



С.В. Мамаева

mamaev@krasmail.ru

канд. филол. наук, зав. кафедрой
русского языка и литературы
Лесосибирского педагогического института –
филиала Сибирского федерального университета
Лесосибирск, Россия



И.А. Славкина

ingaslavkina@yandex.ru

канд. филол. наук, декан факультета педагогики
и методики начального образования
Лесосибирского педагогического института –
филиала Сибирского федерального университета
Лесосибирск, Россия



Л.С. Шмульская

lara_sh1973@rambler.ru

канд. филол. наук,
декан факультета дополнительного образования
Лесосибирского педагогического института –
филиала Сибирского федерального университета
Лесосибирск, Россия

Лингвистическое путешествие

Олимпиада по РКИ

Олимпиада, лингвокультурологическая компетенция, языковая грамотность, Красноярский край, Сибирь.

Преподавателям РКИ предлагается олимпиада «Лингвистическое путешествие», направленная на привлечение внимания к особенностям административного устройства Красноярского края, повышение уровня знаний о природе и географии этого края, о культуре и традициях Сибири. Представленный принцип построения заданий может быть также использован при составлении олимпиады, освещающей специфику других регионов России. Материал содержит тестовые задания на выбор правильного ответа, задания на соотношение языковых и графических компонентов, на редактирование исходного текстового отрывка (исправление фактических, орфографических, грамматических ошибок), на образование языковых единиц по модели, на парадигматические и синтагматические связи лексических единиц и др. Олимпиада адресована иностранным студентам, владеющим русским языком в объеме базового и продвинутого уровней.

Открытость России, ее гостеприимство, богатство русской культуры порождают интерес к изучению русского языка во всем мире. Русский язык – средство ком-

муникации для многих иностранцев из дальнего зарубежья, осуществляющих совместные коммерческие и научно-исследовательские проекты, и для жителей ближнего

зарубежья в постсоветский период. Русский язык — ключ к загадочной русской душе для всех, кто влюблен в русскую культуру.

Олимпиада — это не только форма контроля и проверки знаний, умений и навыков, не только независимая объективная экспертиза уровня обучения, но и одна из эффективных форм, позволяющих повысить лингвокультурологическую компетенцию иностранцев, изучающих русский язык.

Целью предлагаемой олимпиады является популяризация русского языка и русской культуры среди иностранных граждан.

Задачи олимпиады.

1. Способствовать повышению авторитета русского языка и культуры Сибири на международной арене.

2. Расширять круг увлеченных русским языком.

3. Содействовать развитию интереса к изучению особенностей и традиций культуры Сибири.

Олимпиада формирует познавательный интерес за счет материала, касающегося административных, природных и культурных особенностей Красноярского края. Представленный принцип построения заданий может быть также использован при составлении олимпиады, освещающей специфику других регионов России.

Олимпиада проводится в режиме онлайн. Информация о ней дается на сайте института в соответствующем разделе не позднее чем за 6 месяцев до ее проведения. Для участия в олимпиаде необходимо заполнить регистрационную карточку по предлагаемой на сайте форме. После регистрации участник по элек-

тронной почте получает письмо-уведомление, в котором содержится следующая информация:

- подтверждение факта регистрации;
- круг проблем, которые найдут отражение в заданиях олимпиады;
- список необходимой для выполнения заданий литературы.

В назначенный день задания размещаются на сайте. Время выполнения заданий ограничено и составляет 4 астрон. ч.

При выставлении баллов за ответы на задания необходимо помнить, что целью олимпиады является популяризация русского языка и сибирской культуры, поэтому представляется важным учитывать не только языковую грамотность, но и культурологическую компетентность участников. На наш взгляд, оценивание ответов целесообразно проводить двумя отметками: первая — за знание традиций и культуры Сибири, вторая — за орфографическую и грамматическую правильность.

Проверку осуществляет жюри олимпиады, в состав которого входят специалисты в области преподавания РКИ. Оно же выносит решение о награждении победителей и присуждении дополнительных призовых мест. Информация о результатах олимпиады дается на сайте в течение 7 дней с момента проведения.

По итогам мероприятия выявляются 2 группы победителей (участники, занявшие 1-е, 2-е и 3-е места по количеству набранных баллов) по двум уровням владения РКИ. Участники, занявшие 1-е, 2-е и 3-е места, награждаются ценными призами. Сертификаты вручаются всем участникам.

S.V. Mamaeva, I.A. Slavkina, L.S. Shmul'skaya

LINGUISTIC JOURNEY. RFL OLYMPIC CONTEST

Olympic contest, linguistic & cultural competence, language literacy, Krasnoyarsk Region, Siberia.

Olympic contest "Linguistic journey" is offered to RFL teachers. It aims at drawing attention to specific features of administrative structure of Krasnoyarsk Region, raising level of knowledge on nature and geography of this area, on culture and traditions of Siberia. The presented principle of making assignments can be also used while composing Olympic contest illustrating specific features of other areas of Russia. The material contains test assignments on choosing the correct answer, assignments on correlation between language and graphic components, on editing the initial text passage (correction of factual orthography and grammar errors), on forming language units after a model, on paradigmatic and syntagmatic connections of lexical units a.o.). The addressee of the Olympic contest are foreign students mastering Russian on basic and advanced levels.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ

Олимпиада по РКИ

I. Тестовые задания на выбор правильного ответа.

1. Сибиряк – это...

- а) человек, который живёт в Сибири;
- б) маленькая красногрудая птица;
- в) человек, который живёт в Нижнем Новгороде;
- г) растение, встречающееся в Сибири.

2. Вы встретили на улице знакомого человека. Что вы ему скажете?

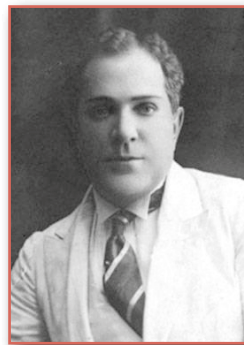
- а) Здравствуйте!
- б) Будьте здоровы!
- в) Приятного аппетита!
- г) Ни пуха ни пера!

3. Коля живёт в России. Кто он?

- а) россиянин;
- б) по-русски;
- в) русич;
- г) русак.

II. Задания на соотношение языковых и графических компонентов.

1. Под фотографиями известных деятелей культуры, родившихся в Красноярском крае, укажите их профессии: певец, актриса, художник.



2. Кто это?

- а) Снеговик;
- б) Снегурочка;
- в) подснежник;
- г) Пугало огородное.



III. Задания на редактирование исходного текстового отрывка (исправление фактических, орфографических, грамматических ошибок).

1. Посмотрите на фотографию и исправьте смысловую и орфографическую ошибки в предложении.

Это друзья: мать, отец и ребёнок.



2. Исправьте смысловые, грамматические и орфографические ошибки в предложениях.

Хозяин сибирская тайга — медведь. Зимой он ведёт активный образ жизни, а летом впадает в спячку. Сибиряки его не боятся: он безопасен для человека.

3. Вставьте, где нужно, пропущенные буквы.

Заповедник «Столбы»

Осн...вной достопримечательностью з...поведника являются скалы. Общее для всех скал н...звание Ст...лбы, хотя свои н...звания имеют каждая скала и даже некоторые камни. Различают непосредственно Столбы — открытые для туристов скалы, и Дикие столбы — скалы, р...сположенные в глуб...не зап...ведника, доступ к которым ограничен.

Посещаемые туристами места можно условно разделить на 3 района.

Ц...нтральные ст...лбы — район в 7 км от гр...ницы з...п...ведника, куда можно добрат...ся на общественном транспорте. Здесь р...сположены уникальные в своём роде скалы: Дед, Перья, Львиные ворота. Ст...лбисты ра...сказывают, что перед р...волюцией б...льшевики нап...сали на самом большом II столбе слово *свобода*.

К...тайская стенка р...сположена в д...лине р...ки Базаихи, у подножия Такмака. Здесь в основном бывают столбисты.



IV. Задания на образование языковых единиц по образцу.

1. Образуйте прилагательные по образцу.

Образец: чашка для чая – чайная

- а) хвост зайца – _____;
- б) шкура оленя – _____;
- в) сок берёзы – _____;
- г) дом из дерева – _____.

2. Подчеркните традиционные промыслы народов Крайнего Севера. От подчёркнутых словосочетаний образуйте существительные.

Образец: разведение птиц – птицеводство

- а) разведение оленей – _____;
- б) разведение пчёл – _____;
- в) ловля рыбы – _____;
- г) охота на зверя – _____.

3. Дайте названия детёнышей.

Образец: заяц – зайчонок

- а) лиса – _____;
- б) волк – _____;
- в) курица – _____;
- г) свинья – _____.

4. Образуйте прилагательные с суффиксом -ск- (-овск-).

Образец: «Чайка» А.П. Чехова – чеховская «Чайка»

- а) картина В.И. Сурикова – _____;
- б) традиции Н.В. Гоголя – _____;
- в) комедии А.С. Грибоедова – _____;
- г) «Затеси» В.П. Астафьева – _____.

V. Задания на установление родовидовых отношений.

1. Кто это?

- а) Василий Суриков – _____;
- б) Михаил Годенко – _____;

- в) Виктор Астафьев – _____ ;
г) Дмитрий Хворостовский – _____ .

Слова для справок: выдающийся хореограф, художник, космонавт, поэт, писатель, губернатор Красноярского края, оперный певец.

VI. Задания на парадигматические и синтагматические связи лексических единиц.

1. Это бывает *больным*, бывает *мокрым и пустым*, на это можно *уложить*, а можно на это *поставить*. Что это?

- а) печень;
б) кровать;
в) место;
г) стол;
д) вид.

2. Данные в скобках слова впишите в нужной форме, добавляя, где нужно, предлоги.

