавета Пестова, муж которой погибает на фронте, а сама героиня — изначально верующая женщина — теряет уверенность в справедливости Божественного промысла. Это сомнение, почти доходящее до уровня протеста, выражено в ее словах, произнесенных у иконы Александра Невского: «Поставив перед иконой свечу, она вопросительно посмотрела на святого князя, спрашивая про себя: «Святой Александр, мой Саша с тобой?» Ответа она не услышала. — Молчишь, — с горечью вымолвила Лиза, а что мне делать?» [1: 91].

Кризис-ситуации священника и молодой женщины зеркально отражают друг друга, что особо ярко проявляется в эпизоде исповеди. Здесь возникает ощущение, что не только Лиза открывает душу духовнику, но и священник исповедуется перед молодой вдовой. Именно в этой сцене оба персонажа произносят созвучные реплики, становящиеся рефренами: «Не хочу жить», «Не знаю» [1: 92–93].

Та же зеркальность наблюдается и в плане выбор-ситуации: герои повествования принимают решение посвятить себя друг другу, начинают вести совместную жизнь в квартире Лизы, куда переезжает отец Всеволод. Взаимная поддержка и общая молитва становятся для них важнейшими объединяющими факторами и превращают двух малознакомых людей в близких родственников.

В итоге сюжетная схема произведения разворачивается в следующем русле: священник теряет семью, испытывает ряд сомнений, граничащих с потерей веры, и вновь обретает родных. Место погибшей дочери Татьяны занимает Елизавета. Ее постоянное присутствие, физическая и духовная поддержка укрепляют веру священника, который осознает свою главную миссию — молиться за всех обиженных жизнью и отверженных. Именно благодаря усиленной молитве отца Всеволода живым из армии возвращается его сын Владимир. Что же касается Елизаветы, то к финальной ситуации она не толь-

ко приобретает отца и брата, но и надежду на Божие милосердие и веру в справедливость промысла Создателя.

Таким образом, для обоих героев Иов-ситуация разворачивается по схеме «потеря — обретение семьи», а стартовые и финальные обстоятельства оказываются тождественными.

Наконец, следует рассмотреть Иов-ситуацию в аспекте «потеря — обретение дома». В качестве примера можно привести рассказ Валерия Лялина «Святой остаток», персонажи которого — жители села — снимаются с места в поисках новой жизни и, спасаясь от раскулачивания и коллективизации, пытаются спрятаться от властей в северных лесах. Путь к новому месту жительства оказался для них достаточно тяжелым, на его протяжении людям приходилось преодолевать серьезные препятствия. Однако к финалу произведения становится очевидным, что переселенцы все-таки обретут новое село, в центре которого начинается возведение большого трехкупольного храма.

Тема потери дома и мотив пути также характерны для рассказа того же автора «Скорби и радости отца Власия», главным героем которого является лишенный места служения странствующий пожилой протоиерей. Образ дороги скрепляет сюжет произведения, который составляют отдельные эпизоды — остановки на пути центрального персонажа: могила покойной матушки, крестьянская изба, цыганский табор, город, семья старообрядцев и, наконец, подвал дворничихи Дарьи, в котором священник на некоторое время обретает дом и заботу со стороны духовной дочери. И хотя этот этап жизни отца Власия не является окончательным (читатель узнает о последующем аресте и ссылке протоиерея), тем не менее можно также говорить о частичной тождественности начала и финала данного отрезка жизненного пути центрального персонажа.

В качестве одного из мотивных аспектов библейской Иов-ситуации С.Г. Комаров выделяет «бунт персонажа, вызванный непониманием своей жизненной ситуации» [4]. Закономерен вопрос: характерен ли бунт для персонажей современной православной

прозы и в чем он проявляется? Для ответа на него необходимо определить, кто является носителем протеста и каким характером этот протест обладает.

Анализ текстов показывает, что бунт в творчестве религиозных писателей — явление крайне редкое; он возможен только в исключительных случаях.

Во-первых, если речь идет о нецерковном человеке, то несчастья становятся для него препятствием на пути к Богу. Возникает парадоксальная ситуация: страдающий человек бросает вызов Создателю, отказываясь признать Его существование. Пример тому можно найти в повести Б.Ф. Спорова «Монах-спаситель», центральный персонаж которой реагирует крайне категорично на призыв матери обратиться к Богу: «Твой Бог уже помиловал меня! Какой он мне Бог, если такое позволил сотворить...» [7: 172].

Во-вторых, для далеких от веры людей характерна скрытая форма бунта, выраженная в сознательной или бессознательной тяге к самоубийству. В этом случае они не произносят гневные речи в адрес Творца, а в их репликах упоминание Бога полностью отсутствует. Этот мотив чаще всего встречается в рассказах Н.В. Агафонова и характеризует в определенные моменты жизни таких персонажей, как отец Всеволод («Мы очень друг другу нужны»), Светлана («Колдовские

сети»), Евгений Полетаев («Безработный»), о которых говорилось выше.

Явный или скрытый протест нерелигиозного человека, бесспорно, не может в полной мере отвечать трансцендентному смыслу Иов-ситуации, в центре которой должна стоять фигура страдающего праведника. Однако этот образ и ситуация бунта практически несовместимы: лишь в редких случаях из уст праведника могут звучать вопросы: «почему» или «за что», что, впрочем, отчасти ассоциирует их с ветхозаветным Иовом. Например, в рассказе В.Н. Лялина «Скорби и радости отца Власия» центральному персонажу принадлежит реплика: «Вот так и буду идти и идти, пока не разболеюсь по дороге, свалюсь где-нибудь и умру. И слава Богу. Но Боже мой, Боже мой! За что нам такая кара...» [3: 98].

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что Иов-ситуация, а точнее, ряд ее важнейших черт, отражаются в произведениях современной православной прозы. В качестве ее основных специфических особенностей выступают мотивы страдания праведника, потери и обретения здоровья, семьи, дома. Менее характерной для прозы религиозных писателей XX в. становится ситуация протеста в отношении воли Творца; чаще всего она встречается на стартовом этапе или определяет характер кризиса, за которым следует духовное очищение и возрождение человека.

Литература

1. Агафонов Н., протоиерей. Отшельник поневоле: Рассказы. М., 2009.
2. Иов-ситуация // Толковый словарь обществоведческих терминов / Сост. Н.Е. Яценко // www.slovarnik.ru/html_tsot/i/iov-situaci8.html.
3. Лялин В. Нечаянная радость. СПб., 2006.
4. Комаров С.Г. К вопросу о библейских архетипах в драматургии Эдварда Бонда: основные стратегии развития архетипического образа Иова // www.zpu-journal.ru/e-zpu/2008/5/Komarov.
5. Мухелишвили Н.Л., Шрейдер Ю.А. Иов-ситуация Иозефа К. // Вопросы философии. 1993. № 7.
6. Сопровский А. О Книге Иова // Новый мир. 1992. № 2.
7. Споров Б. Осада. М., 2009.

I.S. Leonov

JOB-SITUATION AND ITS REALIZATION IN MODERN ORTHODOX PROSE

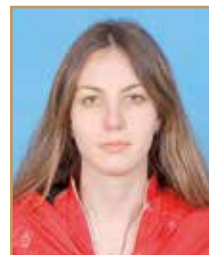
Job-situation, orthodox fiction literature, evolution, rebellion, prose.

The article is devoted to the works of contemporary Orthodox fiction, especially short stories and novels by N.V. Agafonov, V.N. Lyalin, B.F. Sporov. At the heart of the study is the question of the realization in their so-called strategy of Job-situation. The author pays special attention to the study of the specific image of the hero, the question of the identity and nature of the starting and final position of its evolution, the problem of rebellion.

Е.А. Гаврищук

katyuhin84@mail.ru

преподаватель
кафедры русского языка
Пенджабского университета
(The University of Punjab)
Лахор, Пакистан



Особенности организации процесса обучения на курсах РКИ в вузах Пакистана

Курсовое обучение, курсовой профиль, курсы, языковая и культурная среда, урдуговорящая аудитория.

В статье дается краткая характеристика статуса русского языка в современном Пакистане и, в частности, рассматриваются особенности функционирования курсов русского языка в университетах республики. Основное внимание уделяется анализу проблем, с которыми сталкивается преподаватель при обучении урдуговорящей аудитории с учетом специфики местной системы образования, с одной стороны, и в отсутствии русской языковой и культурной среды – с другой. В работе также освещаются достижения в улучшении условий преподавания РКИ на территории Пакистана.

В настоящее время геополитика Пакистана направлена на поиск импорта источников энергии из Южной Азии и России. Пакистан ищет рынок сбыта промышленных товаров, производимых в стране, и именно российский рынок в этом отношении представляется идеальным. Для решения этих проблем требуется знание русского языка.

Долгое время Россия оставалась закрытой для других государств, но вследствие глобализации жители Пакистана желают узнать русскую культуру, историю и русский язык. На протяжении многих лет в Пакистане отсутствовали культурные центры, где жители страны могли бы изучать РКИ, кроме того, не было соответствующих факультетов в вузах.

Но главной проблемой было и остается то, что языковые центры не рассматривают РКИ в качестве предмета изучения и лишь немногие университеты открывают соответствующие кафедры. Интерес к русскому языку только начинает развиваться, а нехватка преподавателей РКИ, отсутствие двуязычных учебников на русском и урду еще больше усугубляют положение. В этой связи

нам представляется очень важным осветить особенности методической работы на языковых курсах в пакистанской аудитории.

В современном мире курсовое обучение является одной из самых популярных и востребованных форм обучения языку. Охарактеризуем вкратце основные особенности курсового профиля с целью выявления специфики функционирования этой формы обучения применительно к Пакистану.

Согласно докладу Министерства иностранных дел РФ «Русский язык в мире» за 2003 г., курсовой профиль обучения функционирует более чем в 70 странах дальнего зарубежья [1]. А.А. Леонтьев отмечал гибкость курсов, когда жестко фиксированы лишь конечные требования, но пути достижения намеченных целей не регламентированы [3: 75]. П.Г. Чеботарев указывает на их многогранный характер, на то, что «эта форма обучения иностранному языку является одним из самых сложных методических жанров как для описания, так и для работы» [8: 209].

К факторам, влияющим на популярность курсового обучения в мире, А.Н. Щукин от-

носит непродолжительность обучения, интенсивность занятий и их результативность, тесную связь обучения языку с изучением истории и культуры страны, приспособляемость программы занятий к интересам слушателей и уровню владения языком, способность максимально удовлетворять потребности слушателей в языке, а также практическую направленность обучения [4: 209–211].

Сектор краткосрочного обучения Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина еще в 1975–1978 гг. выделил следующие характеристики данного профиля обучения:

- формальный статус курсов;
- место проведения;
- время проведения;
- база (наличие или отсутствие определенных факторов), включая методическое, материальное, кадровое обеспечение;
- содержание занятий;
- аудитория.

Именно данные параметры лягут в основу нашего анализа основных особенностей преподавания РКИ на курсах в Пакистане.

Формальный статус курсов. Прежде чем рассматривать статус государственного образовательного учреждения, необходимо проанализировать ситуацию, связанную с функционированием русского языка на территории Пакистана, которая по-прежнему остается сложной. Посольство РФ находится в столице и не занимается организацией курсов. В Национальном университете современных языков в Исламабаде существует кафедра русского языка, однако она действует только в этом городе. Единственным государственным образовательным учреждением, где есть возможность изучать русский язык, является Пенджабский университет в Лахоре. Он был основан в 1882 г. и является старейшим, самым крупным и престижным вузом страны, поэтому учащиеся охотно поступают на курсы русского языка, организованные университетом.

С точки зрения **места проведения** мы имеем дело с курсами, функционирующими в стране учащихся. Основной проблемой является отсутствие русской языковой и культурной среды. Но, с другой стороны, слушатели курсов являются представителями одной культурной общности и говорят на

одном языке, а соответственно сталкиваются с одинаковыми трудностями при изучении русского языка. В этом отношении методический принцип учета родного языка учащихся проявляется здесь наиболее отчетливо.

Отсутствие русской языковой и культурной среды в некоторой степени компенсируется за счет использования технических средств обучения (в основном компьютера), которые являются не только источником для работы над аудированием и чтением, но и средством, с помощью которого можно организовать видеоэкскурсии по городам России, музеям, галереям и т.д.

Время проведения. Срок обучения на курсах русского языка в Пакистане, организованных Пенджабским университетом, составляет 9 месяцев, т.е. 39–40 недель. Продолжительность занятий – 3 акад. ч. в день 3 раза в неделю. Таким образом, общее количество часов колеблется в пределах 300–350 за весь период обучения. По этим параметрам мы можем называть такие занятия регулярными, т.е. занимающими от 4 до 8 ч. в неделю [8: 214].

Говоря о времени проведения курсов, нельзя обойти стороной вопрос этапности обучения. Обучение русскому языку в Пакистане представляет собой непрерывный учебный процесс, т.е. любой учащийся, начав курс, не может прервать его на одном из этапов, иначе ему придется начинать курс с начала. Что касается периодичности курсов, то они проводятся только с октября по июнь включительно. Никакие другие сроки не предусмотрены.

База обучения включает несколько компонентов:

- а) методическое обеспечение;
- б) кадровое обеспечение;
- в) материальное обеспечение.

Методическое обеспечение представляет собой административно-методические документы, организующие процесс обучения. Сложность работы на курсах в Пакистане связана с отсутствием программ, почасовых планов, списков рекомендуемых учебных материалов. Программа, существующая в университете, не отвечает современным требованиям, относится не к курсовому обучению как таковому, а служит ориентиром для бакалавров и магистров, которые самостоя-

тельно должны изучать русский язык и сдавать по нему экзамен (если этот экзамен они сами для себя выбирают). Таким образом, формально программа существует, однако ее невозможно применить в учебном процессе.

Вторую проблему составляет недостаточное количество учебников и учебных пособий. Кроме словарей в библиотеке можно найти только учебный комплекс «Русский язык для всех» под редакцией В.Г. Костомарова. Однако он был издан в 1987 г., поэтому содержит материал, который давно перестал быть актуальным, а современная лингвострановедческая информация в нем не представлена в нужном объеме.

Сегодня в Пенджабском университете используется комплекс «Жили-были», который снабжен также аудиоприложениями. Принцип наглядности особенно полно отражен в книге Катлин Бертон Меррел «Eyewitness books: Russia», содержащей лингвострановедческую информацию в виде цветных иллюстраций и подробных комментариев к ним на английском языке. Также используется пособие Рейчел Фармер «Teach yourself beginner's Russian», главным достоинством которого является тематическое расположение лексического материала, за которым следуют развернутые диалоги по изучаемой теме. К пособию прилагается компакт-диск с озвученными текстами и лексикой к ним.

Что касается *кадрового обеспечения*, проблемой является то, что работники курсов не всегда оказываются специалистами в области преподавания иностранных языков. По местным законам, педагогическое образование должны иметь только те, кто получил постоянную должность. Преподавателям, работающим по контракту, достаточно быть носителями языка, а этот критерий вовсе не гарантирует успеха.

К третьему обозначенному нами параметру относится *материальное обеспечение* (т.е. непосредственно помещения, в которых проходят занятия). Размер классной комнаты небольшой, слушателей набирается не более 20. При таком количестве очень просторные аудитории неудобны в том отношении, что учащимся сложно общаться между собой на русском языке. Компактность (но не теснота) создает «эффект сплочения аудито-

рии», что обеспечивает положительную психологическую атмосферу на занятиях.

Поскольку аудитория является собственностью университета, у учащихся нет необходимости перемещаться из одного здания в другое (как это может быть в случае аренды помещения). Благодаря этому у преподавателя есть возможность украсить классную комнату различными фотографиями городов России и известных людей, повесить карты регионов РФ или любые другие полезные учебные материалы. На книжных полках можно расположить матрешки, уникальные гжельские изделия, шкатулки с росписью и т.п.

Огромная проблема как во всем Пакистане, так и на курсах РКИ связана с недостаточным снабжением электроэнергией: свет может выключаться каждый час. Особенно сложный период наступает в октябре и с середины марта по июль, когда температура в помещении может быть выше +40° С, а вентиляторы перестают работать. В последнее время ситуация улучшилась, поскольку в университете появились генераторы, которые подключаются автоматически при отсутствии центральной подачи электроэнергии. Однако вентиляторы при очень высокой температуре не помогают, а аудитории пока остаются не оборудованными кондиционерами. Если в летнее время проблемы связаны с жарой, то в зимнее (с ноября по март) — с холодом. Хотя можно подключить обогреватель, учащимся приходится заниматься в верхней одежде.

По истечении полутора часов занятий учащиеся отдыхают 10–15 мин., могут выйти на улицу или пойти в столовую. Возможность сделать это помогает избежать переутомления.

Сложной остается ситуация технического обеспечения на курсах ввиду отсутствия в кабинетах ксероксов, принтеров, сканеров и т.п. Преподаватель сам становится ответственным за ксерокопирование учебных материалов для учащихся. В 2011 г. для улучшения условий работы на курсах для кафедры русского языка университет приобрел компьютеры, подключенные к Интернету. При университете имеется также аудитория, оборудованная проектором для просмотра фильмов.

Содержание занятий на курсах РКИ связано с конечными целями обучения. За-

дача педагога на курсах в Пакистане сводится к формированию у обучаемых навыков и умений в рамках элементарного и базового уровней владения языком — А1 и А2 — с ориентацией на бытовое, неофициальное межличностное общение с некоторой долей культурной и исторической информации.

А.А. Миролюбов и З.Н. Иевлева выделяют 4 цели обучения:

- 1) (ре)продуктивно-рецептивные;
- 2) рецептивно-продуктивные с установкой на устную речь;
- 3) рецептивно-продуктивные с установкой на чтение;
- 4) рецептивные [5: 14].

Применительно к курсам РКИ в условиях пакистанского вуза нам представляется актуальным достижение второй из названных целей. Кроме того, на первом занятии преподаватель должен выяснить и те задачи, которые ставят перед собой учащиеся, чтобы модифицировать цели, ориентируясь на особенности конкретной аудитории.

Говоря о содержании занятий курсового обучения, отметим его коммуникативную направленность. Еще О.П. Рассудова писала, что для краткосрочных курсов характерна установка на обучение аудированию и говорению [7: 339]. Ее позицию разделяла Е.И. Мотина в том, что «на начальном этапе первое место должно отводиться устной речи, затем чтению и наименьшее место занимает письмо» [6: 321]. Важным на занятиях является также формирование страноведческой компетенции, коммуникативных умений. По мнению Л.М. Жидковой, для эффективной организации речевых ситуаций могут быть использованы ролевые игры, игры-соревнования, беседы, дискуссии [2: 27].

Аудитория. Для выявления наиболее актуальных целевых установок в системе курсового обучения необходимо обратиться к анализу аудитории слушателей, о важности которой писал П.Г. Чеботарев: «Без учащегося цели обучения сформулированы быть не могут» [9: 9]. Аудитория курсового профиля в Пакистане разнородна по составу, поскольку на учебу принимают всех желающих. На курсы могут поступить лица, имеющие образование не ниже среднего. Учащиеся,

как правило, — пакистанцы, носители языка урду. Однонациональный монокультурный состав слушателей благотворно влияет на учебный процесс, поскольку позволяет педагогу не только доступно объяснить возникшие неясности, но и с точностью определить причину их возникновения.

Остановимся на характеристике гендерного состава учащихся. С 2007 по 2012 г. на курсах РКИ прошли подготовку 3 девушки и 31 мужчина. Девушки могут иметь как современное, так и очень консервативное воспитание, и если мы имеем дело со второй ситуацией, это порождает проблемы в обучении. Так, если женщина носит паранджу, то при произнесении русских звуков (а в дальнейшем и предложений) наблюдается акустическое искажение произношения. Во-вторых, от преподавателя визуально скрыта артикуляция, и он не в состоянии сразу определить ошибки и дать совет по их устранению. В-третьих, если в школе девушка училась в женской группе, то на курсах она психологически не может вступать в коммуникацию с мужчинами и даже смотреть в их сторону. В результате преподаватель не получит элементарного ответа на вопрос «Как его зовут?», поскольку девушка не смотрела на молодых людей, когда те представлялись. Проблема была бы решена, если бы в одной группе обучались как минимум 2 девушки, но за 5 сессий этого не было.

При поступлении на курсы в основном все учащиеся либо работают, либо получают основное образование. И даже если их рабочая / учебная деятельность заканчивается в два часа дня, все же может иметь место избыточная нагрузка. Учитывая это, педагогу необходимо снять у слушателей накопившуюся за день усталость и напряжение (например, начинать занятие с беседы, не связанной с учебной деятельностью, или поговорить о вчерашнем матче, важном событии в мире и т.д.), а если преподаватель видит, что обучаемые переутомились в течение занятия, можно предложить выполнить языковые игры или задания, предполагающие движение.

По окончании первого (в январе) и второго семестров (май–июнь) слушатели курсов сдают экзамен, и, если в январе экзамен был не сдан, учащегося отчисляют. По оконча-

нии всего курса предусмотрен итоговый экзамен (в июне), включающий устную (аудирование, говорение) и письменную (чтение, письмо) части.

В заключение отметим, что ситуация, связанная с функционированием курсов РКИ в Пакистане, остается сложной и требует решения многих вопросов. Во-первых, это малое количество государственных образовательных учреждений, готовых взять на себя ответственность по организации таких курсов. Во-вторых, отсутствие четко разработанных программ и почасовых планов и недостаточное количество учебников и учебных пособий, созданных совместными пакистано-русскими авторскими коллективами, учитывающих специфику языка урду. В-третьих, проблемой является то, что работники курсов не всегда оказываются специалистами в области преподавания иностранных языков. В-четвертых, это материальное обеспечение, и в частности отсут-

ствие кондиционеров в жаркое время года, что отражается на общем физиологическом состоянии обучаемых. Что касается состава слушателей, то трудности появляются тогда, когда в одной группе объединены учащиеся, ставящие перед собой разные цели обучения, которые сложно совместить. Здесь же встает и другая проблема, связанная с тем, что консервативно воспитанные девушки не могут обучаться в одной группе с молодыми людьми. Все эти вопросы требуют решения, от которого и будет зависеть эффективность работы курсов РКИ в Пакистане. Ситуация хоть и сложная, но все же не фатальная.

Подводя итоги, хотелось бы сказать, что растущая популярность русского языка и интерес к русской культуре в Пакистане позволяют с оптимизмом говорить о судьбе русского языка в этой стране и о возможности в дальнейшем привлекать к обучению на курсах РКИ все большее количество слушателей разных возрастных групп.

Литература

1. Доклад Министерства иностранных дел Российской Федерации «Русский язык в мире» за 2003 год // www.mid.ru.
2. Жидкова Л.М. Речевые ситуации в условиях краткосрочного обучения русскому языку // Содержание и методы учебной и внеаудиторной работы на краткосрочных курсах по русскому языку: Тезисы Респ. науч.-метод. конф. Симферополь, 1990.
3. Леонтьев А.А. Краткосрочное обучение как экспериментальная модель учебного процесса ФРГ // Методические материалы по краткосрочному обучению русскому языку как иностранному. М., 1981.
4. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А.Н. Щукина. М., 1990.
5. Миролюбов А.А., Иевлева З.Н. Начальный этап в обучении неродному языку и пути его выделения // Вопросы обучения русскому языку иностранцев на начальном этапе (сборник статей) / Под ред. А.А. Миролюбова, Э.Ю. Сосенко. М., 1971.
6. Мотина Е.И. Избранные труды. М., 2005.
7. Рассудова О.П. Краткосрочное (курсовое) обучение // Методика обучения русскому языку как иностранному: Хрестоматия / Сост. А.Н. Щукин. Воронеж, 1998.
8. Чеботарев П.Г. Курсовой профиль // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М., 2003.
9. Чеботарев П.Г. Улучшение качества организации краткосрочного курса как средство повышения его эффективности // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев. Формы и методы: Сб. ст. М., 1983.

E.A. Gavrishchuk

PECULIARITIES OF THE ORGANIZATION OF TEACHING PROCESS AT RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE COURSES IN PAKISTANI HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Course training, course profile, courses, language and cultural environment, Urdu-speaking audience.

The article gives a brief description of the status of Russian in Pakistan, and in particular, the peculiarities of the Russian language courses at the universities of the country are investigated. The main attention is paid to analysis of the problems faced by a teacher during teaching Urdu-speaking audience taking into account the absence of the Russian language and cultural environment and specifics of local education system. The paper also illuminates achievements in improving the conditions of teaching Russian as a foreign language in Pakistan. The novelty of the article is determined by the absence of any research on methodology of teaching Russian in this country.

**Сона Дариг**

darigh53@yahoo.in

аспирант

Таджикского государственного

педагогического университета им. С. Айни

Тегеран, Иран

Лингводидактические и психолингвистические основы обучения русскому языку иранцев

Учебная среда, идеальная модель учащегося, формирование личности, лингводидактика, психологически комфортные условия, эмоциональный опыт.

В статье представлены основные направления теоретических и практических разработок в таких науках, как педагогика, лингводидактика, психолингвистика. Важное место автором отводится исследованию оптимальных условий педагогического общения – процессу, в котором выделяют три стороны: перцептивную, коммуникативную, интерактивную. В статье рассматриваются приемы и методы активизации восприятия и более осознанного запоминания учащимися тех или иных сложных для студентов-иранцев вопросов русского языка.

Тенденции интеграции всех государств в единое мировое сообщество и стремления к глобализации экономики и производства, наблюдающиеся в настоящее время, придают особое значение проблемам практического овладения иранской молодежью несколькими неродными языками, среди которых русский язык занимает особое место. Востребованным в современной жизни становится человек, владеющий несколькими языками.

Социальное значение качественного использования родного и русского языков в Республике Иран постоянно возрастает. Высокий уровень речевого общения на родном языке обеспечивает гармоничное развитие личности, практическое владение русским языком гарантирует эффективное межнациональное общение представителей различных наций и народностей, получение качественного образования в вузах республики и за ее пределами.

Следует заметить, что в Иране отсутствует официальная статистика о количестве владеющих русским языком. По оценочным данным, эта цифра может составлять

до 4,5 тыс. чел. (население Ирана – около 75 млн чел.). В последние годы наблюдается увеличение количества иранских студентов, обучающихся в России, на данный момент эта цифра достигает примерно 750 чел. Число иранцев, изучающих русский язык в учебных заведениях Иранской республики, составляет около 400 чел. Кафедры русского языка имеются в нескольких вузах: Тегеранском, Алзахра, Шахидбехешти (в Тегеране), Фердоуси (в Мешхеде), Гиланском и Свободном исламском университетах. Ежегодно эти кафедры принимают на обучение русскому языку 20–25 чел. В ближайшее время создание соответствующей кафедры планируется и в Мазандаранском университете.

Количество иранцев, изучающих русский язык вне государственной системы образования, пока невелико. Так, в Тегеране работает 8 различных курсов русского языка на платной основе. Число слушателей достигает 120 чел. В связи с развитием российско-иранского сотрудничества интерес к изучению русского языка, прежде всего сре-

ди представителей деловых кругов Ирана, возрастает.

Количество существующих в Иране центров подготовки русистов и преподавания русского языка в целом соотносимо с количеством центров изучения персидского языка в России (иранская сторона демонстрирует активность в создании своих культурных центров на территории РФ). К наиболее крупным центрам по подготовке русистов в Иране можно отнести, как указывалось выше, Тегеранский и Педагогический университеты.

Профессиональный уровень подготовки иранских преподавателей и исследователей-русистов в целом является относительно невысоким, хотя в последнее время отмечаются позитивные сдвиги в связи с получением иранцами возможности дополнительной речевой практики в рамках двусторонних научных контактов.

Особое значение лингвистическому образованию в целом и практическому овладению русским языком современной иранской молодежи в частности уделяется в правительственных документах. Задача педагогов и методистов заключается в том, чтобы облегчить процесс усвоения речи как на родном, так и на неродном языке, ускорить его, обнаружить возможные способы переноса коммуникативных умений и навыков, приобретенных на родном языке, на навыки практического владения речью на неродном для обучаемых языке. В качестве педагогической эта задача может быть сформулирована как задача эффективного использования лингвистического образования для всестороннего развития личности учащегося.

Эффективное обучение языкам сейчас, в начале XXI в., возможно благодаря теоретическим и практическим разработкам в таких науках, как педагогика, лингводидактика, психолингвистика. Педагогическая теория в настоящее время определила способы рационального развития ребенка в условиях коллективного обучения, пути формирования мотивации овладения научно-практическими знаниями. Психолингвистика приблизилась к определению наиболее эффективных условий для интенсивного обучения родному и неродному языкам, что позволяет выявить педагогические закономерности формирова-

ния личности через речевое развитие на обоих языках. Благодаря новейшим направлениям в указанных, смежных с лингводидактикой отраслях в современной педагогической теории обозначились новые содержательные моменты, требующие экспериментального исследования и дальнейшей детализации в обучающей практике педагогов средней школы.

Оптимизация процесса овладения неродным языком предполагает несколько направлений. Во-первых, это создание психологически комфортных условий для выработки и использования индивидуальных стратегий овладения языком и снятия психологически дискомфортных условий усвоения. В этом смысле интересна попытка К. Фогеля обрисовать «идеальную модель учащегося», которая, в сущности, соответствует конечным (воспитательным) целям психологической оптимизации процесса овладения применительно к конкретному учащемуся. Во-вторых, это проблема подачи материала в оптимальном для овладения виде. Здесь, в свою очередь, есть две линии: а) лингводидактическая — описание системы языка для целей обучения ему как неродному, т.е. создание ориентировочной основы усвоения, по П.Я. Гальперину, и препарирование материала в соответствии с закономерностями процесса интериоризации; б) психолого-дидактическая: каким образом мы оптимально осуществляем сам процесс интериоризации и выводим интериоризованное владение языком в реальную ситуацию функционирования языка, что соответствует в методике проблеме навыков и проблеме коммуникативных умений [6: 240].

Лингводидактическая проблематика, т.е. пути и способы совершенствования описания того или иного языка для целей обучения ему как неродному, является необходимым условием и органическим компонентом теории овладения неродным языком. Если овладение иностранным языком можно рассматривать как движение от «моего» языка к «чужому», то в тех случаях, когда тот или иной язык является языком этнической самоидентификации, но неродным языком для учащихся (например, армянский язык для большинства московских армян), можно образно говорить о пути от «моего» языка к «нашему».

Как правило, описание неродного языка для целей обучения выступает как синтез активного (ономасиологического) и пассивного (семасиологического) подходов, по Л.В. Щербе и В.Г. Гаку. Такое описание, по-видимому, должно опираться на универсально-сопоставительный типологический подход (М.М. Бахтин, С.И. Бернштейн, А.А. Леонтьев). В основе универсально-сопоставительного описания лежит различие системы функциональных средств данного языка и системы способов или приемов построения высказываний на этом языке [14: 105].

В программу-минимум описания того или иного конкретного языка для целей обучения ему как неродному должны входить следующие компоненты: а) описание языковых средств (в семасиологическом плане); б) описание способов выражения коммуникативно-речевых интенций (в ономасиологическом плане); в) описание способов выражения в данном языке наиболее общих содержательных категорий (в ономасиологическом плане); г) основные лексические темы; д) основные особенности культуры и общения.

Поскольку все иранцы изучают английский язык как обязательный учебный предмет в общеобразовательных школах, то при обучении лексике или грамматике русского языка целесообразно прибегать к аналогам русских слов той или иной частеречной принадлежности в английском языке. Подобные параллели только расширяют лингвистический кругозор учащихся (студентов). Им легче будет усвоить новый материал по русскому языку.

Кроме того, если учитель русского языка хорошо знает родной язык учащихся (персидский язык), то он может давать максимально точные, адекватные переводы русских слов на персидский язык, а также объяснять некоторые сложные правила, существующие как в русском, так и в персидском языке. К примеру, при объяснении процесса оглушения звонких согласных (фонетического процесса частичной регрессивной ассимиляции согласных по глухости) в русском языке, как, например, в слове *ложка* [лошка], учитель может прибегнуть к подобным примерам ассимиляции и диссимиляции в родном (персидском) языке: персидское слово *шан-*

бе произносится как [шамбе]. То же самое касается русских слов с непроизносимыми согласными типа «здравствуйте», «солнце», «сердце», «окрестность», где согласные *в, л, д, т* не произносятся: в иранском языке такое фонетическое явление также наблюдается. Можно привести подобные примеры (в иранском слове *дастмал* буква *т* не произносится). Такие параллели в русском и родном (персидском) языках облегчают процесс запоминания правил изучаемого – русского – языка. Это относится и к случаям чередования согласных в корнях русских слов, например, при спряжении глаголов, типа *писать* – *пишу, пишешь*, что характерно и для персидского языка: у глагола *похтан* мы наблюдаем подобное чередование согласных (*манмипазам, то мипази* и т.д.).

Учитель должен указать и на такие трудности в обучении родному – персидскому – языку, как правописание букв персидского алфавита, каждая из которых произносится как звук [с], а кроме того обратить внимание учащихся на огромное отличие разговорной речи от письменной в родном языке или на факт сходства личных и притяжательных местоимений. Это следует сделать для того, чтобы внушить обучаемым чувство уверенности в реальной возможности преодоления тех трудностей, которые подстерегают их на пути овладения сложной грамматикой и фонетикой изучаемого русского языка. Осознание того, что в родном языке также существуют подобные трудности, поможет учащимся избавиться от страха перед изучением трудных вопросов морфологии и других разделов русского языка.

Весьма полезными представляются курсы повышения квалификации преподавателей русского языка, поскольку они позволяют узнать то новое, что появилось в методике преподавания РКИ, ознакомиться с новыми технологиями, методами, приемами и стратегиями, в том числе с компьютерными и мультимедийными программами обучения. К примеру, очень полезно узнать, как организовать работу по следующим интернет-программам: «Владимир» – курс русского языка, направленный на совершенствование навыков владения русской речью; «Голоса» – звуковая программа, содержащая озвученный алфавит, различные лекси-

ческие темы, диалоги; «Ruslang» – упражнения, песни, стихи; Prievet.ru; Mentor.ru и др. Знание этих и иных программ в значительной степени облегчит процесс усвоения грамматических правил русского языка иностранными студентами (в том числе и студентами-иранцами) и будет способствовать формированию у них необходимых умений и навыков владения нормами русской речи.

На наш взгляд, имеет определенное значение то, насколько преподаватель владеет сведениями о содержательной части предстоящих занятий, что позволяет ему прогнозировать дальнейший процесс обучения русскому языку и рационально строить каждое занятие, ясно и всесторонне объяснять каждую новую тему.

Что касается научной лингвистической подготовки студентов, то здесь важную роль играет базовая языковая подготовка абитуриентов – знание родного языка и литературы, знания по английскому и арабскому языкам (по этим предметам сдаются вступительные экзамены в университет). Если абитуриенты оказываются неподготовленными или слабо подготовленными, не знают в достаточной степени грамматики родного (персидского) языка и родной литературы, то им гораздо труднее усвоить грамматику русского языка. Преподавателю приходится больше времени тратить на усвоение терминологического минимума, обращаясь к грамматическим терминам типа «подлежащее», «сказуемое», «наречие», «имя прилагательное», «местоимение» и др. в персидском языке.

В задачи образования входит передача информационного, интеллектуального, эмоционального опыта одного поколения другому. Этим и определяется, в конечном счете, содержание образования и его функции: обучающая, воспитывающая и развивающая. Педагогическое общение – это процесс, в котором выделяют три стороны: перцептивную, коммуникативную, интерактивную.

Настоящие учителя, избравшие профессию учителя русского языка по призванию, по зову сердца, испытывают искреннюю глубокую любовь к своему предмету, к своим ученикам. Они стремятся проявить в профессиональной деятельности все силы своей души. Руководствуясь исключительно меркантильными

соображениями, работая ради денег, невозможно достичь высот в профессии учителя. Настоящие педагоги, входя в студенческую аудиторию или школьный класс, оставляют за порогом все свои проблемы и печали, спокойно и с доброжелательной улыбкой на лице начинают занятие или урок. Душевное равновесие и настроение учителя оказывают большое влияние на успешность обучения. Когда преподаватель терпеливо, с улыбкой отвечает на все вопросы студентов, он тем самым стимулирует их познавательный интерес, пробуждает у них желание задавать вопросы, что, в конечном счете, способствует оптимизации учебного процесса, создает полноценную учебную среду. Добрые, доверительные взаимоотношения учителя и студента, когда студент проявляет любовь и уважение к своему учителю, может доверить ему какие-то свои тайны и рассказать о проблемах, являются важным звеном в учебном процессе.