Василий Иванович Суриков родился _____ (сибирский город Красноярск). Это великий русский живописец, мастер масштабных исторических полотен. В 1878 году Василий Иванович начал работать _____ (картина) «Утро стрелецкой казни». Картина была завершена в 1881 году. В _____ (начало) лета 1889 года Суриков вместе с дочерьми уехал в Красноярск, где прожил _____ (осень) 1890 года. В Красноярске художник создаёт полотно «Взятие снежного городка». Игру «Взятие снежного городка» Суриков впервые увидел в раннем детстве по _____ (дорога) в родное село матери Торгошино. Идею картины художнику поддал его младший брат Александр. Он изображён справа на _____ (картина). Снежный городок был построен во _____ (двор) усадьбы Сурикова. В массовке участвовали крестьяне _____ (деревня) Базаиха. Картина «Взятие снежного городка» на _____ (международная выставка) в Париже в 1900 году получила именную медаль.

3. Прочитайте отрывок из стихотворения Казимира Лисовского «На берегу Енисея». Подберите к выделенному слову близкие по значению слова и укажите их в начальной форме.

Вы бывали когда-нибудь на Енисее?
Если не были, я не завидую вам!
Много рек я видал, но тоски не рассеял
По его белопенным, студёным волнам...

4. Соедините подходящие по смыслу слова.

- | | |
|-------------|-----------------|
| а) морозы | а) бурый |
| б) река | б) белая |
| в) край | с) белый |
| г) мерзлота | д) вкусная |
| д) снег | е) Красноярский |
| е) брусника | ф) вечная |
| ж) медведь | г) сибирские |
| з) берёза | h) полноводная |

5. Заполните пропуски словами.

А. Мне нравятся русские реки, я часто _____ по берегу Енисея.

- а) бываю б) иду в) хожу

Б. В Красноярске можно _____ оперный театр.

- а) пойти б) посетить в) навестить

В. Знаменитая картина В. Сурикова «Взятие снежного городка» была _____ в 1891 году.

- а) писать б) написана в) написать

Г. Известный оперный певец Дмитрий Хворостовский _____ в Красноярске.

- а) родился б) приезжал в) навещал

Д. Из Москвы до Красноярска мы _____ на поезде 4 дня.

- а) ездили б) ехали в) поехали

6. Подберите и вставьте недостающие слова в нужной форме.

Красноярск – _____ России. В Красноярском крае много _____ предприятий. Край окружает живописная _____.

Много знаменитых _____ родились в Красноярске. Это _____ Виктор Астафьев, _____ Василий Суриков, _____ Дмитрий Хворостовский.

Самая знаменитая достопримечательность Красноярска – _____ «Столбы». Необычная _____ и причудливые камни восхищают _____ заповедника.

Слова для справок: крупный, оперный певец, центр, писатель, природа, заповедник, художник, люди, гость.

VII. Задания на понимание текста.

1. Прочитайте текст.

1. В 1628 году между реками Кача и Енисей была основана военная крепость Красный Яр. Спустя 50 лет это место стало городом и получило название Красноярск.

2. Красноярск – это крупнейший промышленный, культурный и научный центр Восточной Сибири. На его территории находится более 36 тысяч предприятий и организаций.

3. Ведущие производственные отрасли – цветная металлургия, машиностроение, пищевая промышленность. С середины XIX века Красноярск является крупным транспортным узлом. Через него проходят 3 важнейшие магистрали: Транссибирская железная дорога, автомобильная дорога федерального значения и река Енисей.

4. Красноярск имеет богатые культурные традиции. Здесь родились художник Василий Суриков, писатель Виктор Астафьев, оперный певец Дмитрий Хворостовский. Знаменит Красноярск и своей уникальной природной зоной, прежде всего заповедником «Столбы» (скальные возвышения в отрогах Восточных Саян), который привлекает туристов со всей страны.

Укажите номера абзацев, в которых содержится следующая информация.

- В Красноярске родились знаменитый художник, писатель и оперный певец – _____.
- Красноярск является крупным транспортным узлом – _____.
- Красноярск произошёл из крепости Красный Яр – _____.

2. О каком сказочном герое идёт речь в этом тексте?

Это персонаж русских народных сказок и обрядов. Он Владыка зимнего холода и в этом своём качестве он прежде всего Повелитель вод, которые именно в зимние холода предстают перед людьми во всех своих видах: снега, льда, инея, пара, тумана и текущей подо льдом воды рек, озёр и морей. Он сковывает льдом водоёмы, покрывает снегами леса и поля, украшает снегом и инеем ветви деревьев. Будучи Владыкой зимы, он несёт с собой не только холод, снег и лёд, но и ночь, тьму, так как световой день зимой в северных широтах предельно короток, а ночь велика. Как Владыка ночи повелевает звёздами и луной, ему подчинено зимнее небо, он украшает его сполохами северного сияния.

- а) Снегурочка;
- б) Снеговик;
- в) Кощей Бессмертный;
- г) Дед Мороз.

3. Прочитайте текст, вставьте подходящие по смыслу слова.

Красноярский _____ расположен практически в сердце _____. Именно здесь, у озера Виви, находится географический _____ России. Красноярский _____ – богатейший регион России по обеспеченности водными ресурсами. По его территории протекает самая многоводная _____ страны – Енисей. Енисей _____ в Карское _____. Яркая особенность северных морей – круглогодичное присутствие льдов. Карское _____ имеет холодный, арктический климат, неустойчивую погоду с резкими колебаниями температур и штормовыми ветрами. Образование льда начинается в сентябре, а таяние снега – в июне.

Наиболее крупными _____ являются Туба, Мана, Кан, Ангара, Подкаменная и Нижняя Тунгуски, Хатанга, Пясины, Таймыра и др.

4. Прочитайте отрывок из произведения Анны Ахматовой «Реквием». Укажите значение выделенного слова.

Мне всё равно теперь. Струится Енисей,
Звезда Полярная сияет.
И синий блеск возлюбленных **очей**
Последний ужас затмевает.

- а) очаг;
- б) глаза;
- в) огни;
- г) ладони.

VIII. Задания на знание особенностей административного устройства Красноярского края.

1. Выберите из представленных изображений герб Красноярского края.

а)



б)



в)



2. Что это?

- а) эмблема Красноярского края;
- б) герб Красноярского края;
- в) флаг Красноярского края;
- г) значок Красноярского края.

**IX. Задания, направленные на повышение уровня знаний о природе и географии Красноярского края.****1. Выпишите названия рек, которые встречаются в тексте.**

Как писали газеты начала XX века, в 5–9 часов 30 июня (17 числа по старому стилю) 1908 года над Центральной Сибирью «на великой скорости с юга на север пронеслось небесное тело». Метеорит упал в районе реки Огни, левого притока реки Ванавары, впадающей в Подкаменную Тунгуску. Падение космического пришельца сопровождалось ярким сиянием, тёмным облаком и громовыми раскатами.

Так в историю Енисейской губернии (Красноярского края) ворвался до конца неисследованный феномен – Тунгусский метеорит.

2. По названию какой птицы можно утверждать, что она обитает в Сибири?

- а) воробей;
- б) синица;
- в) снегирь;
- г) жаворонок.

3. Какие природные зоны представлены в Красноярском крае?

- а) степи, лесостепи, тайга, лесотундра, тундра, арктическая пустыня;
- б) лесостепь, степь, тундра, субтропики, тропики;
- в) арктическая пустыня, лесостепь, степь, тундра, субтропики, пустыни;
- г) арктическая пустыня, лесостепь, степь, полупустыни, тундра, тропики;
- д) арктическая пустыня, полупустыни, субтропики, тундра, тропики.

4. Какие города находятся на берегах Енисея?

- а) Игарка, Дивногорск, Красноярск, Лесосибирск, Самара, Енисейск, Туруханск;
- б) Новосибирск, Саяногорск, Дивногорск, Красноярск, Лесосибирск, Енисейск, Туруханск;
- в) Нижний Новгород, Дудинка, Красноярск, Лесосибирск, Енисейск, Туруханск;
- г) Кызыл, Саяногорск, Дивногорск, Красноярск, Лесосибирск, Енисейск, Туруханск.

5. Какие города находятся в Красноярском крае?

- а) Ачинск, Боготол, Канск, Енисейск, Сосновоборск, Дивногорск;
- б) Ачинск, Екатеринбург, Канск, Енисейск, Сосновоборск, Дивногорск;
- в) Ачинск, Боготол, Канск, Пермь, Сосновоборск, Дивногорск;
- г) Ачинск, Боготол, Канск, Енисейск, Сосновоборск, Магнитогорск.

Х. Задания на знание культуры и традиций Сибири.**1. Кого из перечисленных русских писателей можно назвать тезкой Александра Пушкина?**

- а) Виктор Астафьев;
- б) Александр Солженицын;
- в) Фёдор Достоевский;
- г) Антон Чехов.

2. Соотнесите фамилии известных людей с их профессиональной деятельностью.

- | | |
|--|--|
| а) Василий Иванович Суриков | а) оперный певец |
| б) Василий Макарович Шукшин | б) писатель, автор произведения «Царь-рыба» |
| в) Виктор Петрович Астафьев | в) писатель, автор произведения «Прощание с Матёрой» |
| г) Иван Сергеевич Ярыгин | г) писатель, автор произведения «Калина красная» |
| д) Дмитрий Александрович Хворостовский | д) спортсмен |
| е) Валентин Григорьевич Распутин | е) художник |

3. Составьте названия произведений Виктора Астафьева.

- | | |
|--------------|---------------------|
| а) Васюткино | а) дождь |
| б) Последний | б) рыба |
| в) Царь- | с) с розовой гривой |
| г) Тёплый | д) детектив |
| д) Прокляты | е) солдат |
| е) Конь | ф) поклон |
| ж) Весёлый | г) и убиты |
| з) Печальный | h) озеро |

4. Запишите названия русских праздников.

- а) вечер 6 января; б) 7 января; в) период с 7 по 19 января; г) 8 Марта; д) 9 Мая.

5. Вставьте, где нужно, пропущенные буквы.

Масленица

К традицио...ым народным праз...никам, идущим с давних времён и почитаемых на Руси, относит...ся Масле...ица. Самое главное в нём — это даж... не гуляния, ...жигания ч...чела зимы, а блины, которые любят, наверно, ...се ру...кие. Эта неделя, когда их печ...т хозяйка, — настоящ...я неделя обжорства. А потом наступа...т Великий пост. Он пр...должается 40 дней и зав...ршается Пасхой. Пасхальные обычаи с...хранились лу...ше рождественских.

С датой Пасхи тесно св...зана Троица, которая имеет ...зыческие корни. Троицу празднуют на пят...десятый день после Пасхи. К этому дню прин...то уб...рать м...гины родных после зимы, с тем ...тобы в воскр...сенье прийти на кладбище, в...помнить бли...ких, принести на могилы ветки свеж...распустившейся берёзы. Берёзы в эти дни украшают и церкви.

6. Признаки каких русских праздников здесь описаны?

- а) Пекут блины, провожают зиму.
 б) Девушки гадают: узнают своё будущее и кто будет мужем.
 в) Дарят подарки, ходят в церковь, прославляют Христа.
 г) Красят яйца, целуются при встрече и говорят «Христос воскрес».

7. Вставьте пропущенные буквы в выделенные слова.

«Природа, дарю тебе легенду»



Цветут жарки, жарки цветут!
Конец весны. Начало лета.
Они пылают там и тут –
Предвестники тепла и света.

Николай Лухин

Жил в **сибирск...** тайге охотник Улугхем. **Молод...** он был, сердце имел **добр...**. Но злой и **коварн...** колдун Кэле задумал погубить всё живое в бескрайних просторах тайги.

Наслал он с далёкого севера **холодн...** ветра, **трескуч...** морозы. Попрятались звери, улетели птицы, снегом замело землю – голодно стало в тайге. Погасли костры в стойбище, смолк **весёл...** смех.

И тогда решил вернуть Улугхем людям **весёл...** смех, тепло – очагам, тайге – лето.

Пришёл Улугхем на край земли и видит: стоит **ледян...** яранга, а в ней лежит ледяной Кэле.

Увидел его Кэле и рассмеялся. Потом оторвал от яранги кусок льда и кинул его в Улугхема. Попал кусок льда в грудь **мо-**

лод... охотника. И треснула она как скорлупа кедрового ореха. Выпало из неё сердце Улугхема на **холодн...** снег и таким жаром запылало, что растаяла **ледян...** яранга, а с ней злой Кэле растаял. Подул **тёпл...** ветер, зажурчали ручьи. Вновь в тайгу вернулось лето.

А там, где упали капли крови Улугхема, выросли **необыкновенн...** цветы, и назвали их люди жарками.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

С 2012/13 уч. г. в Нью-Йорке (США) начинает действовать **первая программа обучения русскому языку в государственной средней общеобразовательной школе**. Она открывается в одной из школ в Бруклине и рассчитана на учащихся 6–8 классов. Двуязычная программа предполагает, что одна половина обучения будет проходить на русском языке, другая – на английском (в один день математика преподаётся на английском языке, на следующий день – на русском). По словам директора школы Доминика Дианджело, идея такого подхода заключается в том, чтобы дети не забывали свой родной язык.

Елена Лазарева, ИА «Росмедиа»



Т.В. Васильева

vasilieva189@yandex.ru

д-р пед. наук, доцент,
зав. кафедрой иностранных языков
Московского государственного
технологического университета «СТАНКИН»
Москва, Россия



Г.М. Левина

galmil@yandex.ru

д-р пед. наук, профессор,
проректор по учебной работе
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

О.А. Ускова

olgauskova@mail.ru

д-р филол. наук, доцент
МГУ им. М.В. Ломоносова
Москва, Россия



Еще раз о коммуникативной компетенции: возвращение к истокам

Коммуникативная компетенция, уровни владения языком, стратегии усвоения.

В статье рассмотрены базовые понятия коммуникативного подхода, история его становления в методике преподавания РКИ. Особое внимание уделяется вкладу М.Н. Вятютнева в формирование концепции коммуникативной компетенции.

Памяти М.Н. Вятютнева

Прошло 10 лет со дня смерти Марка Николаевича Вятютнева, д-ра пед. наук, профессора, главного научного сотрудника Института русского языка им. А.С. Пушкина. Любой специалист в области РКИ знает это имя, так как основной подход, который сегодня используется в методике преподавания РКИ, – коммуникативный, и именно Марк Николаевич большую часть своей творческой научной жизни посвятил его разработке и продвижению. В современном образовательном контексте идеи М.Н. Вятютнева звучат особенно актуально.

Глобализация современного мира привела к формированию международного образовательного пространства и мобильности рынка трудовых ресурсов, что, в свою очередь, потребовало от специалиста владения несколькими иностранными языками, в том числе и русским.

Интеграция русского языка в международное образовательное пространство предполагает прежде всего унификацию и стандартизацию целей, содержания обучения РКИ и использование единых форм контроля, позволяющих адекватно и объективно оценивать уровень владения языком. Решение этих задач стало возможно в результате исследований, проводимых в течение многих лет несколькими поколениями лингвистов и методистов как в России (М.Н. Вятютнев, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова, В.Г. Костомаров, Е.И. Пассов, Д.И. Изаренков и др.), так и в Западной Европе, и в США (Н. Хомский, Д. Хаймз, Я.А. ван Эк, Л. Бахман и др.).

Цель современной методики преподавания иностранных языков — формирование навыков и умений, позволяющих успешно осуществлять коммуникацию. Иными словами, язык рассматривается не как объект изучения составляющих его систем (фонетической, лексической, морфологической и др.), а как средство общения, т.е. провозглашается функциональный подход.

Где бы человек ни изучал иностранный язык, в вузе или на курсах, — это максимум 2–4 ч. в неделю (60–120 ч. в год). И в этом случае говорить о серьезном освоении языковой системы не приходится. Если, например, в европейских странах на изучение иностранного языка в вузе выделяется 120 ч., то любой преподаватель понимает, что за это время освоить язык на уровне В2 — утопия. Перед методикой встает двоякая задача: минимизировать изучаемый материал и активизировать его усвоение. Если вспомнить, как часто мы слышим от учащихся просьбу «Не надо грамматики, хочу говорить!», то преподаватель понимает, что коммуникативный подход в данном контексте приобретает особую значимость. Таким образом, коммуникативность оказывается

стержнем учебного процесса, но к единому пониманию коммуникативности методисты до сих пор не пришли. Остается актуальной потребность определиться в базовых понятиях: *коммуникативная компетенция и ее составляющие*.

Несмотря на то что в течение последних 40 лет стало правилом для любого преподавателя иностранных языков использовать этот термин, ссылаясь, где надо и не надо, на коммуникативный подход к обучению (даже если речь идет о тренинге по формированию грамматических навыков или подготовке к сдаче формальных тестов), содержание понятия *коммуникативная компетенция* очень расплывчато и неоднозначно. Более того, в последнее время среди методистов опять развернулась дискуссия о том, что понимать под *компетенцией*.

Не можем не согласиться с Е.И. Пассовым, который справедливо отмечает, что преподавателям РКИ «хорошо знакомы термины «коммуникативная компетенция», «лингвистическая компетенция», «прагматическая компетенция», а также «организационная», «языковая», «социолингвистическая», «тематическая», «компенсаторная», «когнитивная», «экзистенциальная» (?), «объектная» (?) и еще Бог весть какая. <...> ...Все компетенции рядоположены, комплементарны, комплектны, но не комплексны, не системны» [3: 13].

Со своей стороны можем привести еще некоторое количество компетенций, доказать наличие которых, а также обосновать необходимость их формирования пытаются современные исследователи. Так, коммуникативная компетенция превратилась в коммуникативно-речевую, в которую входят «компетенция в восприятии и понимании на слух (Listening Comprehension Competence), аудиовизуальная компетенция — способность воспринимать материал со слуха с опорой на зрительную наглядность (Auditory-Visual Competence), компетенция в чтении (Reading Competence), компетенция в письме (Writing Competence), компетенция в говорении (Speaking Competence), компетенция декодирования и кодирования различных символов, включая невербальные

семиотические системы (Symbolic Decoding / Endecoding Competence), компетенция использования языка как средства передачи информации, в том числе и с помощью Интернета (Media Competence), литературная и эстетическая компетенции (Literary and Aesthetic Competence), функционально-прагматическая компетенция (Functional and Pragmatic Competence), межкультурная компетенция (Intercultural Competence), учебная компетенция как способность изучать языки (Language Learning Competence), металингвистическая компетенция / способность осознанно овладевать языком (Meta-Linguistic Competence / Language Awareness Competence)» [2: 94–95]. Таким образом, стоит задача разобраться с объемом общеизвестных понятий, которые используются авторами в ситуациях, где они в принципе не применимы.

Как видно из представленного списка компетенций, не все они относятся к вербальной коммуникации. Подобная путаница в терминологии происходит из-за того, что смешиваются терминосистемы, с одной стороны, отечественной лингводидактики, а с другой — методики преподавания иностранных языков, активно функционирующей за рубежом и нашедшей отражение в российской методике обучения иностранным языкам. Поэтому, как нам кажется, чтобы избежать столкновения терминологических систем необходимо определенным образом размежеваться, а для этого следует вернуться к истокам появления коммуникативного метода в российской лингводидактике, где он является оригинальным отечественным продуктом и разрабатывался для одного языка (русского) с целью его преподавания как иностранного в ограниченных временных рамках.

Каково же основное содержание понятия *коммуникативная компетенция*?

Вспомним, что понятие *компетенция* (competence) было впервые употреблено в лингвистических исследованиях Н. Хомским в 1965 г. [7] для обоснования концепции порождающей грамматики в противопоставлении понятию *исполнения* (performance). Однако понятие *коммуника-*

тивная компетенция было предложено в 1967 г. Д. Хаймзом, который рассматривал ее исключительно как речевую, выделив 4 аспекта компетенции:

- systemic potential (систематический потенциал) — реализовано ли что-либо и в какой степени, является еще неизвестным фактом;
- appropriateness (соответствие чему-либо) — эффективность, соответствие контексту;
- occurrence (существование) — сделано ли что-либо и в какой степени;
- feasibility (возможность) — возможно ли что-либо и в какой степени, если даны соответствующие средства выполнения [11: 95].