В настоящий момент обществом осознана проблема нехватки специалистов с новыми личностными качествами, понимающих ценность своего образования, умеющих не только адаптироваться к новым условиям, но и постоянно, проявляя активность, повышать уровень своих знаний, уметь адекватно оценивать свои и чужие поступки, развивать свой творческий потенциал.

На наш взгляд, объясняя ту или иную тему, преподаватель должен объяснять цель и важность ее изучения, будь то фонетические правила, алфавит (азбука) или тот или иной раздел грамматики русского языка. Тем самым повышается мотивированность процесса обучения, ответственность учащегося за результат его учебы.

На уроке русского языка, прибегая к средствам родного языка и приводя примеры из него, учитель стимулирует активное восприятие и более осознанное запоминание учащимися тех или иных сложных для них вопросов русского языка. Например, при объяснении правописания имен существительных в форме мн. ч. в русском языке целесообразно обратиться к персидскому, родному для учащихся, языку и показать, в чем сходство и различие формальных показателей множественности в этих разнотипных языках: в персидском

языке форма мн. ч. существительных образуется при помощи морфем *ха, ин, ат, ан* и др.

Немаловажную роль в создании благоприятной учебной среды в вузе играет психологическая атмосфера на кафедре и в целом в университетском коллективе, что напрямую влияет на настроение учителя. Если преподаватель чувствует по отношению к себе хоть какое-то недоверие со стороны заведующего кафедрой, неверие в его силы или сомнение в его профессиональной компетентности, что его сравнивают с другими и это сравнение не в его пользу, — то это, безусловно, негативно скажется на качестве его работы, внесет нежелательный элемент нервозности, неуверенности, беспокойства и ненужной тревожности. Нельзя допустить, чтобы учитель разочаровался в своей состоятельности, в своих способ-

ностях, равно как недопустимо необдуманное, бестактное доведение до сведения учителя неодобренных отзывов студентов о нем, которые могут быть сугубо субъективными и не обязательно достоверными. Руководитель педагогического коллектива должен добиться посредством объективного и правильно организованного анкетирования студентов реальных результатов, с тем чтобы адекватно оценить положение дел и тактично, деликатно помочь учителю преодолеть имеющиеся недостатки, найти оптимальные пути для улучшения учебного процесса. Отзываться неместно и критически о преподавателе в присутствии студентов нельзя по той причине, что это не замедлит негативно сказаться на авторитете преподавателя, что, в свою очередь, только ухудшит весь процесс обучения.

Литература

1. Бондалетов В.Д. Социальная лингвистика. М., 1987.
2. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). М., 1969.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедческая теория слова. Минск, 1976.
4. Воробьев В.В., Саяхова Л.Г. Русский язык в диалоге культур: Учебное пособие. М., 2006.
5. Гак В.Г. Языковые преобразования. М., 1998.
6. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966.
7. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М., 1999.
8. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте. Тверь, 1996.
9. Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике. Калинин, 1979.
10. Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафикова Н.В. Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. Тверь, 1998.
11. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
12. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
13. Копыленко М.М. О различиях между производством, порождением и синтезом речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. М., 1969.
14. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. М., 1997.
15. Рогова Г.В. О речи учителя на уроке // Иностранные языки в школе. 1984. № 5.
16. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993.
17. Сопоставительная лингвистика и обучение родному языку. М., 1987.
18. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М., 2003.
19. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. М., 2000.
20. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе: Общие вопросы методики. М., 1974.

Sona Darigh

LINGUODIDACTIC AND PSYCHOLINGUISTIC BASICS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO IRANIANS

Learning environment, ideal model of a student, formation of personality, linguodidactics, psychological comfort, emotional experience.

The article contains major directions of theoretical and practical elaborations in such sciences as pedagogy, linguodidactics and psycholinguistics. The author assigns an important part to research of optimum conditions of pedagogic intercourse to the process in which there are three sides — perceptive, communicative and interactive. The article gives consideration to the techniques and methods for activation of perception and more conscious memorization by students one or another difficult for Iranian students issues related to Russian language.

И. В. Соколова

sokolova.inna@yahoo.it

преподаватель русского языка
Университета Бари им. Альдо Моро
Бари, Италия

Двуязычное (билингвальное) воспитание: советы педагогам и родителям

Билингвизм, билингвальное воспитание, раннее обучение иностранным языкам, эксплицитная / имплицитная память.

В статье речь идет о раннем билингвальном воспитании и обучении. Автор пытается ответить на вопросы, представляющие интерес для педагогов и родителей, заинтересованных в многоязычном воспитании своих детей или учеников, по организации преподавания иностранного языка маленьким детям. Учитывая психологические особенности детей и принимая во внимание структуру человеческой памяти, делается вывод о необходимости организации обучения с опорой на имплицитные формы усвоения языка. Кроме этого подчеркивается важность фигуры преподавателя и необходимость специальной подготовки учителей и воспитателей, работающих с двуязычными детьми.

Молодой организм обладает способностью использовать языковые механизмы, которыми не располагает в той же степени взрослый. Для маленького ребенка освоить два или три языка не тяжелее, чем выучить один, однако он при этом должен находиться в соответствующих условиях. Эти условия создаются родителями и учителями, на которых лежит ответственность за формирование будущей билингвальной личности ребенка.

Родители двуязычных детей и педагоги, занятые билингвальным воспитанием, часто интересуются, в каком возрасте можно начинать обучение детей иностранному языку; какие особенности нужно учитывать при воспитании билингвов и преподавании им языка.

Согласно нейролингвистическим исследованиям, наилучшим периодом для начала многоязычного воспитания ребенка является ясельный возраст (0–3 года) и как продолжение – более старший возраст (3–6 лет),

время посещения ребенком детского сада [3: 123]. Еще У. Пенфильд (Penfield, 1965) подчеркивал необходимость преподавания иностранных языков в детских дошкольных учреждениях детям от 3 до 6 лет, уточняя, что в этих воспитательных структурах языку не должны «обучать», он должен быть использован в играх и общении, поскольку для языка важны ситуации, имеющие мотивацию к его применению.

Бессмысленно преподавать грамматику иностранного языка детям младше 6 лет. Однако и без этих знаний они в состоянии с легкостью выучить язык при условии соблюдения некоторых довольно простых правил. Преподавая язык маленьким детям, необходимо учитывать такие особенности человеческой, а в особенности детской, психики, как, например, обычную лень. Маленькие дети выучат два или три языка при условии, что они будут вынуждены это сделать. Дети не заговорят на другом языке, если заметят, что учитель может по-

нимать их и разговаривать на их родном языке. Следовательно, необходимо, чтобы человек, который обучает маленьких детей иностранному языку, использовал в разговоре с ними только и всегда этот язык. В случае необходимости на первых порах другой воспитатель может ассистировать данному преподавателю, помогая детям понимать некоторые основные элементы нового языка. Несомненно, обучение языкам, усвоенным в этот ранний период, должно продолжаться в начальной и средней школе.

Преподаватель должен следить за своей речью и стараться избегать смешения языков (*mixing, switching*). Эта ошибочная лингвистическая привычка показывает детям, что их учитель знает другой язык, и на нейрофункциональном уровне не дает возможности двум языкам образовывать две отдельные и независимые языковые системы, каждая из которых соотносится с конкретными людьми, либо с определенными учебно-воспитательными или игровыми ситуациями.

Действительно, большая часть усвоения знаний в детском возрасте проходит по ассоциации с отдельными ситуациями. Даже если смешение языков — явление часто встречающееся в двуязычных сообществах, его необходимо избегать при общении с маленькими детьми и при их обучении. Это правило также должно строго соблюдаться родителями в случае раннего билингвального воспитания детей, особенно в смешанных семьях (например, мать — русская, отец — итальянец). Маленькому ребенку трудно держать два его кода раздельными, эта способность приобретается в дальнейшем благодаря последующему языковому развитию и вследствие правильного языкового поведения родителей и преподавателей. Однако не будет ошибочным решение матери, которая обычно общается с детьми на своем родном языке, вести беседу на другом (итальянском) в присутствии гостей, которые не знают русского языка. Подобные редкие нарушения принципа «один человек — один язык» известного французского лингвиста М. Грамона (M. Grammont, 1933) возможны, должны

быть заранее определены и отвечать правилам социального общения, которые дети на бессознательном уровне в состоянии понимать и разделять.

Образование двуязычных детей требует больших усилий по сравнению с одноязычными. Необходимо уделить внимание качеству подготовки преподавателей иностранного языка. Для успеха обучения учителя должны знать язык в совершенстве и являться образцом для подражания как в произношении, так и в грамматике. Особенно это касается педагогов, занятых обучением языку маленьких детей. Иначе «посредственные в языковом отношении преподаватели за игрой и весельем могут передать детям ошибки, которые потом будет очень сложно исправить» [8: 314]. С лингвистической точки зрения идеальным учителем иностранного языка в школе должен быть хорошо подготовленный носитель языка, который смог бы обучать детей некоторым предметам (например, математике или истории) на своем родном языке.

Ошибки в произношении и грамматике, усвоенные в раннем возрасте, оказываются очень стойкими. Они запоминаются системами процедуральной памяти, филогенетически более старыми и прочными. Память не является унитарной функцией и состоит из отдельных модулей. Человеческая память похожа на мозаику: каждая ее составляющая представляет собой отдельную функциональную часть. Существуют два главных вида памяти: долговременная и кратковременная. Долговременная, в свою очередь, включает в себя две системы: систему эксплицитной памяти, которая отвечает за всю сознательную информацию и знания, и систему имплицитной (процедуральной) памяти, отвечающую за моторные и когнитивные бессознательные навыки [2: 100].

Накопление эксплицитной информации проходит во всех ассоциативных зонах коры головного мозга, эти участки начинают созревать после двух лет и к пубертату не достигают еще полной зрелости. До 6 лет ребенку трудно усваивать эксплицитную информацию, поэтому начало школьного

образования приурочено как раз к этому возрасту.

Имплицитная память начинает развиваться еще в утробе матери и является главной формой памяти в первые 3 года жизни ребенка, достигая высокого уровня развития уже к 4 годам. Надо добавить, что данный вид памяти, возможно, является самой важной формой памяти живых организмов. Речь идет об очень старом типе памяти, которая присутствует уже у рыб [1]. Дети до 8–10 месяцев располагают только им; в возрасте трех лет имплицитная память оказывается развитой на том же уровне, что и у 6-летних, в то время как эксплицитная развита еще плохо. Кроме того, этот тип памяти, появляясь первым у младенцев, последним исчезает в старческом возрасте [3: 57].

Важное значение имплицитной памяти состоит в том, что она развивается неосознанно. Обширные части родного языка усваиваются в системах имплицитной памяти; в частности, аспекты, касающиеся узнавания и артикуляции звуков (фонологические), а также правила флексий и соединений слов (морфосинтаксические аспекты). Имплицитная и эксплицитная память находятся в разных нейрональных структурах. Нейроанатомические основы процедуральной памяти (разновидности имплицитной памяти), ответственной за усвоение фонологии и синтаксиса, располагаются в некоторых подкорковых и корковых структурах, ответственных за восприятие и движение. Эти структуры созревают первыми, перед ассоциативными корковыми зонами, вовлеченными в хранение эксплицитной информации. Таким образом, семантика и морфосинтаксис в головном мозге представлены разными нейрональными системами. Фонологические и синтаксические аспекты языка приобретаются произвольно, в жизненных ситуациях и затрагивают систему имплицитной / процедуральной памяти. Семантика, наоборот, представлена системой эксплицитной / декларативной памяти; слова и их значения запоминаются в основном в системах эксплицитной памяти.

Данное различие в постижении языка и его представительство в головном мозге относится к родному языку, в то время как организация второго языка зависит от способа его усвоения. Существуют разные способы изучения иностранного языка. Самый эффективный и естественный — имплицитное овладение языком, позволяющее понимать и говорить на языке автоматически и бегло. Все люди усваивают первый язык имплицитным способом. Другой способ овладения языком — сознательное изучение грамматических правил, основывающееся на эксплицитной памяти. Система эксплицитной памяти используется, когда второй язык выучен школьным способом; если же он выучен неформально, в жизненных ситуациях, так же как и первый, активируются подкорковые структуры. Языки, изученные в раннем детстве, моделируют слои, лежащие в глубине мозга, в то время как те, которыми человек овладел в зрелом возрасте, изменяют только более ранние и поверхностные структуры. Процесс овладения синтаксисом второго языка проходит труднее и реже достигает высокого уровня в случаях, если язык усваивается после определенного возраста (обычно после пубертата). Ф. Фаббро отмечает: «Структуры лобных долей занимаются организацией синтаксических компонентов языка, только если овладение этим языком проходит до определенного критического возраста, после этого другие мозговые структуры становятся ответственными за организацию грамматических аспектов второго языка, и возможно, эти замещающие структуры позволяют усвоение языка в основном лишь на эксплицитной основе» [2: 113]. Разная организация первого и второго языков в разных системах памяти будет влиять на их использование всю жизнь. Фонологическая и грамматическая компетенции во втором языке окажутся ограниченными, использование этого языка будет менее автоматизированным и потребует большего умственного труда по сравнению с родным языком [3: 95].

На дидактическом уровне это важно, поскольку показывает, что раннее преподава-

ние иностранного языка не может опираться на эксплицитные методы, основанные на грамматических размышлениях; напротив, нужно создать систему имплицитного усвоения языка, где иностранный язык будет являться обучающей средой, в которой дети смогут быть «свободными» и использовать этот язык как определенный жизненный опыт, создавая на практике языковые автоматизмы. Учитель (воспитатель), таким образом, должен создать «рабочее измерение» для языка, т.е. заниматься с детьми любой деятельностью, используя при этом иностранный язык (например, готовить материал для будущей игры, сочинять вместе стихи). Такая деятельность должна быть постоянной, последовательной, упорядоченной и интересной.

Приближение к иностранному языку должно учитывать уровни внимания ребенка 3–5 лет, которые в этом возрасте еще ограничены из-за незавершившегося созревания лобных долей головного мозга, поэтому занятия должны быть короткими, но по возможности ежедневными: ребенок должен постоянно (как минимум 30 мин. в день) находиться под влиянием иностранного языка. Принимая во внимание некоторые типы текстов, оказывающие мотивирующее влияние на ребенка (песни, сказки, стихи), начать следует с их глобального восприятия с применением мультисенсорных (с участием органов чувств) стимулов (например, картинки или предметы, которые ребенок может видеть, трогать, нюхать). Эту фазу можно расценивать как «приближение к реальности», к проходящей, но еще не завершенной концептуализации мира на родном языке (например, усвоение ребенком концептов (понятий) цвета, геометрических форм, окружающей обстановки). Вторая фаза – фокализация материала. От маленького ребенка бесполезно требовать аналитической переработки предложенного текста и сознательной языковой рефлексии, поэтому учитель, выделив некоторые структуры из текста (лексические, семантические), должен предложить деятельность, направленную на закрепление лексики и необходимых структур. На этом этапе можно

объяснять некоторые явления окружающего мира, используя иностранный язык. Последняя фаза – воспроизведение, направленное сначала на повторение структуры, зафиксированной с помощью ранее проделанной работы, затем, постепенно – на использование более автономных структур. Учитель на этом этапе может планировать деятельность, которая обогащает воспитательный опыт и вместе с тем позволяет детям повторять лексику и закреплённые ранее структуры.

Дети предрасположены к восприятию языка. Изучению иностранного языка способствует естественное желание ребенка взаимодействовать с окружающей его средой. С раннего детства дети вырабатывают, с одной стороны, коммуникативные стратегии, пользуясь зрительным контактом, мимикой, жестами, с другой – мотивированное желание перенять язык взрослых для общения с ними. Ребенок 3–5 лет не только познает мир посредством чувств, но и пытается объяснить его с помощью языка. Между двумя и четырьмя годами в префронтальной коре лобных долей идет значительное увеличение синаптических связей. Нейронная плотность не снижается до 7 лет, и во время этого периода максимальной пластичности мозга высшие когнитивные процессы особенно подвержены влиянию опыта и научения.

Мозг ребенка – это грандиозная стройка по созданию личности будущего человека под сильным воздействием физического роста, эмоциональных бурь, когнитивного изобилия, непрерывного поиска межличностных отношений.

При раннем обучении иностранному языку фигура преподавателя является центральной. Не всегда этому уделяется должное внимание и учитывается, что от педагога зависит равновесие и благополучие детей, в частности тех, которые говорят не только на одном языке. Начиная работать с билингвами, необходимо помнить, что ребенок должен находиться и общаться с добрым, оптимистично настроенным и отзывчивым человеком, способным вселить в него уверенность в себе. Положительные

эмоции наряду с мотивацией в процессе усвоения языка играют очень важную роль. Получая инпут (поступающую речевую продукцию) извне, мозг сравнивает его со своими ожиданиями, нуждами, желаниями; на основе этого сравнения инпут оценивается положительно или отрицательно, после этого он отсылается из рабочей памяти в центры головного мозга, ответственные за обучение, или блокируется до тех пор, пока мнестические следы не исчезнут окончательно. Еще до того, как инпут будет оценен с рациональной точки зрения, большая его часть оценивается с точки зрения эмоций. Эмоции не представляют собой неконтролируемые явления, которые «случаются» в нашей жизни. Они соединены с когнитивными процессами и являются следствием деятельности человека по осознанию и оценке определенной ситуации и ее последствий для позитивного самоощущения и для удовлетворения своих целей. С точки зрения преподавания / усвоения языка, предложенный учителем инпут должен вызывать положительные эмоции, прежде всего первичные, такие как радость, эффект сюрприза; стараясь исключить ситуации, которые могут провоцировать страх, волнение, раздражение. Это построит базу для работы над вторичными эмоциями, такими как самоуважение, чувства принадлежности к группе, уверенности в себе.