В российской методике движение к коммуникативному обучению обозначилось на I конгрессе МАПРЯЛ в Москве (1969). Основы **коммуникативного обучения** впервые были заявлены в докладе Е.И. Пассова: речемыслительная активность, личностная индивидуализация, функциональность, ситуативность, новизна [3: 2].

На II конгрессе МАПРЯЛ (1973) принцип «активной коммуникативности» был сформулирован как основополагающий и разрабатывался в трудах ведущих методистов (А.Р. Арутюнов, А.А. Леонтьев, О.Д. Митрофанова и др.). В 1976 г. М.Н. Вятютнев на III конгрессе МАПРЯЛ предложил свою концепцию теории коммуникативной компетенции применительно к преподаванию РКИ [1: 38–44].

В это же время эксперты Совета Европы объявляют курс на обучение иностранным языкам «по-новому», чтобы позволить учащемуся преодолеть языковой барьер и установить настоящий человеческий контакт. Главное внимание уделяется личности обучаемого и его потребностям в социальном взаимодействии. В связи с этим перед методистами были поставлены задачи определить унифицированное понимание уровня владения иностранным языком, описать составляющие коммуникативной компетенции, разработать единые параметры лингводидактического описания (ЛДО).

В теперь уже классических работах Я.А. ван Эка «Levels» (1975) и «Scope» (1980)

были теоретически определены основные понятия коммуникативности: коммуникативная компетенция, ее составляющие, уровни владения иностранным языком, цели обучения [8]. Представленная здесь структура коммуникативной компетенции была положена в основу уровневой системы, а следующие ее составляющие были приняты в качестве параметров лингводидактического описания порогового уровня владения английским языком [9]:

- **лингвистическая компетенция** – **умение** строить и понимать осмысленные высказывания, сформированные в соответствии с правилами используемого языка, в их буквальном значении;

- **социолингвистическая компетенция** – **умение** выбирать языковые формы в соответствии с такими условиями коммуникативного акта, как ситуация и цель общения, отношения и роли участников коммуникации, намерения говорящих;

- **дискурсивная компетенция** – **умение** строить и понимать высказывания / тексты, используя определенные стратегии и тактики речевого поведения. При этом различаются тексты для рецептивной и продуктивной деятельности;

- **стратегическая (компенсаторная) компетенция** – **умение** компенсировать пробелы в знании языка и другие проблемы в общении вербальными и невербальными способами;

- **социокультурная компетенция** – **знание** социокультурного контекста, в котором существует носитель изучаемого языка, и того, как этот контекст влияет на выбор определенных языковых форм и их использование в коммуникации;

- **социальная компетенция** – **умение** и **желание** вступать в общение на изучаемом языке, обусловленные наличием потребностей, мотивов и собственной самооценки.

В 1981 г. М. Канел and М. Свейн [6] предложили 4-компонентную структуру коммуникативной компетенции (грамматический, социолингвистический, дискурсивный, стратегический компоненты), которую в 1990 г. Л. Бахман взял за основу,

расширив иллокутивным компонентом, т.е. способностью формировать иллокутивные акты, такие как просьба, информирование, приглашение и т.п. в зависимости от условий общения [5].

Первое ЛДО целей и содержания обучения Threshold Level English, представленное в 1990 г. Я.А. ван Эком и Дж. Л.М. Тримом [10], было рекомендовано Советом Европы в качестве базовой модели ЛДО, на основе которой были созданы описания более чем для 20 европейских языков.

ЛДО порогового уровня для русского языка было описанием первого языка из славянских, получивших равный статус с другими языками в международной системе образования, так как параметры и аспекты описания полностью соответствуют базовой модели речевого поведения индивида в разных сферах [4].

Итак, несмотря на огромное количество концепций коммуникативной компетенции в практике преподавания РКИ приняты следующие составляющие: языковая, предметная, дискурсивная, прагматическая, социокультурная. Именно эта структура положена в основу систем тестирования по РКИ.

Парадоксальным образом мнения методистов о термине «коммуникативная компетенция» поляризовались: одни понимают под коммуникативной компетенцией способность к общению на иностранном языке, другие рассматривают ее как совокупность знаний, умений и навыков, необходимых для вербальной коммуникации. Мы считаем, что первое определение относится скорее к области психологии. **Практикующий же преподаватель учит не способности к коммуникации, а ставит перед собой цель – предъявить учащимся определенный объем знаний и сформировать у них необходимые умения и навыки.**

Наше мнение не претендует на оригинальность. В 1984 г. М.Н. Вятютнев писал: «Применительно к владению языком под компетенцией может подразумеваться сознательное или интуитивное знание системы языка для построения грамматически

и семантически правильных предложений, а под реализацией – умения и способности посредством речи демонстрировать знание системы» [1: 68–69].

Понятие коммуникативной компетенции прочно вошло не только в методический обиход, но и предлагается для широкого пользования. Так, принятая во всем мире 6-уровневая система владения иностранным языком базируется на данном понятии, т.е. уровень владения языком определяется как степень сформированности коммуникативной компетенции.

Следует отметить, что М.Н. Вятютнев выделял не уровни, а варианты коммуникативной компетенции. «Зависимость способов формирования мыслей от многих факторов, составляющих структуру речевой деятельности, и неограниченная возможность выбора и комбинирования средств для их выражения объясняют различия во владении языком. Среди носителей языка нет двух людей с одинаковой коммуникативной компетенцией, поскольку неодинакова их общественно-коммуникативная деятельность: выполняя одни и те же по содержанию речевые программы, люди формируют и формулируют мысли по-разному. Даже при условии взаимопонимания и взаимодействия в достижении внекоммуникативных и коммуникативных целей приемлемы как шаблонные, так и неординарные способы выражения» [1: 72].

Хочется повторить вопрос, который задал М.Н. Вятютнев еще в 1984 г.: «Какие умения считать основными для существующих категорий учащихся, если цели изучения языка и их коммуникативные компетенции различны?» За прошедшие годы исследователи так и не пришли к единому мнению. В какой-то мере эту лакуну заполнил Европейский языковой портфель. М.Н. Вятютнев в 90-х гг. разработал, хотя и не успел опубликовать, «стратегии усвоения языка». Сегодня мы берем на себя смелость познакомить читателя с лекционными материалами М.Н. Вятютнева, которые в какой-то мере дают ответ на поставленный вопрос.



М.Н. Вятютнев

Инвентарь когнитивных стратегий усвоения¹

В первую группу вошли стратегии для тренировки, они формальны, регулируются правилами и представлены двумя способами. В первом используется межъязыковой метод, во втором – внутриязыковой.

Первый способ. При межъязыковом методе учащийся

- находит различия в двух языках (родном и изучаемом);
- использует структурные (формальные) знания родного языка;
- следит, обнаруживает исключения;
- догадывается о значениях слов в ситуациях;
- формулирует (генерирует) / изменяет, проверяет правила;
- ищет их языковые аналоги, модели, образцы;
- выводит по аналогии;
- обнаруживает (находит) когнаты (родственные слова);
- использует всю информацию текста;
- делает дедуктивные выводы;
- применяет правила;
- находит связи с уже полученной (старой) информацией;

¹ Публикуется в авторской редакции.

- использует макет / построение текста;

- анализирует слова.

Второй способ. При внутриязыковом методе учащийся

- исправляет / редактирует написанное;

- проговаривает мысленно (про себя);

- производит ментальные / мыслительные выводы;

- группирует по признакам;

- читает и повторяет прочитанное;

- концентрирует внимание на говорящем;

- мысленно видит написанные слова / предложения;

- использует справки, информацию;

- производит необычные мыслительные связи.

Вторая группа стратегий противоположна первой. Она предполагает функциональную практику (аутентичное использование языка). Учащийся

- читает на изучаемом языке;

- ищет собеседников;

- посещает мероприятия;

- находит множество путей использовать язык;

- разговаривает сам с собой на изучаемом языке;

- пишет памятки;

- смотрит кинофильмы;

- выступает в роли инициатора;

- использует идиомы;

- изучает культуру;

- использует нейтральные темы;

- исправляет своих собеседников;

- участвует в различного рода языковых играх;

- использует новые слова немедленно;

- имитирует носителей языка.

Таким образом, перечисленные стратегии предусматривают большое количество сверхпрограммных ситуаций.

Третья группа включает источники / материалы, независимые страте-

гии, предусматривающие манипуляции больших отрезков речи по сравнению со стратегиями, представленными в первой группе, где внимание фокусировалось на делении информации на составляющие. Учащийся

- составляет списки слов;

- использует механические приемы;

- составляет упражнения;

- рисует для лучшего запоминания;

- суммирует (обобщает) информацию о языке;

- выделяет главные идеи / мысли;

- контролирует (пишет разные памятки);

- использует магнитофон и другие средства ТСО;

- использует звучащие книги;

- воспроизводит слово с помощью ТСО;

- записывает новую информацию;

- составляет предложения;

- обращает внимание на главное / специфическое;

- при чтении выделяет главное;

- планирует день / неделю;

- продумывает / обдумывает предложения;

- тестирует себя и оценивает;

- заучивает слова;

- все время повторяет грамматику, практикуется в ее использовании;

- делает памятки на языке.

Таким образом, данная группа включает метакогнитивные стратегии (как и когда учить, а также самооценки). Вошедшие в нее стратегии предусматривают действие для удовлетворения потребностей: например, использование стратегии памяти, выделение основных идей и др.