Особое внимание надо обратить на подготовку воспитателей дошкольных учреждений.

Для успешной организации деятельности при обучении иностранному языку маленьких детей преподавателю следует [6: 66–67]:

- говорить все время на одном языке;
- участвовать в играх и создавать интересные игровые ситуации, позволяющие использовать иностранный язык;
- не исправлять грамматические ошибки, а повторять правильно слово или всю фразу, обращаясь к ребенку с вопросом-уточнением;
- не заставлять ребенка говорить на другом языке, а создавать такие ситуации, чтобы ребенок с удовольствием на нем выражался;

- поощрять повторение в целях запоминания материала, делая это таким образом, чтобы детям не было скучно;

- пытаться понять, усвоили ли дети общий смысл рассказа, сказки или песни, а не значение отдельных фраз или слов;

- задавать простые вопросы, которые начинаются с «Что мы будем делать, если ...?», «Почему ты сделал так...?», «Можешь рассказать мне, как ...?» и т.п.;

- подсказывать решения, если группа не может найти их;

- создавать связи между отдельными обсуждаемыми темами.

Многочисленные исследования показали, что фундаментальные этапы развития языка у монолингвов и билингвов сходны (в особенности фонетическое и морфосинтаксическое развитие). Отличие возможно только в количестве слов, которые ребенок знает на разных языках. Словарный запас ребенка зависит от неодинаковой языковой среды, окружающей его в течение дня. Одноязычный ребенок и в школе и дома употребляет одну и ту же лексику, билингв же, переходя с одного языка на другой, имеет преимущество использования различного лексического репертуара. В случае если ребенок говорит в школе и дома на разных языках, в его мозгу образуются более тесные ассоциации между определенным языком и людьми, ситуациями, окружающей обстановкой. Пока билингв маленький, ему иногда трудно рассказывать о том, что произошло в школе на домашнем языке. Это происходит оттого, что двуязычный человек, а в особенности ребенок, «вовсе не является суммой двух монолингвов в одной голове» [4]. Полиглот никогда не сможет иметь одинаковый лингвистический опыт на всех языках, которые он знает. При языковых контактах редко бывает, чтобы все сферы жизни требовали применения одного и того же или сразу двух языков. Ф. Грожан называет это «принципом взаимодополняемости языков», он пишет: «Билингвы обычно усваивают и используют их языки в различных сферах, с разными людьми и не для одних и тех же целей. Неодинаковые жизненные ситуации обычно требуют применения разных языков»

[5: 21]. Уровень знания конкретного языка будет зависеть от необходимости его использования и окажется направлен на определенную сферу его применения. Новые ситуации и новые собеседники будут требовать новых лингвистических знаний, моделируя, таким образом, соотношение употребляемых билингвом языков. Двуязычный человек может не знать всех эквивалентов перевода с одного языка на другой (например, некоторых терминов, устойчивых выражений) во всех сферах жизни, что ему, впрочем, не будет мешать чувствовать себя компетентным в обоих языках. Надо заметить, что и одноязычному человеку не всегда знакомы все языковые регистры в его родном языке (например, профессиональные языки). «Иллюзия «совершенного билингва» — человека, имеющего одинаковый опыт и знания во всех известных ему языках, — плод невроза некоторых эрудированных монолингвов прошлого века, которые могли представить себе билингва не иначе как точной удвоенной копией их самих» [3: 116].

Оценка знаний ребенка только на одном языке является самой распространенной ошибкой одноязычных преподавателей. В этом случае все трудности выражения на языке не считаются этапами в усвоении языка двуязычным ребенком, а сразу же маркируются невысокой умственной одаренностью, неуспеваемостью или семейными проблемами.

Ф. Фаббро пишет: «Образование билингвов не нуждается в особых педагогических приемах, то, что действительно необходимо, — это «коперниковская революция» в подготовке преподавателей, которые занимаются с билингвами. Не двуязычные дети нуждаются в «особой» подготовке, а их одноязычные учителя, которые должны быть знакомы хотя бы в общих чертах с основными правилами билингвального воспитания и обучения» [3: 117].

Использование только эксплицитных методов преподавания иностранного языка ограничивает его знание. Методы обучения, свойственные мертвым языкам, не подходят для живых языков. Трудно получить хорошие результаты, когда усвоение базируется на осознанном запоминании грамматических правил и преподается учителями, не говорящими бегло на языке. Для того чтобы иметь пользу от эксплицитного обучения иностранному языку, необходимо, чтобы дети достигли определенного возраста (обычно 15 лет) [3: 113]. Это означает, что применение в начальной и средней школе подобных методов неправильно и неэффективно. Кроме этого замечено, что и для взрослых использование стратегий, свойственных имплицитному запоминанию при усвоении иностранного языка, является более действенным методом обучения. Воспитательная система, призванная обеспечить знание иностранных языков на высоком уровне, должна создавать условия, чтобы они были усвоены в имплицитной памяти, так же как и родной язык [7].

Стать билингвом никогда не поздно: человек может выучить иностранный язык в любом возрасте, но по сравнению с ранним усвоением второго языка ребенком для этого потребуется намного больше усилий, а знание языка на грамматическом и фонологическом уровнях, скорее всего, будет неполным. В связи с этим, проводя реформы в сфере образования, необходимо подумать о введении раннего обучения иностранному языку, чтобы дети не теряли «лучшие» годы для овладения языками. Современные научные знания в лингвистике, педагогике и психологии вместе с реальным желанием решить проблемы двуязычного воспитания должны направлять исследования в этой области и влиять на организацию преподавания иностранных языков.

Литература

1. Cleeremans A., Destrebecqz A., Boyer M. Implicit learning: News from the front // Trends in cognitive sciences. 1998. № 2. P. 406–416.
2. Fabbro F. Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poligllossia. Roma, 1996.
3. Fabbro F. Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini. Roma, 2004.

4. Grosjean F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person // Brain and Language. 1989. № 36. P. 3–15.
5. Grosjean F. Living with two languages and two cultures // Cultural and language diversity and the deaf experience. Cambridge, 1996. P. 20–37.
6. Maggipinto A. La lingua di tutti. Immersione linguistica e apprendimento. Associazione Genitori per il Bilinguismo. Bolzano, 1997.
7. Paradis M. Neurolinguistic aspects of implicit and explicit memory: implications for bilingualism // Implicit and explicit learning of second languages. London, 1994. P. 393–419.
8. Titone R. Bilinguismo precoce e educazione bilingue. Roma, 1972.

I.V. Sokolova

BILINGUAL EDUCATION: NOTES FOR TEACHERS AND PARENTS

Bilingualism, bilingual education, early teaching of foreign languages, explicit and implicit memory.

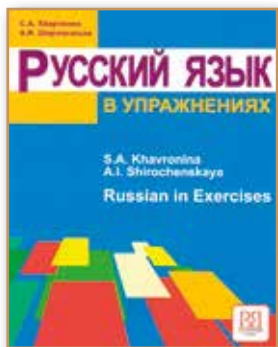
This article addresses early multilingual education and tries to answer questions on the organization of early teaching of foreign languages that may be of interest to teachers and parents who wish to give a multilingual education to their children or students. Keeping in mind both the psychological characteristics of children and the structure of human memory, this article highlights the necessity of organizing early foreign language teaching based on implicit methods. At the same time the correct teaching figure is identified as well as the right training that is needed for teachers that work with bilingual children.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

24 мая 2013 г. в Московском архитектурном институте (МАРХИ) состоялась **региональная научно-практическая конференция «Пространство языка – пространство культуры»**, посвященная памяти основателя кафедры русского языка МАРХИ, профессора А.Д. Вартаньянц. На приглашение организаторов конференции откликнулись не только специалисты в области лингвистики, лингвокультурологии, теории и методики преподавания РКИ из МГУ им. М.В. Ломоносова, Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Российского университета дружбы народов, Института русского языка РАН им. В.В. Виноградова, Института языкознания РАН, Российского государственного гуманитарного университета, но и родственники, друзья и бывшие коллеги А.Д. Вартаньянц. На конференции работали секции «Анализ художественного текста», «Язык и культура», «Лингвистические и методические аспекты описания и преподавания русского языка».



А.В. Егорова,
ст. преподаватель кафедры русского языка МАРХИ



У КНИГ ТОЖЕ БЫВАЮТ ЮБИЛЕИ!

Хавронина С.А., Широценская А.И.
Русский язык в упражнениях.

М.: Русский язык. Курсы, 2012. – 384 с.

Грамматика русского языка, сборник упражнений, практически ориентированное обучение.

В статье рассматривается одно из первых, классических и до сегодняшнего дня популярных учебных пособий, созданных 50 лет назад С.А. Хаврониной и А.И. Широценской. Детально анализируются методические достоинства сборника упражнений, обучающих грамматике русского языка.

На моем письменном столе лежит замечательная книга «Русский язык в упражнениях» (авторы С.А. Хавронина, А.И. Широценская), первое издание которой состоялось в 1963 г. Показательно, что к настоящему моменту вышло уже 17 изданий этой учебной книги включая ее национально ориентированные варианты, т.е. с грамматическим комментарием и переводом правил и заданий на родные языки учащихся.

Авторы названной книги оказались правы, создав в 1960-е гг. грамматику русского языка для иностранцев, прикладную по своему характеру, ориентированную на практическое владение языком (а не на анализ абстрактных примеров) и в то же время системную по способу преподнесения языкового материала и функционально-коммуникативную по своей направленности, не нарушающую целостной модели языка. В тогдашнем, да и в нынешнем педагогическом сообществе теоретиков и практиков преподавания РКИ были и кое-где продолжают споры о месте и роли грамматики в коммуникативно-деятельностной парадигме обучения иностранцев русскому языку. Одним казалось и кажется, что грамматика «исчезает» из коммуникативно ориентированного обучения,

нацеленного на непосредственное общение. Другие полагают, что никакого исчезновения грамматики нет и не было, а она лишь намеренно «скрывается» от учащегося и предлагается к усвоению через употребление, через практику в общении, ибо так интереснее и полезнее изучать иностранные языки, нежели учить формальную грамматику. Между этими крайними воззрениями располагается целый спектр иных, менее радикальных методических взглядов и решений. Среди этих педагогических споров явно выделяется упомянутое нами пособие, которое признается удачным абсолютным большинством спорящих, благодаря тому что в этой учебной книге все продумано, все осмысленно и факты языка, способы их преподнесения рассматриваются с точки зрения практических потребностей иностранных учащихся. Предложен принципиально другой функционально-коммуникативный взгляд на систему русского языка как средства межличностного общения иностранца с русскоязычными носителями.

Детальное знание авторами теоретических основ описания РКИ в учебных целях, их огромный педагогический опыт, накопленный через обучение разных категорий иностранных учащихся, обусловили тот

консенсус, с которым данное учебное пособие признается разными преподавательскими коллективами, благодаря которому оно пользуется заслуженным успехом и у студентов и у преподавателей. Данное учебное пособие выгодно отличается рядом принципиальных достоинств.

Во-первых, это его *практическая направленность* на усвоение непростых для иностранцев, но при этом важных категорий и явлений русской грамматики, владение которыми обеспечивает формирование у них необходимой языковой и речевой компетенции.

Во-вторых, это *пошаговость* предъявления и тренировки морфолого-синтаксического и лексико-грамматического материала, которые соответствуют общедидактическому принципу «от простого к сложному», «от легкого к трудному» и методическому положению: одно явление — одна трудность — один тренировочный цикл.

В-третьих, это *выверенная дозировка* тренируемого учебного материала, когда предлагаемое грамматическое явление закрепляется достаточным, но не избыточным числом употребления однотипных, аналогичных фраз (5–7) в одном упражнении.

В-четвертых, в упражнениях практически нет формализованных предложений и фраз, нацеленных лишь на правильность / грамотность речи, большинство из них имеют большую или меньшую коммуникативную ценность, пригодны к реальному употреблению в той или иной ситуации, с которой столкнется учащийся.

В-пятых, эта учебная книга появилась в период, когда в международной и российской лингвистике и методике возникли структурализм, математическая лингвистика, функционализм, проблемное и программированное обучение и много других новшеств разного свойства. Некоторые из них были действительно новыми направлениями, другие — этапами в развитии отечественной лингвистики, включающими в себя достижения разных направлений и авторских школ.

Весьма популярным в методике преподавания РКИ и не только в ней оказалось стремление к созданию так называемых программируемых учебников русского языка, отвечающих требованиям оптимальной дозировки учебного материала, его повторяемости (от 7 до 9 предъявлений) в целях надежного закрепления, прочности запоминания, распределенности знакомых и новых языковых единиц в предлагаемом тексте и многим другим, предполагающим в том числе методически целесообразное использование электронно-вычислительной техники.

Наличие подобных стремлений было вполне закономерно; они вдохновляли и радовали лингвистов и методистов моего поколения, хотя реализовывались они по-разному, с большим или меньшим успехом в разных учебных дисциплинах, в том числе и в РКИ. По моему глубокому убеждению, пособие «Русский язык в упражнениях» было удачным методически умеренным воплощением идеи программированного обучения, позволяющим сформировать требуемое лингвистическое мышление, осознание языка как функционально-коммуникативной системы. И в этом его очередное достоинство.

Надежные лингвотеоретические и лингводидактические основы и многолетнее присутствие этой учебной книги в разных языковых аудиториях в России и за рубежом обеспечили единодушное принятие находящихся в ней авторских методических решений презентации, тренировки, закрепления и обобщения усваиваемого языкового материала. Повторим, что она неоднократно переиздавалась, в том числе с переводом заданий и грамматическим комментарием на различных языках.

Качество лингводидактического содержания, методического аппарата и психолого-педагогической направленности учебного пособия «Русский язык в упражнениях», на наш взгляд, обеспечило ему столь долгую и успешную жизнь в среде преподавателей РКИ, самих иностранных учащихся и не только среди них. Учебное пособие широко используется преподавателями русского

языка как неродного и в преподавании других национальных языков в статусе родных и неродных.

Представляемое учебное пособие, на наш взгляд, — талантливое учебно-методическое произведение и по форме, и по содержанию. В нем все продумано и оговорено, с чем хочется поздравить, прежде всего, студентов, которым адресована столь интересная и полезная книга. Она позволит им по-другому постигать тайны русского языка. Хочется

также выразить глубокую признательность за их прекрасную книгу авторам, которые радуют и вдохновляют преподавателей разных поколений!

О.Д. Митрофанова

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

O.D. Mitrofanova

BOOKS ALSO HAVE ANNIVERSARIES!

Russian grammar, collections of exercise, teaching aiming at active use of the language.

The article reviews one of the first books on teaching Russian created 50 years ago by S.A. Khavronina and A.I. Shirochenskaya. Being popular with both teachers and students of Russian since that time it has been recognized as classical. The book's methodical virtues are thoroughly analyzed in the article.



СИСТЕМНОЕ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЕ ОПИСАНИЕ КУЛЬТУРНО-РЕЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

**Эффективное речевое общение (базовые компетенции):
Словарь-справочник / Под ред. А.П. Сковородникова.**

Красноярск: Изд-во Сибирского федерального университета, 2012. – 882 с.

Речевое общение, культурно-речевые компетенции, лингвистическая терминология.

В рецензии представлен новый фундаментальный лингвистический словарь-справочник, изданный в Красноярске. Словарь-справочник не имеет аналогов в отечественной лексикографии, поскольку отбор терминопонятий и их систематизация осуществлялись на компетентностной основе.

Вышедший в Красноярске словарь «Эффективное речевое общение (базовые компетенции)» является оригинальным, масштабным, широкоохватным лексикографическим проектом, выполненным большим коллективом авторитетных ученых под руководством и при непосредственном авторском участии профессора А.П. Сковородникова. В создании словаря приняли участие

102 автора из 19 городов России и Белоруссии: Ачинска, Барнаула, Великого Новгорода, Волгограда, Екатеринбурга, Кемерово, Краснодар, Красноярска, Кызыла, Лесосибирска, Минска, Москвы, Новосибирска, Перми, Ростова-на-Дону, Санкт-Петербурга, Саратова, Смоленска и Томска.

Авторы солидного по объему и скрупулезного по содержанию издания, по их

собственному признанию, руководствовались острой востребованностью «научного осмысления и дидактически продуманного отражения в учебной и справочной литературе с учетом компетентного подхода» актуальных процессов как в современном русском языке, происходящих во всех сферах его употребления, так и в немалой степени в сфере обучения языку, формирования речевой культуры, готовности носителей русского языка и русской культуры к адекватной и эффективной самореализации посредством этого языка и этой культуры.

Характеризуя концепцию словаря, А.П. Сковородников и Г.А. Копнина подчеркивают: «В основу словаря положено ключевое интегральное понятие культурно-речевой компетенции, без которой невозможна эффективная коммуникация. Содержание этого интегрального понятия раскрывается в системе базовых (основных) культурно-речевых компетенций: общелингвистической, языковой, коммуникативно-речевой и этико-речевой — и соответствующих им субкомпетенций».

Декларированное и успешно реализованное авторское стремление представить в словаре «достаточно полную информацию о содержании культурно-речевых компетенций носителя полнофункциональной речевой культуры» обусловило значительный объем и высокую степень репрезентативности словника, детализацию тем и подтем, их стройную иерархию и структурную организованность, скрупулезное проникновение и бесстрашное погружение в нюансы diskutированных проблем, смелое обращение к смежным темам, сферам, дисциплинам, концепциям в случае возникновения потребности в повышении объяснительной ценности как словаря в целом, так и отдельных словарных статей.

На наш взгляд, словарь-справочник, безусловно являясь замечательным достижением в области специализированной терминологической лексикографии, вполне может рассматриваться как лексикографическое пособие, будучи адресован широкому кругу читателей, для которых

язык является инструментом профессиональной деятельности, объектом рефлексии, а качественное владение им оказывается неперенным условием социального бытия. Значение воспринимаемого таким образом рецензируемого словаря обнаруживает три стороны, одинаково проявленные и сбалансированно реализованные в отборе словника, в содержании словарных статей, метаязыке, иллюстративной части, справочно-библиографическом аппарате. Говоря об этих сторонах значения словаря, мы, в первую очередь, имеем в виду следующее.