Четвертая группа предназначена для академического изучения стратегий, где необходимы самомотивация, выделение времени. Учащийся должен

- быть подготовлен для работы в группе;

- быть усерден;

- уметь рационально использовать время (даже при отсутствии требований);
- преодолевать трудности;
- не отвлекаться;
- организовать свой труд;
- заранее просматривать предстоящий урок;
- мысленно отвечать на вопросы;
- избегать механического запоминания;
- просматривать то, что предстоит выучить.

Пятая группа стратегий предусматривает, что с целью получения дополнительной информации учащийся

- требует говорить помедленнее;
- использует коммуникативные трюки, хитрости;
- использует синонимы;
- просит помочь;
- использует полученные знания;
- просит исправлять грамматические ошибки и произношение;
- прогнозирует, что скажет собеседник.

Выводы. Первая группа представляет внутренние (мыслительные) и единичные виды активности, обеспечивающие понимание и когнитивный контроль лингвистической информации. Четвертая группа также внутренняя (мыслительная), но предназначенная контролировать и организовывать усвоение, а не лингвистические единицы при презентации. Третья группа включает различные типы независимой практики на уровне фразы или предложения, но эта группа не предназначена для строгого когнитивного контроля или контроля условий, обстоятельств усвоения, которые присущи факторам, представленным в первой и четвертой группах. Вторая и пятая группы включают внеклассные возможности усвоения языка. Их изыскивают / находят учащиеся. Правда, пятая группа стратегий включает урок и ситуации вне урока и требует меньше творческой инициативы.

Надеемся, что представленные материалы М.Н. Вятютнева послужат творческим импульсом для нового поколения методистов.

Литература

1. Вятютнев М.Н. Теория учебника русского языка как иностранного (методические основы). М., 1984.
2. Лазарева О.А. Лингвометодические основы формирования компетенции декодирования символов в иностранной аудитории // Мир русского слова. 2011. № 1.
3. Пассов Е.И. Метод диалога культур. Экспресс-размышление о развитии методической науки. Липецк, 2011.
4. Пороговый уровень. Русский язык. Т. 1: Повседневное общение, Т. 2: Профессиональное общение. Страсбург, 1996.
5. Bachman L. Fundamental Considerations in Language Testing Text / L. Bachman. Oxford, 1990.
6. Canale M. and Swain M. A Theoretical Framework for Communicative Competence // A.S. Palmer, P.J. Groot and S.A. Tropper (eds). The Construct Validation of Test of Communicative Competence. Washington, 1981.
7. Chomsky N.A. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, 1965.
8. Ek J.A. van. Objectives for Foreign Language Learning: Learning and Teaching Modern Languages for Communication. Vol. I: Scope, Vol. II: Levels. Strasbourg, 1992.
9. Ek J.A. van. Threshold Level English: Council of Europe Modern Languages Project. Alemany Press, 1980.
10. Ek J.A. van, J.L.M. Trim. Threshold Level English. Strasbourg, 1990.
11. Hymes D. Foundations in Sociolinguistics. Philadelphia, 1974.
12. The Common European Framework of Reference for Languages Learning and Teaching. Strasbourg, 1997.

T.V. Vasilieva, G.M. Lyovina, O.A. Uskova

ONCE MORE ABOUT COMMUNICATIVE COMPETENCE

Communicative competence, levels of language command, acquisition strategies.

The article reviews the basics of the communicative approach, the history of its progress in teaching RFL. Special emphasis is given to M.N. Vyatutnev's input in development of the communicative competence concept.



Лариса Хугентоблер

matrjoschka@gmx.ch

преподаватель младшей группы,
музыкальный работник
русского детского сада «Матрешка»
Цюрих, Швейцария



Анастасия Сорвачева

nastuscha1@yandex.ru

пресс-секретарь, руководитель проектов
русской школы и детского сада «Матрешка»,
доцент кафедры славистики Университета Цюриха
Цюрих, Швейцария

Обучение и воспитание детей младших групп русскоязычных детских садов за рубежом

(на примере русского детского сада «Матрешка»)

Дошкольники, билингвизм, двуязычные дети, дети-билингвы, русский детский сад за рубежом.

Статья приурочена к 10-летию юбилею русской школы и детского сада «Матрешка» (Швейцария) и адресована родителям детей 1,5–3 лет, а также воспитателям младших групп русскоязычных детских садов за рубежом и в РФ. Основная тема статьи – адаптационный период: первые месяцы пребывания ребенка младшего дошкольного возраста в детском саду. Это очень сложный период для малыша, родителей и педагога. Как сделать его менее болезненным, помочь малышу полюбить детский сад и достичь основной цели – научить ребенка говорить? Эти и многие другие вопросы рассматриваются на страницах журнала.

Обобщая опыт педагогической работы с детьми-билингвами 2–3 лет, хотим отметить основные моменты, которые стали для нас отправной точкой при обучении и воспитании детей раннего дошкольного возраста.

Раннее детство – фундамент общего развития, стартовый период всех человеческих начал. Именно в раннем детстве закладываются основы здоровья и интеллекта малыша. Что же самое важное в период раннего дошкольного возраста в воспитании и обучении ребенка? Конечно же, это знание и понимание физиологических и психологических возможностей данного возраста.

Ребенок должен чувствовать себя комфортно и защищенно, а еще ему должно быть всегда интересно с вами.

Соблюдение режима, хорошее питание, по сезону удобная одежда и обувь, оптимальная температура в помещении и т.д. – это лишь малая часть условий, благодаря которым ребенок чувствует себя физически комфортно. Защищенность – это понятие относится к психологическому состоянию ребенка. Ребенку необходимо знать и чувствовать, что вы всегда рядом и в любую минуту придете ему на помощь. И не важно, по какому поводу ребенок нуждается в

вашей защите или помощи. Причин очень много, и все они очень важны для малыша: ушибся — срочно пожалеть, забрали игрушку — быстро разобраться с обидчиком и вернуть игрушку, сам забрался на горку, а съехать боится — помочь съехать с большой горки. Необходимо, чтобы помощь и защита, по возможности, были оказаны ребенку незамедлительно. Ребенку постоянно требуются ваша забота и поддержка, ваше активное участие в разрешении его проблем. И еще одно очень важное условие, необходимое для полноценного развития ребенка раннего дошкольного возраста — ему должно быть интересно с вами. Если ребенку интересно с вами и он вам доверяет, то он охотно идет утром в детский сад, а на протяжении всего дня активен и жизнерадостен.

Когда-то в младшую группу нашего детского центра «Матрешка» ходил очень добрый и милый мальчик Серафим, который был для нас ярко выраженным «барометром» «интересно — неинтересно». Если на занятии Серафим был пассивен, то мы думали — что нужно изменить, чтобы Серафиму стало интересно. Меняли методы и приемы проведения занятий, перечитывали педагогическую литературу, разрабатывали проекты «Театрализация русских народных сказок», «Русский и швейцарский фольклор, русское народное творчество в жизни детей 2–4 лет», «Классическая музыка в повседневной жизни малышей на уровне подсобного знания».

Работа над проектом «Театрализация русских народных сказок» оказалась очень интересной и захватывающей. Дети очень полюбили играть в сказки. Серафим был постоянно под нашим пристальным наблюдением. Через 2 месяца случилось чудо! Серафим в спектакле танцует, поет, а при распределении ведущей роли он один из первых, желающих получить эту роль. Что же произошло? Мальчик подрос или выросло педагогическое мастерство? И то и другое. Благодаря Серафиму, чудесному «барометру» «интересно-неинтересно», наши музыкальные занятия стали творческими, яркими и очень интересными. Серафим вырос, больше не ходит в детский сад «Мат-



решка», а мы с благодарностью очень часто о нем вспоминаем — ведь это он научил нас творческому подходу к занятиям.

В младшей группе детского сада «Матрешка» в начале каждого года на родительском собрании мы единогласно голосуем за основной закон, за нашу «конституцию». Это — «Детская конституция». Базируется она на известном анекдоте: «В одном племени приняли конституцию, состоящую из двух параграфов. Параграф № 1: вождь всегда прав. Параграф № 2: если вождь не прав, смотри параграф № 1». В очень оживленной беседе с родителями мы приходим к общему выводу — «Детская конституция» верна, ее необходимо принимать.

Почему ребенок раннего дошкольного возраста всегда прав? Вспомним выражение «Нет дыма без огня». Причина — огонь, дым — следствие. Зачастую в педагогике все происходит наоборот. Сначала следствие, а затем причина. Если ребенок поступает не так, как нужно, или не так, как нам хочется, — это следствие. Мы начинаем искать причину нежелательного поведения ребенка. Не утруждайте себя, причина в нас. Причина такого поведения — наши педагогические ошибки. В таких ситуациях нужно задуматься о том, что мы делаем неправильно или сделали неправильно. Ведь ребенок плачет или капризничает не потому что ему хочется плакать, а потому что его что-то беспокоит или не устраивает. Дети иногда не понимают, почему их желания не совпадают с нашими. И наша задача в моменты кон-

фликтов понять, объяснить, переключить внимание, перехитрить. Поверьте, переключить или отвлечь внимание ребенка не очень сложно.

Ищите выход из создавшейся ситуации и незамедлительно исправляйте свои педагогические оплошности. Итак, почему дети в возрасте до 3 лет всегда правы? Ответ очень простой: ребенок всегда поступает так, как его научили. И если ребенок испытывает дискомфорт – бесполезно его убеждать, что все будет хорошо. Нужно найти причину и устранить ее.

Приведем пример из практики. Вечером в детский сад пришла мама забирать свою 2-летнюю дочку. Девочка капризничала и плакала. Мама в сердцах сказала: «Просто никаких нервов не хватает!» И в ответ от нас услышала: «А вы на несколько секунд закройте глаза и подумайте, что дороже Маджи (так зовут девочку) у вас никого нет! И еще вспомните «Детскую конституцию», которая состоит из двух параграфов».

Очень скоро девочка успокоилась и счастливые мама и дочка, как лучшие подружки, пошли домой. Помогла «Детская конституция».