Фундаментальное (теоретическое) значение словаря-справочника заключается в выявлении и формировании корпуса терминов и понятий того сегмента лингвистики, который включает в себя характеристику показателей и условий эффективной речевой деятельности, в систематизации выявленной терминологии, номенклатурной инвентаризации, в попытке установления границ и приграничных территорий описываемой лингвистической области.

Дидактический смысл представленного лексикографического описания заключается в установлении научных лоций в хаосе интерпретаций, квалификаций и классификаций. Заслуга такого описания — в обеспечении учителя / преподавателя объяснениями ключевых терминов и понятий речеведения, научно обоснованными, фактологически аргументированными, авторитетно подкрепленными, оснащенными библиографическими ссылками на классические публикации и на самые последние исследования. Логика и пафос коммуникативно и компетентностно ориентированного описания создают научную базу для естественного противопоставления экспертизы коммуникативно-речевой успешности и компетентности выпускников учебных заведений той ограниченной механистичности не всегда корректных способов контроля, преобладающих в тестах ЕГЭ.

Просветительская значимость словаря-справочника неоценима, так как он не просто дает систематизированное представление

об актуальных процессах, происходящих в современном русском языке в последние десятилетия, но исчерпывающе, лаконично, демонстративно представляет номенклатуру приемов, средств, тактик эффективной речевой деятельности. Все это представлено с академической педантичностью, с одной стороны, и в манере, доступной для любого грамотного носителя русского языка, с другой. Одновременно словарь служит хорошим подспорьем в развернувшейся в последние годы полемике относительно судьбы русского языка. Русский язык (как любой живой язык в принципе) живет по имманентным законам. Разумеется, со временем в нем происходят изменения, однако они не так катастрофичны и сенсационны, как об этом принято провозглашать в СМИ. Язык времени протопопа Аввакума и царя Алексея Михайловича отличен от того, которым мы пользуемся сегодня. Но и тогда и сейчас это русский язык. С другой стороны, очевидно воздействие окружающей иной языковой среды на русский язык диаспоры: русский язык в Израиле не такой же, что у русской диаспоры во Франции или, скажем, в США. Это влияние и соответствующие изменения, которые названы аттрицией, носят системный характер, проявляясь на всех уровнях языка: фонетическом, лексическом, грамматическом, стилистическом. Но и здесь, в России, и там, в странах пребывания русскоязычной диаспоры, мы имеем дело с русским языком. Стало быть, в СМИ чаще всего за катастрофические изменения в русском языке принимают снижение культуры речи, которые коррелируют с процессами снижения общего культурного и образовательного уровня.

Всей совокупностью представленной в словаре-справочнике информации он (сло-

варь) спокойно, доказательно, обстоятельно формирует представление о том, что такое (или кто такой) культурный, образованный, компетентный современный человек и как это проявляется в его речевой деятельности. В этом смысле определение жанра — словарь-справочник — наиболее точно отражает стиль научного изложения и намерения коллективного автора по отношению к прогнозируемому адресату. В нем присутствует необходимый и достаточный уровень академизма, высокая требовательность к дефинициям, к объяснительной и иллюстративной части словарных статей, сочетание научной строгости с гибкостью и тактичностью в характеристике не нашедших однозначного толкования терминов и понятий, популярность (в самом положительном смысле этого слова) изложения.

К бесспорным достоинствам словаря следует отнести подход к конструированию словарных статей. Это не просто свод дефиниций, снабженных богатым и очень точно подобранным, ярким, убедительным иллюстративным материалом. На самом деле это не традиционные словарные статьи, но серия очерков, которые интересно читать и изучать, в которых содержатся проекции перспективных исследований. Авторы словарных статей опираются на широкий культурный и научный контекст.

Я уверен, что, будучи издан доступным для пользователя тиражом, он будет популярен и востребован.

В.В. Молчановский

д-р пед. наук, профессор
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

V.V. Molchanovsky

SYSTEM LEXICOGRAPHICAL DESCRIPTION OF CULTURE & SPEECH COMPETENCES

Speech communication, culture & speech competences, linguistic terminology.

The review presents a new fundamental linguistic dictionary (reference book) published in Krasnoyarsk. The book is unique in Russian lexicography since the selection of term-notions and systematization of them have been made on the competence basis.

УНИКАЛЬНАЯ ПОЭТИЧЕСКАЯ НАХОДКА СЕРБСКИХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

Чахотин С.И.
У Србији и о Србији.

Ниш: Центар за научна истраживања САНУ и Универзитета у Нишу, 2012.



Чахотин, российский консул, поэзия, Сербия.

В рецензии представлен анализ впервые обнаруженного авторами книги поэтического творчества российского консула в г. Ниш (Сербия) С.И. Чахотина (1857–1919).

В середине 2012 г. в издании Центра по научным исследованиям Сербской Академии наук и искусств (САНУ) и Университета в Нише под редакцией заведующего Отделением языкознания и литературы профессора Миролюба Стояновича были опубликованы стихотворения и поэмы русского консула в г. Ниш (1895–1915) Степана Ивановича Чахотина (на русском языке и в переводе на сербский язык).

Помимо 43 стихотворений на русском языке, написанных в Нише (всего 29) и в Одессе после отъезда из Ниша (14), возвращенного из небытия поэта и дипломата — консула Российского императорского генерального консульства в г. Ниш, — в небольшом введении к книге содержатся разъяснения автографа С.И. Чахотина о транскрипции русского текста, созданного в прошлом столетии по принятым тогда правилам правописания.

В послесловии к книге впервые представлен подробнейший, обстоятельный анализ рукописи, выполненный профессором М. Стояновичем и озаглавленный «Поэтическая хроника С.И. Чахотина о Нише и Сербии». На обложке книги и в тексте помещены фотографии Чахотина, сделанные в 1890, 1910, 1916 гг. в Стамбуле, Одессе и Нише. Кроме того, в книге содержится интересный иллюстративный материал.

Коррекция стихов и их перевод на сербский язык принадлежит профессору Надежде Лаинович-Стоянович, русисту с боль-

шим лексикографическим, переводческим и научно-педагогическим опытом, много лет проработавшей преподавателем и профессором русского языка Университета в Нише.

Копия автографа поэзии С.И. Чахотина «В Сербии и о Сербии» была обнаружена благодаря внуку автора Чахотину Петру Сергеевичу, проживающему в Италии. Он передал рукопись русскому архитектору Михаилу Медведеву, живущему в Нише, от которого она попала в руки профессора М. Стояновича.

Редкая находка привлекла внимание известного тандема: М. Стояновича и его супруги Надежды. Публикации стихотворного творчества Чахотина предшествовали многочисленные статьи, рассказывающие о русско-сербских исторических и литературных связях, анализирующие сербские мотивы в поэзии автора. Затем последовала трудоемкая работа в российских архивных хранилищах: архиве Министерства иностранных дел РФ (АМИД), Российском архиве литературы и искусства (РГАЛИ), Отделе рукописей Российской государственной библиотеки (ОР РГБ). Многолетняя кропотливая работа по редакции и коррекции текстов на русском и сербском языках велась с учетом бережного сохранения идентичности рукописи С.И. Чахотина.

Маленькое предисловие с лингвистической справкой и послесловие — статья М. Стояновича с приведением множества мельчайших значимых деталей не только выполнили эту задачу, но и обогатили пред-

ставление о личности Чахотина — консула и стихотворца — и позволили детально описать содержание самого автографа, сделав его интересным и новым для сербских и русских читателей. (Небольшие повторы, длинноты и упущения были неизбежны для такого исследования.) Излишним, на наш взгляд, является лишь раздел о сыновьях Чахотина, живших с матерью в Одессе, хотя некоторым специалистам, занимающимся историей российской дипломатии дореволюционного периода, и эти ранее неизвестные факты о данной семье могут показаться интересными и заслуживающими внимания. А вот краткое изложение биографии самого Степана Ивановича Чахотина с авторской интерпретацией многих ее фактов было крайне необходимо.

С.И. Чахотин родился 28 октября 1857 г. в селе Домнино Ярославской губернии в семье крепостного крестьянина Ивана Чахотина-Красавина, который в начале 1860-х гг. поселился в Санкт-Петербурге. Здесь он освоил ремесло камнереза, что позволило ему участвовать в строительстве 5-го павильона Эрмитажа. Александр III за это присвоил ему дворянское звание. В 1876 г. С.И. Чахотин стал студентом факультета восточных языков Санкт-Петербургского университета, где прекрасно овладел турецким и французским языками. Через 4 года с дипломом кандидата наук он был направлен в Азиатский департамент Министерства иностранных дел Российской империи. Здесь он, продвигаясь по службе, получил чины коллежского асессора и титулярного советника. В 1881 г. его направили переводчиком в Стамбул и Иерусалим, а в 1889 г. перевели в Одессу в качестве советника Российского государственного агентства. Здесь Чахотин женился и стал отцом 4 сыновей. Царским указом 1895 г. его перевели консулом Русского императорского консульства в г. Ниш, где он оставался до ноября 1915 г.

Двадцатилетнее пребывание Чахотина в Нише дало ему возможность в совершенстве овладеть сербским языком.

Оставаясь в Нише почти два года после начала Первой мировой войны, несмотря на осознание своей благородной миссии, он жаловался на «горечь в душе», очевидно, вызванную и неудовлетворенностью ее ре-

зультатами, хотя получил благодарность за помощь России от высоких сербских чинов и даже короля Александра.

Биография С.И. Чахотина удачно представлена в книге на фоне исторической и культурной ситуации в Нише. Большую ценность представляют его переписка с В.В. Розановым, его сотрудничество в газете «Новое время» А.С. Суворина, интерес к творчеству Н.А. Бердяева, В.С. Соловьева, поэта-славянофила А.Н. Майкова, свидетельства о которых были впервые обнаружены автором послесловия в РГАЛИ. Интересны и добавленные автором послесловия эпизоды о благотворительности: санитарной помощи Марии Трубецкой, супруги посла Н. Хартвига, и его дочери в лечении раненых в больнице Белграда и о том, что в 1915–1916 гг. Николай II помог вооружать сербские добровольческие бригады Одессы для отправки их на фронты Первой мировой войны. Г.Н. Трубецкой — российский посол в Сербии, сменивший Н. Хартвига после его смерти, — сделал чрезвычайно много полезного для сербов.

Надежды и чаяния Чахотина — патриота своей родины и искреннего друга сербского народа, помогли ему выразить свое субъективное, нередко восторженно-пафосное восприятие Сербии почти во всех стихотворениях. Закономерно поэтому, что М. Стоянович анализ всех стихотворений Чахотина начинает с рассмотрения исторической проблематики. Свой главный раздел он предваряет изображением истории пятивекового ига Османской империи и возрождения освобожденного народа Сербии и Ниша в 1878 г. в стихотворении «Конак» (1905). А дальше — печальные мысли Степана Ивановича о напастьях: борьбе династий Обреновичей и Караджорджевичей, «Убийстве короля Александра и королевы Драги», «Короновании короля Петра» и его «Поездке в Россию» после 1910 г., а также «Князь Арсен» и «Комиты» (сербские добровольцы, которые боролись на турецкой территории) (1906), где в романтически-приподнятой манере описываются мечты и реальные действия по освобождению Сербии и даже всего славянства («с концов всей Сербии свободной, послушные лишь воле всенародной по-

встанцы сербские идут» за веру православную и освобождение от столетнего рабства).

Можно только пожалеть, что М. Стоянович не начал историческую часть стихов Чахотина с упоминания самых первых раздумий автора, прозвучавших в стихотворениях «Прощание с Сербией» и «Год страшный миновал», где сконцентрированы главные актуальные события, и стихотворения «Сербы» сербского автора Дмитрия Глигорича Соколянина, которое Чахотин поместил в своем сборнике («но сербы не дети, с бедой открыто бороться привыкли»), рассказа об отпоре немцам и болгарским «братушкам» в Первой мировой войне, о боевом настроении русского консула («За сербство, за свободу, за родину и славу» он должен «биться изо всех сил», ибо так велит и честь и любовь к великой родине). Представляется, что такое начало могло бы послужить яркой заставкой к дальнейшему анализу не только содержания, но и поэтики всех стихотворений.

Не имея возможности в небольшой рецензии разобрать все сильные стороны анализа, проделанного М. Стояновичем, коснемся лишь самых удачных. Исследователь справедливо пишет о своеобразном сочетании лирических и эпических элементов почти во всех стихотворениях Чахотина: личная горечь, надежда и горячая вера в победу славян и России и патетика гимна в ее честь действительно соседствуют в таких стихотворениях, как «Воскресла Сербия, восстала из могил» (1916), «Юнаки сербские вперед» (1918) «Цепи пали» (1918), «Всеславянский конгресс журналистов в Белграде»

(1911), «Монастырь Святого Пантелеймона» и «Монастырь Любостиinja» (оба 1906 г.), «На смерть Ленче» (1916), «Исповедь сербского доктора» (1916), где звучит мотив светлой памяти доблестных сербских героев майора М. Митича и врача Р. Жераича и во многих других. Важно, что М. Стоянович подчеркивает славянофильские убеждения С.И. Чахотина, его неуклонную веру в царя, православие, народ, что было закономерно для его времени. Но все это сочетается у Чахотина с гневом, ненавистью и сарказмом там, где речь идет о турках, немцах, болгарях, о конформизме некоторых властителей Белграда, предавших в одночасье лучшие национальные традиции своего свободолюбивого народа («Начало войны 1914 г.», «Алчный к падали шакал» (1916) и др.).

Можно сказать, что М. Стояновичу удалось абсолютно правильно охарактеризовать весь круг стихотворений вновь открытого стихотворца-дипломата, дать его в контексте исторической, национальной, литературной ситуации Сербии и, что очень важно — ввести новую страницу в историю русско-сербских историко-культурных взаимоотношений конца XVIII — начала XX вв. (здесь, на наш взгляд, вполне уместны подробные исторические справки в аппарате послесловия).

М.М. Керимова

mkerimova@yandex.ru

ст. научный сотрудник

Института этнологии и антропологии РАН
им. Н.Н. Миклухо-Маклая

Москва, Россия

Литература

1. Беляева Ю.Д. Сербская литература в русской науке и критике в последней четверти XIX — начале XX в. М., 1985.
2. Васић Д. Крај једне династије. Београд, 1905.
3. Енциклопедија Ниша. Култура. Ниш, 2011.
4. Косанович Б. Сербия и Черногория в русской поэзии Первой мировой войны. Београд, 2010.
5. Россия и Сербия. 1888–1903. (Дипломатические отношения, общественные связи). Киев, 1987.
6. Шевцова Г.И. Руска добротворна помоћ Србији у ратовима 1912–1917. Београд, 2010.

M.M. Kerimova

UNIQUE POETIC FIND OF SERBIAN RESEARCHES

Chakhotin, Russian consul, poetry, Serbia.

In the review the analysis of poetic creativity of the Russian consul in Nish (Serbia) S.I.Chakhotin (1857–1919) found by the authors of the book is presented.



Железик А., Ролак И.
Менеджмент и коммуникации:
Русский язык бизнеса (продвинутый уровень).

Кельце: Изд-во Университета Яна Кохановского, 2012. – 467 с.

Учебник, русский язык бизнеса, сопоставление с родным языком учащихся.

В статье представлена рецензия на учебник, выпущенный в Польше и предназначенный для обучения русскому языку профессионального общения. Автор подробно анализирует структуру издания, а также предлагает несколько советов по его улучшению.

Нынешний век с его глобальными изменениями в мире, как известно, внес значительные коррективы и в мотивацию изучения РКИ. Возрастающий интерес зарубежного бизнеса в расширении, развитии экономических, деловых отношений с Россией вызвал стремительный рост нового контингента учащихся, разнородных по статусу, по направлению деятельности, по степени использования русского языка. Они заинтересованы в изучении русского языка в сфере делового общения, предпринимательской деятельности для успешного сотрудничества с российским бизнесом — языка, выступающего в качестве инструмента профессионального общения.

В соответствии с этим социальным заказом перед методистами поставлена неотложная задача по созданию учебников и учебных пособий нового поколения, соответствующих реалиям современного делового общения, обеспечивающих потребности обучаемых в профессиональной сфере.

В связи с этим весьма актуально появление новых книг, обучающих языку профессионального общения, в том числе учебника «Менеджмент и коммуникации: Русский язык бизнеса». Он был подготовлен польскими авторами Анной Железик и Ириной Ролак и вышел в издательстве Универси-

тета Яна Кохановского в Кельце в 2012 г. Учебник предназначен для студентов, обучающихся по специальности «русская филология», и слушателей высших торговых и экономических школ Польши продвинутого этапа обучения.

Учебник включает 7 разделов: «Стратегический менеджмент», «Финансовый менеджмент», «Менеджмент проекта», «Маркетинг и продажи», «Логистика», «Управление человеческими ресурсами», «Паблик рилейшенз». Все разделы, в свою очередь подразделенные на подтемы, вполне адекватно обеспечивают коммуникативные потребности будущих бизнесменов, которые связаны: с пониманием содержания документов, деловых писем, рекламных объявлений, газетных и журнальных статей по вопросам бизнеса; с оформлением деловых документов; с участием в деловом общении и в переговорах с партнерами; с выступлениями на презентациях, конференциях, выставках и т.п.; с пониманием звучащей речи, касающейся вопросов бизнеса, по телевидению; с умением писать деловые письма и различные документы и т.д.

Большим достоинством рецензируемого учебника является четкая структура: каждый раздел предполагает определенный алгоритм работы с серией лексико-грамматических заданий, предвещающих текст, после

которого дается серия послетекстовых заданий по развитию навыков и умений чтения, говорения, письма и перевода, а также аудирования. Следует отметить большое типологическое разнообразие использованных в учебнике упражнений.

Структура учебника четко ориентирована на основные задачи: формирование и закрепление у будущих иностранных бизнесменов необходимых и достаточных коммуникативных навыков общения на русском языке с партнерами и клиентами в актуальных сферах профессиональной деятельности.

Авторы уделяют пристальное внимание упражнениям, направленным на формирование и закрепление речевых навыков с опорой на интенции, актуальные для реальных речевых ситуаций. При этом последовательное сопоставление с родным языком учащихся (польским) способствует как усвоению и закреплению материала, так и развитию необходимых для делового общения речевых навыков.