Очень важно отучить малыша от соски. Чем раньше, тем лучше. Без соски малыш быстрее начнет говорить. В начале года почти все малыши приходят в группу с сосками. И совершенно очевидно, что ребенок, который целый день сосет соску, не говорит, не повторяет, не отвечает, не подпевает. А ведь первостепенная задача педагога – учить ребенка говорить.

Представьте себе картину: дети пришли на музыкальное занятие – из 12 человек 8 с сосками. Забрать соски, даже на короткое время, просто невозможно. Малыши не поддаются ни на какие уговоры. Как поступать в данной ситуации? В начале 2011/12 уч. г. в швейцарский русский детский центр «Матрешка» приехала делегация из России (заведующие детских садов г. Саратова и Саратовской области). В рамках правительственной программы по поддержке и развитию регионов РФ происходил обмен опытом между педагогами Швейцарии и России. На наш вопрос,

как отучают от сосок в детсадах России, мы получили следующий ответ: все дети дошкольного младшего возраста принимаются в детский сад без сосок и без памперсов. Зачастую это значит, что родители забирают у малыша соску перед входом в детский сад и взбудораженного и расстроенного отдают воспитателю.

Не стоит понапрасну травмировать психику ребенка, ведь желаемого результата можно добиться не методом насилия, а методами убеждения и поощрения. Не форсируйте событие, а разбейте этот процесс на несколько этапов. Вспомним поговорку «Все познается в сравнении», она как нельзя лучше применима в педагогике. Часто конфликтная ситуация очень быстро и легко разрешается, если сравнивать себя с ребенком. Самое время поставить себя на место малыша, у которого забрали или хотят забрать соску. Ведь соска для малыша – это друг и нянька, это очень важная и нужная вещь, к которой он привык и которую он очень любит.

Уважаемые взрослые, каждый из вас когда-нибудь терял кошелек. Вспомните, как вы себя чувствовали, обнаружив пропажу? Вы ужасно расстроены, у вас пропал аппетит и заболела голова, многие женщины даже плачут. То же самое чувствует малыш, если у него забирают соску насильно.

Играя, мы расстаемся с лучшим другом – соской в 3 этапа.

Первый этап: это обмен соски на что-то более интересное: книжку, игрушку, конфету, причем малыш, как правило, оставляет соску у себя, держит ее в руках. Он видит и чувствует ее. Сравните себя с вашим ребенком. Вы восстанавливаете утерянные документы, которые были в украденном кошельке, и чувствуете себя снова в порядке.

Второй этап: ребенок по вашей просьбе прячет соску в карман. Если ребенок согласился спрятать соску в карман, значит, вы на верном пути, значит, ребенок вам доверяет. Спрятанную соску малыши постоянно достают из кармана и, убедившись, что родимая на месте, спокойно продолжают играть дальше. Как мы ведем себя, когда новый кошелек снова лежит в сумке? Первое

время после пропажи очень часто проверяем, в сумке ли кошелек. Что мы чувствуем, зная, что кошелек в сумке и в нем все необходимое? Покой и уверенность, без чего нормальная жизнь просто немыслима.

Третий этап: ребенок добровольно решает расстаться с соской. В нашем саду «Матрешка» ребенок кладет соску в красивую чашечку, которая стоит на виду и в доступном месте. Он знает, что соска не пропала, она здесь, и в любое время ей можно воспользоваться. Из гигиенических соображений и из чувства уважения к личной собственности, все чашечки подписаны и украшены картинками. Это для нас все соски одинаковые, а малыши точно знают, где их неприкосновенная собственность. Эту ситуацию вполне можно сравнить с вашей, когда вы кладете деньги на счет в банк. У вас нет наличных в кошельке, но вы-то знаете, что в любое время можете снять необходимую сумму со счета, а доказательство тому — банковская карточка в вашем кошельке.

Каждый из этапов — это многочисленные попытки убедить малыша расстаться с соской. И лишь тогда, когда малыш уверен, что никто не посягает на его собственность, он расстается с соской, а вскоре и совсем про нее забывает.

На третьем этапе мы начинаем музыкальное занятие чудесным ритуалом, все дети кладут соски в свои цветные личные чашечки. Чашечки занимают почетное место на фортепиано. Тот же самый ритуал повторяется и на других занятиях, только чашечки стоят рядом. И не важно, что некоторые дети, уже через пару минут, требуют соску обратно, начало положено. Основная часть детей забывает про соски и с удовольствием активно включается в происходящие события. На третьем этапе дети очень полюбили этот ритуал. Даже если утром малыш из дома приходит с соской, он радостно бежит к своей чашечке и кладет в нее соску. Ведь ему приятно слышать, что он молодец, что он уже большой и ему не нужна больше соска. А что беспокоиться, ведь соска-то всегда на виду. Расставшись с соской, ребенок начинает постоянно повторять за вами слова и фразы, сам говорить со сверстника-

ми, на занятиях, а также с педагогом и родными. Путь для общения открыт, начинаем говорить!

Как правило, многие дети в возрасте около 2 лет говорят на своем собственном языке. И наша задача — научиться понимать этот собственный язык ребенка, понимать его мимику и жесты, посредством которых он начинает общение с окружающими.

Как мы начинаем общение с детьми во время адаптационного периода? Приведем пример. Подходит Соня, смотрит в глаза и говорит: «Аква». Чего же хочет малышка? Просим маму Сони написать словарный запас из «собственного языка» ее дочки и сделать перевод на русский язык. Словарный запас Сони: *аква — вода, жсала — кушать, морэ — любимая, тити — одежда*. Оказывается, Соня говорила по-итальянски: *acqua — вода, mangiare — кушать, amore — любимая, vestiti — одежда*. Сравнив произношение слов Сони с итальянскими словами, можно проследить определенное сходство.

Следующий день стал для нас с Соней днем взаимопонимания и радостного общения. Соня была счастлива, ведь ее понимают! Показываем Соне бутылку с водой и спрашиваем ее: «Соня, аква?» Девочка радостно кивает головой и смеясь повторяет за мной несколько раз: «Вода, вода, вода». Очень весело поиграли, посмеялись, а в русскую словарную копилочку положили новое слово. День прожит не зря!

Вечером просим всех родителей написать словарный запас своих детей с переводом. Это помогает в кратчайший срок наладить контакт с детьми, которые говорят на своем собственном языке. Для того чтобы таких детей вовлекать в беседу, очень важно освоить их собственный словарный запас, научиться понимать мысль ребенка, выраженную одним словом, жестом или даже одним слогом. И если ребенок почувствовал, что его понимают, он с удовольствием начнет с вами общаться.

Приведем пример общения с детьми, которые только начинают говорить. На музыкальном занятии мы спросили, какую песенку ребята еще хотят спеть. Марина ответила «Са» и кивком головы, а затем и пальцем



показала на самовар, стоящий на полке. Все понятно, Марина хочет спеть песню «Самовар». Дети этого возраста очень любят петь под фонограмму, они с удовольствием подпевают, одновременно выполняя несложные ритмические движения. И неудивительно, что малышам запомнилась и полюбилась песня «Самовар». Из самовара можно пить вкусный чай, а заодно отведать вкусных блинов. Так на русском празднике «У околицы» дети пили чай из самовара и ели блины.

Малыши обладают удивительной способностью усваивать несколько языков одновременно. Даже если ребенок не говорит и не отвечает на ваши вопросы, он способен воспринимать и понимать 2 или 3 языка. Все, кто изучал иностранные языки в более зрелом возрасте, пережил в процессе обучения такую стадию: «Понимаю, сказать не могу!» Чтобы помочь малышам-билингвам скорее освоить русский язык, им необходимо создать русское языковое окружение.

Ребенок постоянно должен слушать русскую речь. Это русские детские песни, русские народные сказки и, конечно же, речь педагога. Педагогу необходимо постоянно разговаривать с детьми и вовлекать их в беседу. И если ваш маленький собеседник отвечает на вопрос всего лишь одним словом, считайте, что беседа состоялась. Обратите внимание, как гордится малыш, если он узнает и называет героев сказки, подпевает песню или может рассказать, что нарисовано на картинке. Именно в возрасте 2–3 лет происходит закладка фундамента, на котором в дальнейшем будет выстроена разговорная речь. В этом возрасте начинается накопление словарного запаса и его употребление в речи.

Те дети, которые уже могут говорить, в процессе общения с другими детьми часто переходят на другой язык. Терпеливо просите повторить ребенка слово или фразу на русском языке. Хвалите малышей чаще, стимулируйте и поощряйте, если



они повторяют за вами стих или подпевают песню, повторяют просто слово или отрывок из сказки. Дети должны говорить по желанию, а не по принуждению. Вот пример. Возбужденный Леон бежит и кричит: “Auto kaputt!” Рассматривая сломанную машину говорим, что ее нужно починить и просим повторить Леона несколько раз: «Машина сломалась». Леон добросовестно повторил несколько раз: «Машина сломалась», – и побежал, крича “Auto kaputt”, сообщить новость своему другу Макс. Не сработало, нужно срочно учить Макса говорить «машина сломалась» (Макс общается со сверстниками только на немецком языке по причине, что мама говорит с ним на немецком, а русскоязычный папа проводит с мальчиком меньше времени). В таких случаях необходимо действовать по ситуации. Отменяем запланированное занятие по конструированию, собираем детей в круг, достаем сундучок с инструментами и все вместе начинаем ремонтировать машину. В результате получилось прекрасное занятие по развитию речи. Все дети, без исключения, обогатили свой словарный запас и научились говорить слова *машина, колесо, шофер, кабина, сломалась, починим, молоток*. Ведь это так интересно – всем вместе чинить машину, особенно, если тебе позволили постучать молотком!

Есть мнение, что дети-билингвы, растущие среди носителей двух языков, находятся в менее выгодном положении в возрасте освоения языка, но как только они начинают уверенно говорить на обоих языках, они догоняют одноязычных сверстников в лингвистическом отношении и перегоняют в познавательном развитии.