Авторы методически обоснованно и последовательно вводят грамматические модели, овладение которыми обеспечит учащимся возможность общения в рамках конкретной темы.

Учебник снабжен такими современными атрибутами, как аудиоприложение к каждой теме, русско-польский и польско-русский словари, а также список сокращений.

Пособие содержит достаточное количество образцов деловой корреспонденции (соглашение о создании совместного предприятия, бизнес-план, бланк досье компании, договор финансирования и т.д.).

Не вызывает сомнений, что при дефиците учебников по языку бизнеса эта и сама по себе заслуживающая внимания книга могла бы пользоваться более широким спросом как у преподавателей русского языка, так и у студентов (возможно, не только в Польше), если бы при переиздании авторы обратили более пристальное внимание на некоторые моменты.

Введение к учебнику по русскому языку написано по-польски, без перевода на рус-

ский язык. Это лишает преподавателей-русистов возможности познакомиться с оригинальной авторской концепцией учебника, с целями и задачами, которые они перед собой ставят, и соответственно использовать его для обучения.

Хотелось бы посоветовать авторам при переиздании более политкорректно отнестись к подбору некоторых текстов. Например, самый первый, можно сказать, ознакомительный текст учебника, изданного в 2012 г., «Менеджмент и предпринимательство» взят из пособия В.И. Гончаренко и др. 2001 г. В учебнике приводится цитата из пособия: «Обследование российских предпринимателей выявило наряду с положительными и типичные отрицательные качества: *узость предпринимательского мышления (недостаток предпринимательских идей), коммерческая некомпетентность, ненадежность (не держат слова), стремление к роскоши*». Однако сегодня, когда (даже во время экономического кризиса) с крепко стоящим на ногах российским бизнесом уже весьма охотно и активно сотрудничают крупнейшие мировые державы, едва ли объективно и логично приписывать российским бизнесменам эти сомнительные ментальные качества. Формирование подобных стереотипов не только не облегчит, но и в значительной степени осложнит общение будущих польских бизнесменов с российскими коллегами.

Поэтому представляется более корректным подбор нейтральных текстов, соответствующих сегодняшним реалиям делового общения.

Итак, учитывая функционально обусловленный тщательный отбор тем, весь спектр методических приемов подачи обучающего материала и его закрепление в учебном процессе, разнообразие видов учебной работы, а также упражнений, направленных на развитие речи, информационно-справочное наполнение учебника, можно сделать вывод, что он соответствует целям и задачам продвинутого этапа обучения иностранных студентов русскому языку бизнеса и адекват-

но формирует их коммуникативно-речевую компетенцию на основе взаимосвязанного обучения всем видам речевой деятельности.

Рецензируемый учебник в полной мере учитывает реальные коммуникативные потребности зарубежных бизнесменов в деловом общении на русском языке, обеспечивает репертуар их актуальных интенций на основе сформированной коммуникативной базы для общения с российскими бизнесменами на русском языке в ситуациях, связан-

ных не только с кратковременным пребыванием, но и проживанием, а также работой в России.

Л.Н. Шабалина

канд. пед. наук, доцент
кафедры обучения студентов
и специалистов нефилологического профиля
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

L.N. Shabalina

**ZHELEZIK A., ROLAK I. MANAGEMENT AND COMMUNICATION:
RUSSIAN BUSINESS LANGUAGE**

Textbook, Russian business language, comparison with the native language of the students.

The article presents a review of the textbook, released in Poland and designed for learning Russian language for professional communication. The author analyzes in detail the structure of the publication and offers some tips to improve it.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

17–20 апреля 2013 г. в Билгорае (Польша) прошел **Международный детский театральный фестиваль на русском языке, посвященный 100-летию со дня рождения Сергея Михалкова**. На фестиваль приехали 11 театров с участниками 8–18 лет из Болгарии, Польши, России, Украины, Франции. Жюри фестиваля представляли Людмила Шипелевич – президент Польской ассоциации русистов (Польша), Светлана Врагова – народная артистка России, режиссер и художественный руководитель театра «Модернъ» (Россия), Сергей Колесников – народный артист России (Россия), Януш Опыньски – театральный режиссер (Польша), Ежи Смолински – вице-президент ассоциации «Польша – Восток» (Польша). Участники фестиваля получили призы в следующих номинациях: «Лучшая постановка среди спектаклей младших школьников», «Лучшая постановка среди спектаклей старших школьников», «Нестандартное прочтение произведения», «Оригинальные костюмы», «Лучшее музыкальное оформление спектакля», «Лучшие декорации», «Прекрасное владение русским языком», «Лучшая мужская роль», «Лучшая женская роль», «Впечатляющее выступление самого маленького актера», «Приз зрительских симпатий», «Лучшая театральная афиша».



*Барбара Боровы,
учитель русского языка лица им. ООН,
член оргкомитета фестиваля*

И.Т. Вепрева

irina_vepreva@mail.ru

д-р филол. наук, профессор кафедры риторики и стилистики
русского языка Уральского государственного университета

Н.А. Купина

natalia_kupina@mail.ru

д-р филол. наук, профессор кафедры риторики и стилистики
русского языка Уральского государственного университета

Екатеринбург, Россия



Полиция

Феномен переименования, выбор обращения, коннотация.

В статье на фоне общей проблемы переименования анализируется слово *полиция*, недавно вошедшее в актуальный лексикон. Охарактеризована социально-психологическая атмосфера, сопутствующая переименованию. Специально рассмотрена проблема обращения к страже порядка.

Частью государственной программы борьбы с коррупцией стало реформирование системы Министерства внутренних дел. В последние годы деятельность милиции сопровождалась громкими скандалами. В актуальный лексикон вошло сочетание «оборотни в погонах». В феврале 2010 г., будучи Президентом РФ, Дмитрий Медведев выступил с инициативой оптимизации структуры ведомства. Для широкого обсуждения в августе 2010 г. был опубликован проект закона «О полиции». Самое неожиданное — это название нового закона. Реформа правоохранительной системы должна превратить запятнавшую себя милицию в стоящую на страже закона полицию.

Переименование какого-либо объекта — значимое лингвокультурное явление,

демонстрирующее наивную веру в сверхъестественные возможности слова, силу словесной магии. В обыденном сознании слово нередко отождествляется с вещью, которую оно называет. Недаром существует популярный афоризм: «Как ты лодку назовешь, так она и поплы-

вет». Для новой России характерна тенденция обновления языка, которая часто проявляется как склонность к переименованию. Создание нового государства мыслится как генеральное переименование — смена названий государства, городов, улиц, учреждений,





изменение титула главы государства и др. При этом представляет интерес сама атмосфера, сопутствующая переименованию, поскольку она дает возможность охарактеризовать феномен социального настроения как актуализированного реального сознания.

По словам Дмитрия Медведева, «еще со времен Октябрьской революции органы правопорядка в нашей стране стали именоваться милицией... Тем самым подчеркивался их народный, или, как принято было говорить, рабоче-крестьянский характер <...> По сути, такие дружинники в погонах. Но нам нужны профессиональные люди. Нам нужны сотрудники, которые работают эффективно, честно, слаженно. Поэтому пришла пора вернуть милиции ее прежнее наименование и именовать в дальнейшем органы правопорядка *полици-*

ей». Мотивировка замысла понятна: слишком много одиозного связано с лексемами *милиция*, *милиционер*. Кроме того, *милиция* — это не самое точное слово для обозначения правоохранительных органов.

При разработке проблемы переименования не была учтена отрицательная коннотация, которая сопровождает восприятие лексемы *полиция* прежде всего у старшего поколения. В народном сознании слово *полиция* ассоциируется, во-первых, с царской полицией, жандармерией, которую клеймила коммунистическая пропаганда (в советское время сложились устойчивые сочетания *полицейское государство*, *полицейские методы*), во-вторых, с полициями. Этой презрительной кличкой в период Великой Отечественной войны называли лиц из числа местного населения, завербованных оккупантами

на службу в фашистскую полицию. Вот почему обсуждение проекта закона сопровождалось активной языковой рефлексией. Слово *полиция* получило характеристику *мерзкого, отталкивающего, непопулярного, ненавистного* россиянам названия, вызывающего злобу и ненависть у тех, кто помнит войну. У молодых граждан России возникали ассоциации другие: сравнение высокого красивого американского полисмена в мундире с золотыми нашивками с нашим милиционером-постовым в измятой форме и стоптанных ботинках.

Прежняя номинация *милиция*, несмотря на неоднозначное к ней отношение, за годы советской власти обросла положительными культурными смыслами. При обсуждении проблемы переименования все активно цитировали Владимира Маяковского («Моя милиция меня бережет»), Сергея Михалкова, создавшего запоминающийся образ отважного и доброго дяди Степы-милиционера. Употребление в речи слова *милиция* сопровождалось устойчивыми эпитетами *милая, родная, наша*.

Как свидетельствует языковой материал, негативное отношение к милиционеру и опосредованно — к милиции выражается в производных от нейтральной номинации жаргонных единицах: *милтон*, *мент*, *ментюк*, *ментяга*, *ментяра*. Еще одно неприятное слово *мусор* произошло от аббревиатуры МУС — Московский уголов-

ный сыск. В разговорном обиходе закрепилась лексема *мент*, односложное выразительное слово по сравнению с длинным (в пять слогов) словом *милиционер*.

Переименование милиции в полицию вызвало еще одну речевую проблему: как следует теперь обращаться к стражам порядка? Глава Министерства внутренних дел сначала порекомендовал обращение *господин полицейский*. Но потом передумал: мол, пусть решит народ. Опросы, проведенные федеральными газетами, показали, что задача осложняется дефицитом вежливых форм обращения к незнакомому человеку. Вот типичные ответы опрашиваемых, свидетельствующие о привычной замене формул обращения формулами отношения: *Как обращался в неопределенно-личной форме, так и буду обращаться: Простите, вы... Извините, я...; После советского времени я стал просто обращаться на «вы», не употребляя ни званий, ни «товарища» или «господина»; и об аналитических поисках адекватной лексемы для обращения к полицейскому: Обращение «господин» не подходит, западное «офицер» у нас не приживется, «товарищ» закрепилось за словом «милиционер». Учитывая, что все мы граждане, я бы предложил обращение «гражданин полицейский», «гражданин полковник»; Странно как-то к молоденькому мальчику обращаться «господин полицейский». Просто «полицейский» тоже*

не звучит. Это будет неуважительно: эй, полицейский!

Конкуренция обращений *товарищ, господин* воспринимается как нравственно-идеологическая. Вот как трактует вопрос о выборе обращения артист и общественный деятель Олег Басилашвили: *Обращаться к полицейскому «господин» можно. Слово-то хорошее – таким образом человек, который к нему обращается, предполагает в нем некое человеческое достоинство. Но даже если я по старинке скажу «товарищ полицейский» – меня посадят, что ли? Другое дело, как обратиться к вам сам полицейский. Не скажет же он: «Ну, ты, пошли за мной!» Видимо, «господин, позвольте проверить...», «господин, пройдемте...». Обязательно отдав честь. А если он скажет «товарищ», мне все равно, лишь бы меня ни за что в отделение не забрали. В любом случае норма обращения должна быть четко обозначена в уставе.*

СМИ был проведен опрос среди населения, позволивший выявить набор возможных обращений и мотивацию выбора каждого из вариантов. Приведем предложенные обращения в порядке своей популярности у читателей. Рядом с каждым из них – наиболее типичное обоснование того, почему именно этот вариант показался проголозовавшему лучшим: *По званию (сержант, лейтенант, капитан и т.д.) – Так проще! Для этого нужно, чтобы на форме были нанесены*

соответствующие звания; Офицер – Как во многих странах. Коротко. Уважительно; Гражданин полицейский – Все мы граждане России, и никому не будет обидно, что как полицейский, так «господин», а все остальные, так «граждане»; Господин полицейский – Управы, головы, префектуры и прочая лексика уже давно прижилась и не режет ухо; Товарищ милиционер – Милиция – милиционер, полиция – милиционер; Инспектор – Господ прогнали в 1917 г., товарищей не стало в 90-е гг. прошлого века, граждане в местах не столь отдаленных... Так что выбираем что-то нейтральное; Товарищ полицейский – Это одновременно и привычно и просто, да и слух не режет. Это хоть как-то выделит наших полицейских от зарубежных; Полисмен – Благозвучное сочетание. Хорошие ассоциации.

Интерес представляют газетные заголовки, информирующие о начале действия закона «О полиции», вступившего в силу 1 марта 2011 г. (выборка первой недели марта): *С днем полиции, господа-товарищи; Милицеская «перезагрузка»; Вчера российская полиция приняла пост у милиции, отправив последнюю на свалку истории; Прощай, мент! Открой-те, полиция! Встречайте: полиция! Родная полиция нас бережет; Рабоче-крестьянская полиция; Полиционеры переходного периода; Ищут пожарные, ищет полиция...; Ровно в полночь Зо-*

лушка-Милиция превратилась в Принцессу-Полицию! Что полисмен грядущий нам готовит; Госпожа полицейская звучит круто! Разрешите обратиться, товарищ полицейский? От МИ до ПО недалеко; Кто теперь нас бережет? «Ми» упало, «по» пристало; Милиционер пост сдал – полицейский принял; Дядя Степа полицей; Дядя Степа – милиционер? Яицилоп (слово полиция, прочтенное наоборот). Языковой карнавал обнаруживает конфликт старого и нового, «своего» и «чужого».

Журналисты ведут прямой репортаж из «горячих точек». В ночь на 1 марта корреспондент «Комсомольской правды» отправляется в рейд с сотрудниками ОВД по району Строгино, чтобы своими глазами увидеть, как произойдет таинственное превращение милиции в полицию: *А кто займет камеру предварительного заключения в первые минуты переименования милиции в полицию? Доставлен житель района за кражу*

из магазина. Задержанный, 35-летний Иван Серегин, признается: – Спер бутылку водки за 107 рублей. Выпить хотел... – А вы знаете, где находитесь (вопрос с подковыркой: на часах – начало первого)? – Как где? В милиции. Ой, то есть уже в полиции! – А как обращаться к сотруднику, знаете? – Полицмейстер, наверное.

Создавшаяся лингвокультурная ситуация, безусловно, стимулировала оценочные реакции, отражающие настроение общества, стала поводом для анекдотов и языковых шуток. Блогеры занялись шутливой этимологией слов полиция и милиция. Ностальгическая эпиграфия такова: *оказывается, милиция означает милые лица, а полиция – по лицу! Мусор – это американское ту сор (мой полицейский), прочитанное русскими буквами. А один из чинов МВД предложил расшифровку слова мент: «мой единственный надежный товарищ».*

Большая часть контекстных реакций носит ирони-

ческий характер. Например: *Прошу зачислить в штат подразделений полиции т. н. лежащих полицейских! Да, внешне эти господа неказисты, рядом с ГОСТом и близко не лежали. Но разве во внешнем блеске дело? Эти скромные труженики асфальта и днем и ночью находились на своем посту, когда еще никто и не помышлял о переименованиях. Кто скажет, что они не были в своей службе бескорыстны, бесстрастны и беспристрастны, стойки и тверды? Они не делали различий между машиной пенсионера и миллионера, рыночного торговца и подполковника милиции. И кто знает, сколько ДТП предотвратили и, может, жизней спасли – они же не бахвалились своими подвигами на каждом углу. А ведь именно о проявлении таких качеств в наших новорожденных полицейских мы мечтаем, проводя реформу! Услышь наш зов и восстань, господин лежащий полицейский! Влейся в ряды молодых!*



Лежащий полицейский

Вот несколько анекдотов переходного периода, в которых обнаруживается настороженное отношение к старым и новым номинациям, за которыми фактически стоят одни и те же реалии и лица.

1 марта в российском вытрезвителе: — Как хорошо, что у нас теперь есть полиция! Вот вчера нас забрали менты позорные, а сегодня отпускают господ полицейские; Что будет, если милицию переименуют в полицию? — Менты станут понтами; Встречаются как-то милиционер и полицейский: — Вот ты мне скажи, оборотню, как дважды оборотень...

В марте 2011 г. актуальные единицы *милиция* и *полиция* в текстах СМИ объединяются в границах одного метаязыкового высказывания: *наша милиция, или, как сейчас она называется, полиция; милиция (то есть уже полиция); подразделения милиции (полиции); перечислительного ряда: что полиция, что милиция; полисьмены, полицейеры или полицай; в виде сращений: все эти полиции-милиции; милицейско-полицейские; милиция-полиция; това-*

рищи полицейеры / милиционеры; усечений: мили... то есть полиция; еще не по, уже не ми. Лингвистические эксперименты обнаруживают процессуальный характер перехода к новой номинации.

Среди составных наименований особое место занимают новообразования, представляющие собой гибрид, результат контаминации двух единиц *милиционер* и *полицейский*: *Полицейонер, мил / полицейеры, милиполицейеры.* Эмоциональную поддержку находит изобретенный в переходный период окказионализм *полицейонер*: *Это по-нашему! Вроде и новизна присутствует, и привычной для русского уха; по-доброму и по-домашнему звучит.* Реже встречаются неологизмы *пилиция* и *полицмент*.

Прошло два года с момента вступления в силу закона «О полиции». Речевая практика демонстрирует, что сегодня слово *полиция* свободно функционирует в русском языке и при этом наследует лексическую валентность вытесненного варианта. Активны, как и прежде, типовые субстантивные сочетания: *сотруд-*

ники полиции, полиция Санкт-Петербурга, пресс-секретарь полиции УМВД по Приморскому краю, лейтенант полиции, глава столичной полиции, отделение полиции; инспектора патрульно-постовой службы полиции, департамент полиции. Можно проследить типовую сочетаемость с глагольной лексикой: *вызвать полицию, обратиться в полицию, создать новую форму для полиции, полиция стреляет, защищает, задержала полиция; с отглагольными существительными: произвол полиции, столкновения с полицией, служба в полиции, сделать работу полиции максимально прозрачной.* Слово приобретает заданное ситуацией атрибутивное сопровождение: *полиция российская, московская, петербургская, военная, дорожная, лесная, налоговая и др.*

Заняв прочное место в актуальном лексиконе современного русского языка, слово *полиция* должно наполниться актуальными для сферы правоохранительной службы положительными коннотациями. Но этот процесс носит уже неязыковой характер.