Дети – это самые совершенные «барометры», которые помогают безошибочно определить, что мы делаем хорошо, а что плохо, что правильно, а что неправильно. И эти «барометры» постоянно шлифуют наше педагогическое мастерство. Если на занятии малыши невнимательны и неактивны, ищите причину в себе. Значит, занятие плохо запланировано, недостаточно моментов-сюрпризов, не соответствует возрастным особенностям и т.д., причины могут быть самые разные.

Чудесные маленькие «барометры» делятся на различные категории: «барометр занятости», «барометр страха», «барометр собственности» и т.д. Сколько детей в группе, столько и ярко выраженных «барометров», а зачастую и несколько «барометров» в лице одного ребенка.

Конечно же, все педагоги хорошо знакомы с «барометрами собственности». В нашей группе есть 2 ребенка, Саша и Макс, для которых личная собственность – святое.

Что такое для ребенка 2–3 лет игрушка, которую он приносит из дома в детский сад? Это – частичка дома, она помогает малышу пережить разлуку с близкими. Даже не пытайтесь на какое-то время забрать ее или попросить малыша дать игрушку поиграть кому-нибудь другому.

Первое слово, которое произносит Макс, входя в группу со своими игрушками, – *meine* – *мое*, и на протяжении дня все игрушки, с которыми он играет, принадлежат ему. И каждый день время от времени слышим пронзительный крик Макса: “Meine!” Это сигнал для педагога к незамедлительному вмешательству и разрешению конфликта. Все объяснимо и логично: до сих пор (дома) все игрушки принадлежали только Макс, ему необходимо время, чтобы понять, что же изменилось и почему игрушками в детском саду нужно делиться или играть всем вместе.

Вспомним наш педагогический ход «Все познается в сравнении». Представьте ситуацию: у вашего мужа дорогая, любимая машина. Он любит ее, как женщину, или, по меньшей мере, это его любимая игрушка. К нему подходит коллега по работе, которого он не совсем хорошо знает, и просит машину покататься. Как вы думаете, какотреагирует ваш муж на эту просьбу?

Еще одна ситуация: подруга видит на вашей руке кольцо с бриллиантом. Кольцо ей очень понравилось, и она просит у вас его поносить. Что вы чувствуете в этот момент и каков будет ваш ответ? Что вам пришло на ум? «Конечно же, что подруга точно не в себе».

Теперь давайте проведем параллель: взрослые и дети. У детей все точно так же, как у нас. Все по-настоящему. Их чувства ничем не отличаются от наших, а, возмож-

но, у некоторых они даже глубже. Поэтому, если у малыша есть потребность иметь постоянно при себе что-то личное из дома, это не плохо, а, напротив, очень хорошо! Не следует забывать, что это явление временное и что в дальнейшем чувство собственности пройдет, а взамен малыш приобретет новое чувство — чувство радости от интересной коллективной игры.

Еще один пример «барометра собственности», который подсказал решение проблемы сна. С самого первого дня в детском саду Саша выбирает себе несколько игрушек, которые он на протяжении всего дня считает своими. Во время приема пищи для него необходимо посадить или положить эти игрушки рядом с собой, а во время сна (непрерывно весь комплект игрушек) уложить с собой спать. Хорошо это или плохо? По только Саше понятной причине в число выбранных игрушек вошла большая (в 2 раза больше, чем Саша) игрушка-кенгуру. Перед сном Саша всегда просил взять кенгуру с собой и положить рядом. Мы решили, что для внутреннего покоя Саши это просто необходимо. И каждый раз, наблюдая за Сашей, который, пыхтя и сопя, тащил огромную игрушку в спальню (конечно же, с нашей помощью), мы вспоминали поговорки «Своя ноша не тянет» и «Все свое ношу с собой». Затем удовлетворенный малыш укладывался спать, просил укрыть кенгуру, обкладывая себя еще и маленькими игрушками.

Не секрет, что во время адаптационного периода уговорить малышей пойти спать — это проблема. Многие дети не хотят идти спать, именно в этот момент они вспоминают маму и начинают плакать. Что делать, чтобы этот процесс стал не болезненным, а приятным и интересным?

Пытаясь понять психологию Сашиного поступка, мы предложили всем детям для сна выбирать себе игрушки (большая корзина с мягкими игрушками всегда стоит в спальне). Детям это очень понравилось, ведь ребенок идет спать не один, а с игрушкой, как дома. Малыши на некоторое время забывают про маму и начинают укладывать игрушки спать, постепенно переключаясь на слушание сказки.

Во время укладывания и засыпания в спальне всегда звучат сказки. Слушая их перед сном, дети не только успокаиваются, но и запоминают отдельные слова и выражения. А в конце года могут рассказать (с нашей помощью) содержание всех сказок. Дети-билингвы никогда не научатся говорить правильно и красиво, если они слышат лишь бытовую речь. Поэтому важно использовать каждый удобный случай и давать малышам возможность слушать красивую, правильную речь в профессиональном исполнении.

Еще один ярко выраженный пример «барометра» в нашей группе — это Юлечка. Юлечка у нас «барометр занятости». Каждые 15 мин. Юля спрашивает: «А что мы будем сейчас делать?» Известно, что дети этого возраста не могут концентрироваться на занятии одного рода более 10–15 мин. Поэтому каждые 15 мин. мы должны предложить Юлечке что-то новое, чем бы она занялась. Такие дети с удовольствием мастерят: режут, клеят, рисуют, лепят и, как правило, объединяются в маленькие группы. Через месяц группа выросла до 5 детей, которые устраивались поудобнее за столом и ждали от нас чего-то очень интересного.

С полной уверенностью можем сказать, что высшая педагогическая школа — это работа с «детьми-барометрами» 2–3 лет. Они постоянно держат нас в тонусе и не дают ни на минуту расслабиться, указывая своей реакцией на наши успехи и промахи, а нашу работу делают насыщенной и творческой.

Каждый конкретный ребенок требует к себе индивидуального подхода. Во время ин-



индивидуальной работы с ребенком у нас есть прекрасная возможность его разговорить. Детям очень нравится тема семьи. Они охотно рассказывают про своих сестер и братьев, дедушек и бабушек, про то, какие игрушки у них есть дома и кто их купил. Эти бесценные, доверительные беседы между педагогом и ребенком, как правило, построены по схеме: вопрос – ответ. Причем односложные ответы детей педагогу всегда следует дополнять, выстраивая беседу в яркий, короткий, содержательный рассказ и создавая впечатление, что сам ребенок является рассказчиком. Чтобы разговорить малыша, педагог должен обладать информацией о жизни ребенка дома. Поэтому очень важны короткие беседы с родителями о наиболее интересных и эмоционально ярких событиях, происходящих с ребенком в кругу родных и близких. Только обладая этой информацией, педагог имеет возможность найти тему для доверительной беседы с ребенком и стать участником в его личной жизни. Детский сад для ребенка – это лишь часть его личной жизни, тесно связанной с семьей. И чем прочнее связь между детским садом и семьей, тем уверенней чувствует себя малыш в детском саду, тем охотней он говорит с педагогом.

Еще один пример связи детского сада и семьи: в старшей группе «Матрешки» на протяжении всего года детские работы собираются в личные папки, а на выпускном вечере их вручают родителям. В младшей группе наша связь устанавливается немного иным способом – мы выдаем детям их поделки в конце каждого дня. Почему ребенок раннего дошкольного возраста хочет забрать выполненную работу или рисунок домой? Потому что у детей еще не сформировано понятие «потом». Дети должны видеть результат своего труда и вправе распоряжаться своей поделкой или своим рисунком – это логическое завершение целого рабочего дня. Представьте себе, что вы отработали месяц, а зарплату вам не перечислили или задержали. Неправильно и нелогично.

Во время занятий, вне зависимости от их содержания, с детьми тоже происходит постоянное общение. Более того, занятие – это повод для ребенка продолжить речевую дея-

тельность дома с родителями. Дети раннего дошкольного возраста очень любят работать с тестом. Сначала при помощи формочек мы делаем печенье, затем все вместе отдаем печенье помощнице воспитателя и она ставит его в духовку, а вечером угощаем печеньем родителей и, конечно же, едим сами. Ведь печенье, сделанное своими руками, всегда вкуснее. Все дети, без исключения, рассказывают, как они работали с формочками, пекли печенье в духовке, а затем мазали печенье медом и посыпали сахарной пудрой. Такие угощения являются благодатной почвой для приятного вечернего общения родителей со своим ребенком. Ведь они так долго не виделись и страшно соскучились. Как правило, рассказы детей всегда очень эмоциональны и трогательны. И трудно переоценить важность тех положительных эмоций, которые и родители и дети получают в такие минуты от общения друг с другом!

Огромным стимулом на занятиях по аппликации, рисованию, лепке – являются 3 волшебных слова «сделаем подарок маме». Это прекрасный повод для вечерней беседы во время одевания ребенка перед походом домой. Ребенок не может сам, без наводящих вопросов, рассказать, чем он занимался целый день в детском саду, а имея на руках результат своего труда, он с гордостью отвечает на восторженные возгласы родителей: «Как красиво, это ты сделал сам (сама)? Молодец!» «Марина сама», – сообщает с гордостью Марина.

Показывая свою работу дома близким, ребенок опять рассказывает, что это он сделал сам, еще раз переживает прекрасные минуты своего незатейливого творчества.

Рекомендуем родителям складывать работы ребенка дома в папку. Время от времени их можно доставать и рассматривать, давая понять ребенку, что его труд родители ценят и берегут.

Если ребенок хочет поговорить с вами, никогда его не останавливайте и не прерывайте его. Даже если он что-то рассказывает вам в неподходящий, на ваш взгляд, момент. И педагогам и родителям требуются в момент рассказа малыша все педагогическое мастерство и такт. Обязательно выслушайте



ребенка, похвалите его за интересный рассказ, включитесь в разговор сами. Если ребенок заговорил во время какого-то занятия, обязательно вовлеките в беседу всю группу и попытайтесь превратить рассказ малыша в интересное событие, которое касается всех детей. И только после этого переведите разговор на нужную вам тему. Если прервать робкого ребенка 1–3 раза, то желание говорить у него придет нескоро.