Работа выполнена при финансовой поддержке Министерства образования и науки РФ (Соглашение 14.А18.21.0273, проект «Многоречие в социокультурном пространстве современной России»).

I.T. Vepreva, N.A. Kupina

POLICE

Renaming phenomenon, addressing choice, connotation.

The article reviews a common problem of renaming with the close analysis of the word *police*, recently becoming a part of the actual lexicon. The authors characterize the social and psychological atmosphere during the process of renaming and review the problem of addressing to a policeman.



Русистика на страницах нового словацкого журнала по вопросам лингводидактики и межкультурной коммуникации

Lingua et vita. Научный журнал.

Братислава (Словакия): издательство Ekonóm, 2012.

Лингводидактика, межкультурная коммуникация, русистика, русский язык как иностранный, русский язык в славянском мире.

Автор рецензирует статьи по теории и методике преподавания русского языка и русской культуры в инославяноязычной аудитории в новом научном журнале «Lingua et vita» (Словакия), посвященном проблемам лингводидактики и межкультурной коммуникации.

Словацкая русистика заслуженно пользуется высоким авторитетом в научном мире. Ее основу в XIX в. — первой половине XX в. заложили П.Й. Шафарик, Я. Коллар, М. Догнань, М. Гаттала, П.Г. Богатырев, А.В. Исаченко. Традицию достойно продолжили Д. Дюришин, Л. Дюрович, М. Миклуш, М. Рогаль, Ю. Рыбак, Я. Светлик, У. Фецанинова, А.М. Червеняк, П. Шима, Э. Колларова, Й. Сипко, К. Стрелкова и многие другие.

Неудивительно, что и в 1990-е гг., непростые для судеб русского языка в регионе Центральной и Восточной Европы, и тем более в «ренессансные» 2000-е гг. Словакия была богата качественной научной периодикой по вопросам преподавания РКИ, сравнительному изучению языков, литератур и культур славянского мира и его средневропейских соседей.

В Словацкой Академии наук (SAV) продолжилось издание междисциплинарного журнала «Slavica Slovaca». Со времени памятного конгресса МАПРЯЛ в Братиславе в 1999 г. начал выходить ежегодник Ассоциации русистов Словакии «Русский язык в Центре Европы», а с 2010 г. — интернет-журнал «Язык и культура» Центра исследования лингвокультурологии и переводоведения философского факультета Прешовского

университета, публикующий статьи на словацком, русском, чешском, английском, немецком, французском и русинском языках. Регулярно радовали специалистов альманахи Клуба Ф.М. Достоевского и семинара булгаковедов Университета Константина Философа в Нитре.

Но даже на этом фоне появление в 2012 г. нового журнала «Lingua et vita» не кажется избыточным. Издание факультета прикладных наук Экономического университета в Братиславе (EUBA) сразу нашло свою тематическую нишу — практические вопросы межкультурной коммуникации и лингводидактики применительно к профессиональным потребностям будущих словацких юристов и экономистов-международников, которым придется работать в других государствах ЕС и представлять Евросоюз в его взаимодействии со странами СНГ. Рабочими языками главный редактор, профессор Л. Адамцова назвала (кроме словацкого) английский, немецкий, французский, испанский и русский.

Из 28 материалов, опубликованных в «Lingua et vita» в 2012 г., вопросам преподавания РКИ в инославянской аудитории и изучению русского языка в сравнительном аспекте посвящено 8 статей и рецензий (т.е. примерно треть общего объема). Почти

столько же места в обоих номерах занял немецкий язык. Эти цифры сами говорят о значимости работы русистов для успеха нового издания.

Высокую планку дискуссии задает статья И. Дулебовой «Развитие политической лингвистики в XX столетии» (№ 1, с. 17–23). Исследовательница информирует своих словацких коллег о журнале Уральского педагогического государственного университета «Политическая лингвистика» и отмечает, что, по мнению российских ученых, сегодня политическая лингвистика стала отраслью языкознания и гуманитарного знания вообще, «которая занимается изучением использования ресурсов языка как средства борьбы за политическую власть и манипуляции общественным сознанием» (А. Чудинов). Вместе с тем ей представляется более приемлемой точка зрения западноевропейских коллег, считающих политическую лингвистику самостоятельной наукой на стыке социолингвистики, политологии, психолингвистики, теории СМИ, когнитивистики и практики политтехнологий.

Свой экскурс в историю новой научной дисциплины И. Дулебова начинает с книги известного теоретика идеологии вильсонизма У. Липпмана «Public Opinion» (1922) и трудов П. Лазарсфельда, Г.Д. Лассуэлла и исследователя тоталитарного дискурса В. Клемперера. К сожалению, в силу ограниченности объема статьи автор не упоминает фундаментальные исследования А.Ф. Селищева («Язык революционной эпохи», 1928), К.Н. Державина («Язык Французской революции», 1927–1939), П.А. Сорокина. По понятным причинам «за бортом» оказались теоретические работы большевиков-пропагандистов в области «языка революции». Но если подходить к теме без гнева и пристрастия, следует признать, что в современном значении термин *public diplomacy* вошел в политический дискурс США в январе 1918 г. как, вероятно, опосредованный французским перевод тезиса Л. Троцкого о «народной дипломатии» из его статьи «Тайная дипломатия и тайные переговоры» («Известия». 1917.

№ 221). Так что у темы может быть интересное продолжение.

М. Дзивакова в статье «Попытки ревitalизации местных языков в европейской части Российской Федерации: случай Республики Татарстан» (№ 1, с. 24–31) рассматривает сложные моменты реализации законодательства о языках Республики Татарстан в аспектах правоприменения, делопроизводства, образовательной политики, деятельности СМИ и повседневной практики татарско-русского двуязычия.

Статьи «Неологизмы в русском языке» Г. Рехториковой (№ 1, с. 43–51) и «Новая иноязычная лексика в русском и словацком профессиональном тексте» К. Стрелковой (№ 1, с. 52–58) посвящены актуальной теме – появлению в славянских языках новых слов, прежде всего англицизмов, и механизмам их усвоения. Констатируется, что в эпоху глобализации быстро приходящие новые реалии, технологии требуют адекватного и своевременного отражения в языке. Эта тенденция расширения лексического запаса объективна и в целом способствует развитию языка. Вместе с тем отмеченный процесс вызывает ряд проблем, связанных с интерференцией иностранных языков на всех уровнях – от орфографии до синтаксиса и стилистики.

Впрочем, авторы не драматизируют ситуацию – в диахронии схожие лингвокультурные ситуации складывались на Руси и в «стране под Татрами» не раз. Вошедшие в словарный запас русского и словацкого языков в Средние века и Новое время церковнославянизмы, латинизмы, грецизмы, германизмы, галлицизмы, полонизмы успешно прошли графическое, грамматическое и стилистическое «одомашнивание». Сегодня они органичная часть профессиональной и повседневной лексики. Более того, воспринятые словообразовательные модели оказываются эффективным средством саморазвития языковой системы.

Работа Р. Сегнала «Qualche osservazione sulla tradizione contrastiva dei nessi fraseologici» (№ 2, с. 36–41) посвящена проблеме перевода итальянских фразеологиз-

мов на английский, словацкий и русский языки.

Статья «Аббревиатуры и сокращенные слова (на русском и словацком материале)» Г. Рехториковой продолжает тему, мимоходом затронутую в ее предыдущей публикации. В статье «Аббревиация» (№ 1, с. 49) автор проанализировала случаи использования аббревиатур и сокращенных слов, которые могут вызвать проблемы понимания у словацких учащихся: жаргонные *телик, общага, велик*; аббревиатуры, передающие кириллицей английские слова (*ОПЕК – ОПЕС, НАТО – НАТО*), в отличие от более привычных случаев *МИД, МГУ, ВАЗ* (все образованы от слов русского языка) и т.п. Во втором номере исследователь разворачивает это наблюдение в методическую систему, которая может облегчить студентам усвоение непростого материала.

Профессор Рехторикова предлагает выстраивать алгоритм изучения этой темы следующим образом. Во-первых, разделить аббревиатуры по сферам употребления и по формальным признакам: образованные из первых букв слов русского языка (*ЦБ, НИР, ОАО, РФ, СМИ*), названий международных организаций в переводе на русский (*ВБ, ВОЗ, ООН*), фонетически калькированные (*АСЕАН, ИКАО, ЮНЕСКО*) и имеющие в русском обиходе только или преимущественно латинскую форму (напр., бэкроним *SOS*, «аська» – *ICQ*, «пиар» – *PR, DVD, P.S.*). Во-вторых, различать их буквенную, буквенно-звуковую и звуковую разновидности, а также более сложные случаи аббревиатур и смешанных сокращений (*МАГАТЭ / англ. IAEA, ЭКОСОС / англ. ECOSOC; БелАЗ, ЕврАзЭС, МуГ, ГОСТ*).

В отдельный раздел при обучении автор предлагает вынести графические сокращения: *г-н* (господин), *г-жа* (госпожа), *тел.*, и *т.д.*, и *т.п.*, *т.н.* (так называемый), *н/д* (нет данных), *н/вр* (по настоящее время), *з-д, ж/д, ул.*; в том числе и случаи редупликации: *гг.* (годы), *вв.* (века), *№№*.

Исследовательница также предлагает комментировать случаи вариативности написания аббревиатур из заглавных и строчных букв (*ВУЗ / вуз, БОМЖ / бомж, ЗАГС / загс*); склоняемости / несклоняемости (*в ГУМе, в вузе, на ЗИЛе, но в МВФ*); аббревиатуры и сокращения в интернет-культуре: *ЧАВО* (часто задаваемые вопросы) / *FAQ, SMS, ИМХО* (от англ. *IMHO In My Humble Opinion* – «по моему скромному мнению»), ироничное *ЗЫ* (набор PS в кириллической раскладке), *прога* (программа), *копм, спам* и др.

На страницах «Lingua et vita» словацкие русисты также публикуют информацию о проводимых конференциях, рецензируют новые пособия и монографии. Редколлегия приглашает зарубежных специалистов присылать материалы на любом из рабочих языков издания. Думается, что широкий спектр публикуемых материалов вызовет интерес у методистов РКИ, языковедов-компаративистов и культурологов.

Т.В. Коренькова

tvkorenkova@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

кафедры русской и зарубежной литературы

филологического факультета

Российского университета дружбы народов

Москва, Россия

T.V. Korenkova

RUSSIAN STUDIES IN THE NEW SLOVAK SCIENTIFIC JOURNAL OF LANGUAGE TEACHING AND CROSS-CULTURAL COMMUNICATION

Language education, cross-cultural communication, Russian studies, Russian as a foreign language, Russian language in the Slavic world.

The author reviews articles on the theory and methodology of teaching Russian language and culture for another Slavic (heteroslavic) speakers in the new scientific journal *Lingua et vita* (Slovakia; since 2012), which is devoted to the problems of language education and cross-cultural communication.

«Русский язык между Европой и Азией»

Международный гуманитарный форум



В Перми 30–31 мая состоялся международный гуманитарный форум «Русский язык между Европой и Азией». В рамках форума прошли международная интернет-конференция и книжная ярмарка.

На церемонии открытия интернет-конференции с приветствиями в адрес участников обратились Президент РФ В.В. Путин, председатель Совета Федерации РФ В.И. Матвиенко, председатель Государственной Думы С.Е. Нарышкин, генеральный директор ЮНЕСКО И. Бокова, депутат Европарламента, первый европейский космонавт В. Ремек и экипаж международной космической станции МКС-36. Специальным гостем мероприятия стал праправнук великого русского поэта А.С. Пушкина – А.А. Пушкин.

В международной конференции приняли участие говорящие на русском языке политики, деятели культуры, журналисты, эксперты и представители общественности. За 2 дня интернет-трансляция объединила более 2 тыс. специалистов практически из всех стран Европы и Азии.

Среди тем, рассматриваемых в рамках пленарных заседаний, обсуждались следующие: «Общественно-политические и правовые аспекты сохранения и распространения русского языка за рубежом», «Место русского языка среди дру-

гих языков», «Русский язык в XXI в. глазами молодых».

По итогам интернет-конференции участники озвучили предложения по развитию русского языка в мировом пространстве, которые будут проанализированы экспертами федерального агентства «Россотрудничество» и «Евразийского диалога» при российском парламентском Европейском клубе. Среди них: обеспокоенность попытками ряда политических и общественных деятелей в некоторых странах Европы и Азии устанавливать искусственные административные преграды на пути сохранения и распространения русского языка, утверждение русского языка общим достоянием человечества, распространение





русского в качестве языка международного общения, что будет способствовать развитию политических, торгово-экономических связей, научно-технического сотрудничества, туризма, спорта.

Международный гуманитарный форум и Большую книжную ярмарку посетили около 10 тыс. чел. Среди них известные писатели, литературоведы, критики, теле- и радиоведущие.

Одним из ключевых мероприятий деловой программы форума стала дискуссия «Русский язык в диалоге культур». В ней приняли участие Елена Баженова (профессор, зав. кафедрой русского языка и стилистики Пермского государственного национального исследовательского университета), Александр Строканов (профессор, директор Института русского языка Линдонского университета, США), Юрий Прохоров (профессор, и.о. ректора Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина), а также ученые региональных вузов и иностранные студенты, обучающиеся в Перми. Студенты из Великобритании, Германии, Нигерии, Узбекистана, Чехии, Германии и других стран рассказали участникам форума о том, почему они выбрали русский язык и с какими сложностями им пришлось столкнуться. Ребята отметили, что изучение языка открывает дверь в новый мир. Китайские студенты вспомнили, что во времена СССР они жили с лозунгом «Учите русский язык всем народом!». Самым сложным для них является изучение фонетики и грамматики русского языка. Сегодня в 60 китайских вузах можно получить высшее образование и стать специалистом по русскому языку. Студенты подчеркнули, что изучение языка становится залогом успешной карьеры, а также

позволяет почувствовать русскую самобытность во всем ее многообразии.

Особое внимание посетителей форума привлекли встречи с писателями. О своем творчестве рассказали Андрей Битов, Леонид Юзефович, Анна Бердичевская, Лидия Кудрявцева и другие известные авторы.

В рамках проекта «Всеpermский диктант» 31 мая более 100 чел. проверили свою грамотность, написав диктант «Окно в Азию», посвященный будущему Перми.

Большая книжная ярмарка собрала на площадке выставочного центра «Пермская ярмарка» 95 издательств и книготорговых компаний из 33 городов России и других стран. Посетители имели возможность приобрести детскую, учебную, научно-популярную и художественную литературу. Специальные гости книжной ярмарки — Посольство Франции в России и французский институт Альянс Франсез — представили книги французских классиков на русском языке.

В День детской и юношеской книги, 1 июня, состоялись презентации новых произведений Людмилы Княzewой, Владимира Винниченко, Яниса Грантса, поэтические чтения в рамках литературного фестиваля «Биармия», а также подведение итогов конкурса эссе «Европа начинается с Перми», который проходил в рамках празднования 290-летия Перми.

А.И. Белова

belova@exporperm.ru

руководитель отдела PR
выставочного центра «Пермская ярмарка»

Пермь, Россия

«Инновационные методы в изучении и преподавании языков»

Международная неделя для преподавателей



Международная неделя для преподавателей языков из вузов Европы «Инновационные методы в изучении и преподавании языков» прошла в университетах прикладных наук двух финских городов – Тампере (15–17 апреля 2013 г.) и Ювяскюля (18–19 апреля 2013 г.). В неделе приняли участие преподаватели вузов Австрии, Англии, Германии, Голландии, Испании, Латвии, Литвы, Польши, России, Румынии, Финляндии и Эстонии.



Университет прикладных наук г. Тампере

Среди основных тем, затронутых в ходе мероприятия, можно выделить следующие.

1. Содержание языковой и коммуникативной компетенции, а также построение так называемого маршрута компетенции.

2. Инновационные технологии в преподавании языка.

3. Обучение через преподавание.

4. Интеграция содержательного и языкового обучения.

5. Проблема оценивания результатов обучения.

Резюмируя, можно смело сказать, что Международная неделя для преподавателей «Инновационные методы в изучении и преподавании языков» стала своеобразным импульсом в развитии и создании новых, отвечающих современным требованиям технологий обучения.

М.Ю. Дьякова

djakova2006@rambler.ru

канд. пед. наук, доцент

Санкт-Петербургского государственного
политехнического университета

Санкт-Петербург, Россия

«Русская премия»

Международный литературный конкурс



В Москве 25 апреля 2013 г. состоялась церемония награждения лауреатов международного литературного конкурса «Русская премия» по итогам 2012 г. Дипломы и призы были вручены девяти русскоязычным писателям и поэтам из восьми стран мира: Австралии, Белоруссии, Великобритании, Германии, Дании, Киргизии, США и Украины.

Открыла торжественную церемонию награждения лучших русскоязычных писателей автор и руководитель конкурса Татьяна Восковская. Она напомнила присутствующим, что «Русская премия» была создана в 2005 г. для поддержки русскоязычных писателей стран Средней Азии и Закавказья. Затем ее территория была расширена до пределов всего постсоветского пространства, бывшего СССР. С 2010 г. «Русская премия» вручается писателям, живущим в любой стране мира.

Свои приветствия в адрес организаторов, участников премии и гостей церемонии направили министр иностранных дел России Сергей Лавров и руководитель Федерального агентства по делам Содружества независимых государств, соотечественников, проживающих за рубежом, и по международному гуманитарному сотрудничеству (Россотрудничество) Константин Косачев.

Сергей Лавров выразил уверенность, «что «Русская премия» обогатит российскую литературу новыми именами, послужит обеспечению этнокультурной самобытности российской диаспоры, расширению гуманитарных контактов между странами и народами».

Глава Россотрудничества Константин Косачев поблагодарил организаторов и участников «Русской премии» за «поддержание и усиление позиций русского языка и литературы на международном уровне». «Русский язык давно перешагнул государственные границы, став одним из ключевых инструментов международного гуманитарного сотрудничества, культурного обмена и поддержания связей с соотечественниками за рубежом», — подчеркнул руководитель Россотрудничества.

Победителем в номинации «Поэзия» был назван Олег Дозморов (Великобритания) за книгу стихов «Смотреть на бегемота», выпущенную издательством «Воймега». Второе место в поэтической номинации занял Вячеслав Шаповалов (Киргизия), чью книгу стихов «Евроазис» номинировал журнал «Дружба народов». Третье место — у Анны Глазовой из Германии за сборник стихотворений «Для землеройки», который в

скором времени будет издан «Новым литературным обозрением».

Лучшей в номинации **«Малая проза»** стала прозаик, журналист, переводчик из города Черновцы Марианна Гончарова (Украина) за повесть «Дракон из Перкалаба», номинированную журналом «Радуга» и вышедшую в издательстве «Эксмо». Сборник рассказов писателя и поэта Кати Капович (США) «Вдвоем веселее», выпущенный в издательстве «АСТ», получил второе место. Третье место занял поэт и драматург из Белоруссии, автор сборника ориентальных новелл «Колодец потопа» Михаил Шелехов.

В номинации **«Крупная проза»** первая премия была вручена Владимиру Рафеенко (Украина) за роман «Демон Декарта». Роман хорошо известен российскому читателю Евгения Клюева (Дания) «Translit», номинированный к участию издательством «Время», занял второе место. Третье место жюри конкурса присудило молодому писателю из Австралии Алисе Ханцис за роман «И вянут розы в зной январский».

Директор фонда «Александр Пушкин» Александр Черносвитов был удостоен специального приза оргкомитета и жюри конкурса — «За многолетнюю просветительскую деятельность, популяризацию русской культуры и русского языка в Испании и за укрепление гуманитарных связей между Испанией и Россией».

Международный литературный конкурс «Русская премия» (www.russpremia.ru) учрежден в 2005 г. с целью сохранения и развития русского языка как уникального явления мировой культуры и поддержки русскоязычных писателей мира. По оценкам экспертного сообщества, «Русская премия» входит в пятерку самых престижных российских литературных премий. Официаль-



В. Спиваков и А. Черносвитов

ный партнер конкурса — Президентский центр Б.Н. Ельцина (www.yeltsincenter.ru).

За 7 лет существования «Русской премии» лауреатами конкурса стали 49 писателей и поэтов из 18 стран мира. Среди них Юз Алешковский, Бахыт Кенжеев, Наталья Горбаневская, Борис Херсонский, Анастасия Афанасьева, Маргарита Меклина, Марина Палей, Владимир Лорченков, Мариам Петросян, Дина Рубина и др.

В жюри «Русской премии» под председательством главного редактора журнала «Знамя» Сергея Чуприна входят поэты Александр Кабанов (Украина) и Наталья Горбаневская (Франция), писатели Андрей Курков (Украина), Елена Скульская (Эстония), Герман Садулаев (Россия), литературные критики Александр Архангельский (Россия) и Борис Кузьминский (Россия).

Фоторепортаж с церемонии награждения лауреатов конкурса «Русская премия» представлен на с. 3 обложки журнала.

Оргкомитет конкурса

Редакция и читатели журнала «Русский язык за рубежом» от всей души поздравляют Евгения Клюева (Дания), автора журнала, с присуждением звания лауреата международного литературного конкурса «Русская премия» по итогам 2012 г. (второе место в номинации «Крупная проза» за роман «Translit»).



«Россия: страна – язык – культура»

Международная научная конференция



В Русском центре фонда «Русский мир» при Западночешском университете в г. Пльзень 16 апреля 2013 г. по инициативе кафедры русского и французского языков педагогического факультета в рамках международной научной конференции «Россия: страна – язык – культура» встретились преподаватели, ученые, студенты из России, Словакии и Чехии.

В центре внимания выступающих была взаимосвязь языка и этнокультуры, в частности, обсуждались вопросы, связанные со взаимодействием русского языка, русской культуры, истории и менталитета.

С. Корычанкова (Брно, Чехия) проанализировала новые тенденции в русской культуре начала XX в. Свое внимание она обратила на процессы в развитии русского балета, главным представителем которого в те годы был Дягилев. Й. Сипко (Прешов, Словакия) в докладе «Этнокультурные русизмы в словацком языке – фраг-

мент языковой картины России в Словакии» рассмотрел словацкую прессу и отражение в ней жизни в России.

Г.И. Стрепетова (Волгоград, Россия) выступила с докладом «Экранизация русской классики в культурном контексте современной Европы».





Эту тему она анализировала на фоне поисков национальной идеи. Е.Н. Стрельчук (Иваново, Россия) рассмотрела теоретические и прикладные аспекты лингвокультурологии. Н.Е. Бенджалова (Прага, Чехия) рассказала о курсах русского языка при РЦНК в Праге. Она отметила, что в Чехии в последние годы повышается интерес к русскому языку. Эта тенденция связана с развитием экономических и других контактов Чехии с Россией.

Л. Гавелкова (Прага, Чехия) в докладе «Русские и чешские праностики» рассмотрела хремотонимы, т.е. единицы, которые связаны с церковным календарем. Среди них были выделены антропонимы *Мария, Петр, Юрий, Николай, Мартин*, которые в чешском и русском религиозных контекстах функционируют чаще всего.

А.А. Преображенская (Иваново, Россия) выступила с докладом на тему «Мифопоэтика воздушной стихии в книге К.Д. Бальмонта «Жар-птица. Свирель славянина». Л. Дуфкова (Брно, Чехия) осветила средства мотивации в обучении русскому языку чешских студентов-русистов. В значительной степени выбор русского языка чешскими студентами-русистами обусловлен практическими соображениями, например, на рынке труда, где русский язык необходим. Часть современных студентов-русистов мотивирует свой выбор положительным отношением к России и русской культуре.

В. Головатина (Пльзень, Чехия) в докладе «Лингвокультурологический аспект темы *русская кухня* на уроках русского языка» продемон-

стрировала богатый языковой материал, на основе которого показала, что национальная кухня является элементом национального самосознания. В центре ее исследования находятся базисные единицы русского языка (*хлеб, чай, каша, квас* и др.). Их концептуализация реализуется в первую очередь посредством пословиц, поговорок и других устойчивых единиц.

И.В. Быдина (Волгоград, Россия) в докладе «Русский поэтический текст как лингвокультурный феномен» сосредоточилась на интертекстуальности как игровом компоненте в художественном тексте. Р. Слауэрова (Брно, Чехия) рассказала о семантических неологизмах русского языка и их функциях. Она привела семантические неологизмы из разных сфер общения: *косметика – маскировка; банковать – командовать, держать банк, диктовать свои условия; пчелка – вертолет полиции; русалка – прическа; горчичник – желтая карточка у футбольного судьи*.

Л. Уриеова (Пльзень, Чехия) проанализировала заголовки в общественно-политической прессе и показала их функции. Л.В. Валова (Волгоград, Россия) в докладе «Паремии как источник культурологической информации» рассмотрела единицы концепта «смерть». М. Пешкова (Пльзень, Чехия) в сообщении «Ментальная карта в преподавании русского языка» показала интересные лингводидактические приемы работы на уроках русского языка.

Милена Рыковска

Пльзень, Чехия

День русского языка в Тунисе



На факультете восточных языков Высшего института языков г. Туниса Карфагенского университета (Тунисская Республика) 16 апреля 2013 г. прошел День русского языка. Большим подарком для преподавателей и студентов стала книжная выставка и передача книжного дара Домом русского зарубежья

им. А. Солженицына. Библиотеке института было подарено 300 книг, среди которых мемуары известных деятелей отечественной истории и культуры, дневники, исследования по истории русской философии, альбомы произведений выдающихся мастеров изобразительного искусства, произведения русских писателей, учебно-методическая литература, словари. На выставке были представлены произведения И. Бунина, М. Цветаевой, К. Чуковского, А. Солженицына, А. Варламова, произведения современных российских писателей, книги, посвященные истории и культуре русского зарубежья разных стран.

В торжественной церемонии передачи книг принимала участие заведующая отделом международного и межрегионального сотрудничества Дома русского зарубежья Е.В. Кривова. В своем выступлении она рассказала об истории создания Дома русского зарубежья, о формировании книжного фонда и коллекционировании редчайших экспонатов русского зарубежья.

Е.Н. Ельцова

Elcova-elena@mail.ru

канд. филол. наук, доцент, преподаватель
русского языка Высшего института языков г. Тунис
Карфагенского университета
Тунис, Тунисская Республика



Пасхальный детский концерт в Женеве



В дни празднования православной Пасхи в Женеве прошел детский благотворительный концерт «Дети против вандализма!» На один день ученики русских школ «Матрешка» Женевы и Цюриха объединили свою энергию, талант и мастерство, чтобы организовать уникальный концерт и помочь в сборе средств на реставрацию Крестовоздвиженского храма (Женева) Русской православной церкви за рубежом.

Праздничный концерт открыл Архиепископ Женевский и Западноевропейский Михаил, который поздравил гостей и участников концерта с Пасхой и благословил мероприятие. Пасхальные песни, народные танцы, хороводы, стихи – все многообразие русской культуры было представлено в номерах юных и взрослых учеников «Матрешки». Во время концерта чередовались тан-

цевальные и вокальные номера. Отдельный блок концерта был посвящен Великой Отечественной войне и празднованию Дня Победы. Ученики женевской «Матрешки» тронули зал до глубины души проникновенным чтением стихотворения о войне. Завершился концерт под аплодисменты зала зажигательной плясовой в исполнении детской и взрослой групп ансамбля «Матрешка» из Цюриха. Учебно-образовательный центр «Матрешка» благодарит Посольство РФ в Берне за поддержку мероприятия.

Людмила Санкова

matrjoschka@gmx.ch

пресс-секретарь
учебно-образовательного центра «Матрешка»
Цюрих, Швейцария



Сто лет после детства



Свободы нет,
Но есть еще любовь
Хотя бы к этим
сумеркам московским,
Хотя бы к этой милой
русской речи,
Хотя бы к этой
Родине несчастной.
Да,
Есть любовь —
Последняя любовь.

(1970-е гг.)

Евгений Блажеевский

Летом друзья пригласили меня в гости. Они живут в старом деревянном доме с мезонином. После чая две маленькие дочки хозяев повели меня на чердак по крутой узкой лестнице. Это был детский остров сокровищ.

В полумраке мерцали фарфоровые чашечки из разрозненных сервизов. Дремали, укрытые пылью, большие ящики, с которыми семья эвакуировалась в 1941 г., а потом возвращалась домой. На полках этажерки стояли журналы и книги. Я взял один из растрепанных сборников и подошел к чердачному окошку. Бросилась в глаза строчка: «Возвышенный строй мыслей питается выполнением в жизни возвышенных обязанностей...»

Так в руках у меня оказался «Сборник тем и планов для сочинений», выпущенный типографией М.М. Стасюлевича в Петербурге в 1906 г. Друзья подарили мне этот сборник, принадлежавший их прадедушке-словеснику, и, вернувшись домой, я стал листать его. По первому впечатлению — обычная книжка-методичка, каких и сейчас много. «Разбор оды Ломоносова», «Общий характер лирических стихотворений Пушкина», «Характер творчества Тургенева»...

Получается, что и сто лет назад любовь к литературе истреблялась этими скучнейшими разборами! Я уже хотел с досадой отложить сборник, но вдруг увидел главу «Темы для описаний», и на меня повеяло чем-то живым, проселочным, настоящим. В этих темах, сформулированных без

всяких затей, без указующего перста, — в них, а не в «разборах» Пушкина и Тургенева, и таилась подлинная поэзия.

Итак, вот некоторые из тем, предлагавшиеся гимназистам 12–13 лет в начале XX в.:

Замирание нашего сада осенью.

Река в лунную ночь.

Встреча войска, возвратившегося из похода.

Лес в лучшую свою пору.

Пароходная пристань.

Дедушкин садик.

Прибытие поезда.

Вот «Темы для рассказов» для младших классов:

О том, что видела птичка в дальних землях.
История постройки дома и разведения при нем сада...

Великаны и пигмеи лесного царства.

А вот «Темы разнородного содержания» для старших гимназистов:

Слово как источник счастья.

Почему жизнь сравнивают с путешествием?

Родина и чужая сторона.

О скоротечности жизни.

Какие предметы составляют богатство России и почему?

О высоком достоинстве человеческого слова и письма.

О непрочности счастья, основанного исключительно на материальном богатстве.

О проявлении нравственного начала в истории.

На чем основывается духовная связь между предками и потомством?

При всей своей простоте эти темы требовали серьезных раздумий, памяти и наблюдательности. В них было уважение к ребенку как к личности, а не как к чемодану, который надо набить знаниями.

Почему в современных учебниках мы уже не встретим ни «Дедушкиного садика», ни «Слова как источника счастья»? Вы скажете, что тогда, в 1906 г., мир был намного безмятежнее и неспешнее. Но какая уж там безмятежность: «Сборник тем и планов для сочинений» печатался в петербургской типографии в те дни, когда в Москве войска штурмовали баррикады на Первой Мещанской и Пресне.

А учитель продолжал делать свое одинокое вечное дело. И одиночество его было бы еще

более трагично, если бы не скромные пособия, составленные людьми, быть может, и занудными, но при этом любящими, душевными. Да, темы, которые они предлагали учителю и ученикам, на фоне происходивших событий казались мелкими, «не достойными эпохи», но своей мирной интонацией они хоть на несколько минут или часов укрывали детей от разгулявшегося хаоса. Они напоминали о том, что кроме политических абстракций есть еще дом, сад, папа и мама, красота падающего снега и тайна звездного неба. Или вот старый дуб во дворе.

«Дуб принадлежит к прекраснейшим и драгоценнейшим лесным деревьям, вследствие величественного вида... Дуб составляет жилище многих насекомых и птиц... На листьях находятся служащие для приготовления чернил чернильные орехи...»

P.S. Буду благодарен тем учителям-словесникам, которые найдут возможность предложить своим ученикам темы из сборника 1906 г.

Дмитрий Шеваров

dmitri.shevarov@yandex.ru

«Российская газета» – Неделя № 5570 (194)

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

В мае 2013 г. в Мюнхене (Германия) состоялся **музыкальный фестиваль «Баварская сказка»**, обернувшийся для жителей живописной приальпийской страны настоящей русской сказкой: красочные костюмы, зажигательные танцы, волнующие душу лирические напевы, озорные вокально-музыкальные хореографические сценки и виртуозная игра оркестра народных инструментов. В фестивале приняли участие ансамбль песни и пляски «Казачий круг» (Ростов-на-Дону), танцевальные ансамбли «Зеленый град» (Зеленоград) и «Юность Сибири» (Тюмень), ансамбль гусяров «Серебряные струны» (Москва) и др.



© Л. Вишневская

ансамбль песни и пляски «Казачий круг» (Ростов-на-Дону), танцевальные ансамбли «Зеленый град» (Зеленоград) и «Юность Сибири» (Тюмень), ансамбль гусяров «Серебряные струны» (Москва) и др.

*Людмила Больвашенкова,
центр русской культуры в Мюнхене «МИР»*

Памяти Анны Владимировны Абрамович (1921–2013)

23 мая 2013 г. после тяжелой и продолжительной болезни скончалась Анна Владимировна Абрамович, яркий, талантливый, самобытный человек, чья жизнь была посвящена русскому языку и его распространению в мире. Ее имя известно филологам-русистам многих стран. Для одних она была учителем, так как много лет отдала преподаванию русского языка, — ее учеников можно встретить в любом конце земного шара. Для других — коллегой, мудрым советчиком и другом. Третьи запомнили ее как специалиста по редакционно-издательскому делу.

Анна Владимировна родилась в Москве в 1921 г. и разделила все радости и горести своего поколения, но никогда не теряла оптимизма, всегда оставаясь чуткой, отзывчивой, жизнерадостной, доброй. Ей было присуще чувство юмора, ее искрометные шутки, образные словечки запомнились многим и часто звучали в воспоминаниях учеников на ее юбилеях. Анна Владимировна окончила редакционно-издательский факультет Московского полиграфического института и более полувека работала на кафедре стилистики русского языка МГУ им. М.В. Ломоносова. Направление ее научной деятельности связано с практической стилистикой русского языка, редактированием текстов массовой коммуникации. Она вырастила не одно поколение редакторов, многие из которых и сегодня успешно работают в газетах и журналах страны.

С 1977 по 2003 г. Абрамович была главным редактором журнала «Русский язык за рубежом», активным деятелем МАПРЯЛ. Анна Владимировна приняла журнал, когда он был еще в подростковом возрасте, и заботливой рукой вела его по всемирному пространству более четверти века. Кандидат филологических наук, доцент



А.В. Абрамович выпустила в свет такие высокочтимые студентами-журналистами и филологами пособия, как «Литературное редактирование» (М., 1968), «Практическая стилистика русского языка» (М., 1970), «Практикум по литературному редактированию» (М., 1974). Работая в журнале, она не оставляла преподавание на факультете журналистики — накопленный редакторский опыт требовал осмысления в молодой перспективной аудитории. Она учила и училась сама.

В 1967 г. А.В. Абрамович написала учебник по русскому языку для учителей венгерских школ «Мост дружбы», который был очень популярен в Венгрии и выдержал 5 изданий.

Анна Владимировна никогда не пропускала международные конференции редакторов журналов, посвященные вопросам преподавания русского языка и литературы. Она была постоянным участником книжных выставок. Коллектив редакции «Русского языка за рубежом» во главе с ней освещал работу восьми конгрессов МАПРЯЛ. Технические возможности этой деятельности по нынешним меркам были далеки от совершенства, но номер, посвященный очередному конгрессу, выходил в срок и для тех, кто не смог побывать на конгрессе, создавал полное впечатление присутствия.

Ее трудовая деятельность высоко оценена обществом, отмечена благодарностями, грамотами, правительственными наградами. Анна Владимировна Абрамович — кавалер ордена Дружбы народов. В 1993 г. на конгрессе МАПРЯЛ «за большие заслуги в распространении русского языка» ей был вручен самый высокий знак отличия этой организации — медаль А.С. Пушкина.

Уход из жизни А.В. Абрамович стал невосполнимой утратой для международной русистики.