Приведем пример из практики. Конец учебного года. Во время обеда Лиза вспомнила, что в выходные дни они с мамой и братом были в бассейне. Реакция детей на слова «мама» и «бассейн» была потрясающей. Дети наперебой стали рассказывать, что и они тоже были в бассейне. Рассказали, что они там делали, на чем катались, как ели мороженое. Что же делать в такой ситуации, ведь суп в тарелках стынет? Беседовать! И не важно, что суп немного остыл и время для беседы не совсем подходящее. Только после того, как все дети высказались, они, удовлетворенные приятными вос-

поминаниями, вновь принялись за еду и ели с хорошим аппетитом.

Что же нужно для того, чтобы ребенок захотел говорить? А если мы говорим о детях-билингвах, то не просто говорить, а говорить на русском языке? Ответ очень простой: жизнь в детском саду должна быть яркой, богатой впечатлениями, как хорошая интересная книга, лучшими страницами которой должны стать не только праздники, а все режимные моменты дня. Помочь малышам сделать пребывание в детском саду незабываемым, открыть им окно в мир удивительных чудес, волшебных звуков и красок, оставить яркий след в душе ребенка – вот наша задача. Если свои действия педагог основывает на психологических особенностях детей данного возраста, а индивидуальный подход к ребенку становится неотъемлемой частью его педагогической деятельности, значит, и желаемый результат придет значительно быстрее, а все поставленные в начале года педагогические цели и задачи будут выполнены и перевыполнены.

Larisa Hugentobler, Anastasiya Sorvacheva

TEACHING AND EDUCATING CHILDREN OF JUNIOR GROUPS IN RUSSIAN LANGUAGE KINDERGARTENS ABROAD (WITH RUSSIAN KINDERGARTEN “MATRYOSHKA” AS AN EXAMPLE)

Pre-school children, bilingualism, bilingual children, Russian kindergarten abroad.

The article has been timed to the 10th jubilee of the Russian school and kindergarten “Matryoshka” (Switzerland) and addressed to parents of children aged 1,5–3 years old, and also to educators of junior groups in Russian language kindergartens abroad and in the RF. The main topic of the article is adaptive period: first months of stay of a junior pre-school age child in a kindergarten. This is a very complicated period for a little one, parents and educators. How to make it less painful, to help a little one to grow fond of the kindergarten and to reach the main goal – to teach a child to speak? These and many other questions are dealt with on the journal’s pages.

Пейман Голестан

delashena_golestan@yahoo.com

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Тегеран, Иран



Трудности обучения иранских студентов-филологов официально-деловой переписке

Русский язык, письменная речь, трудности обучения, уровни владения языком.

В статье рассматриваются трудности, возникающие при обучении иранских студентов письменной речи на русском языке, описываются требования к умениям в письменной речи, а также анализируются типичные ошибки иранских студентов при написании писем на русском языке.

При обучении русскому языку у студентов должны сформироваться умения выражать в письменной форме на изучаемом языке свои мысли на основе сформированных графических, орфографических и каллиграфических навыков, а также техники письма. Целью обучения письменной речи является развитие умений создавать различные типы и жанры письменных сообщений – текстов, которые используются в учебной и профессиональной деятельности [1: 196]. Однако иранские студенты часто оказываются не в состоянии использовать имеющиеся навыки и умения письменной речи в написании официальных писем на русском языке. Для понимания причин этого следует рассмотреть обучение письменной речи в иранской системе образования.

Учебный курс по развитию письменной речи в иранских школах и университетах преподается, как правило, под общим названием «Аиин-е негареш» (дословно «Основы правописания»). В его ходе очень ограниченно по сравнению с другими видами речевой деятельности (например, чтением) обучают решать некоторые письменные речевые задачи. На начальном этапе

в процессе овладения языком учащиеся записывают объяснения преподавателя, незнакомые слова, выполняют письменные упражнения (преимущественно дома). Требуется также, чтобы в классе и дома учащиеся писали изложение и диктант. Диктант в Иране имеет только одну форму: учитель читает уже знакомый учащимся текст, а те его записывают. Кроме того, используется только один вид сочинений: преподаватель формулирует тему, а учащиеся записывают свои мысли по ней. Особой структуры школьного сочинения практически нет. Ситуация с изложением представляется еще более сложной, потому что пересказ прослушанного и проанализированного текста в письменной форме вообще не практикуется.

Слабым местом в языковой подготовке иранских учащихся является непонимание ими особенностей стилей речи. В ходе преподавания персидского языка в школах и университетах эта тема либо совсем не затрагивается, либо ей не уделяется должного внимания.

Ситуация еще более осложняется, когда студенты начинают изучать РКИ. Они часто

не имеют почти никакого представления о жанрах письменной речи, стилистических особенностях письменных текстов. В системе обучения русскому языку в Иране редко используются упражнения по технике письма, правописанию, орфографии и пунктуации. Из общего количества учебных занятий по РКИ – 135 учебных единиц – на практику письменной речи отводится лишь 8. При этом на занятиях обычно отрабатываются умения ответить на вопросы, составить план по прочитанному или прослушанному тексту, высказывание на основе полученных ранее знаний, подготовить письменный доклад, сообщение, рецензию, конспект, аннотацию [3: 125].

В данной статье из всех типов и жанров письменной речи, которые являются объектом изучения и практического применения на занятиях по РКИ, мы уделяем особое внимание письменной речи, используемой в лично-официальной переписке. В книге «Русский язык и культура речи» под деловым письмом понимается документ, который подготавливает заключение сделок, важные встречи, содержит служебную информацию, претензии, предложения и т.д. Таким образом, деловое письмо – письменный диалог физических и юридических лиц, в котором решаются важнейшие вопросы экономико-правовой, бытовой деятельности личности или организации [2: 259].

Иранские студенты, которые будут жить и работать в России (а не только посещать ее как туристы), должны уметь создавать широкий круг официальных документов. Им может понадобиться составить письмо-запрос об условиях аренды квартиры / дома или жалобу, например, в администрацию гостиницы, общежития, написать приглашение или письмо с благодарностью за гостеприимство, заявление о приеме на работу, заявление с объяснением ситуации в полицию, записать адрес и телефон в записную книжку, заполнить формуляр в библиотеке и т.п.

Деловая речь нужна студентам для составления различных документов при поступлении на учебу и работу. Чтобы научиться правильно оформлять различные

деловые бумаги, надо знать особенности официально-делового стиля языка, деловой речи. Этот стиль обладает лексическими, морфологическими и синтаксическими особенностями, определенными стереотипными оборотами речи, удобными для оформления деловых бумаг. В состав официально-делового стиля прежде всего входит специфическая лексика, например *вышеизложенный, нижеподписавшийся, предъявить, уведомить, явка* и др. Для него характерна и специфическая фразеология: *выписка из приказа, выписка из банковского счета, удостоверение личности*. Языку деловых бумаг присущи также и синтаксические особенности: словосочетания с предлогом, употребляющимся с определенным падежом: *во изменение приказа, во исполнение принятого решения, по истечении срока договора, по прибытии на место работы, согласно предписанию, вопреки указанию*; неполные безличные предложения *необходимо решить вопрос, поручить студенту*; сложноподчиненные предложения с придаточными причины и следствия, присоединяемыми союзами *так как, ввиду того, вследствие того* и др. Нужно помнить, что в деловых бумагах не употребляется эмоционально-оценочная, просторечная, диалектная лексика. Числительные обычно пишутся цифрами, за исключением денежных документов (счет, доверенность, расписка), окончания порядковых числительных пишутся через черточку, если числительные обозначены арабскими цифрами (*2-я научная студенческая конференция*), после римских цифр окончания не пишутся (*XXIV Международный конгресс астронавтов*). Глагольные выражения типа *прошу разрешить, необходимо улучшить* заменяются словосочетаниями, в состав которых входят отглагольные существительные: *прошу разрешения, необходимо улучшение*. Широко используются конструкции с причастными и деепричастными оборотами, с краткими страдательными причастиями (*принят на учебу, направлен на стажировку*).

Необходимо отметить, что частное официальное письмо в иранских университе-

тах и высших учебных заведениях изучается мало, этой теме отводится 2 учебные единицы лишь в одном семестре. К сожалению, данный материал в дальнейшем почти не повторяется и не практикуется. Иранские студенты во время написания письменных текстов на русском часто думают на своем родном языке, поэтому и конечный продукт их деятельности во многом оказывается под влиянием персидского языка, прежде всего его синтаксических конструкций.

Деловые письма в обеих культурах имеют ряд особенностей.

1. Координаты адресата в письмах на русском и персидском языках пишутся наверху справа. Однако в персидском языке текст пишется справа налево. В персидском письме имя адресата предшествует его должности, а в русском — наоборот. Порядок написания Ф.И.О. также различается: в русском фамилия пишется сначала, а в персидском — после имени. Отчество у иранцев не употребляется.

2. В письмах на персидском языке имя адресанта вообще не указывается, а если указывается, то не в начале, а в конце письма ниже подписи. Писать свое имя в начале недопустимо и считается невежливым по отношению к адресату. Координаты адресанта находятся наверху справа и пишутся слева направо. Именно поэтому переговаривающиеся студенты или вообще не пишут имя адресанта в русском письме, или располагают его ошибочно.

3. В личных официальных письмах на персидском языке не обязательно указывать тему или содержание письма (например, в e-mail), поскольку адресат, прочитав основной текст, узнает, о чем идет речь.

4. В письмах на персидском языке место написания обычно не указывается, и, таким образом, иранские студенты могут просто забыть о важности его упоминания в русских письмах.

5. В письмах на персидском языке, кроме имени и должности адресата, обычно упоминается его научная степень или профессия (инженер / доктор): *Уважаемому доктору Наини / Уважаемому инженеру*

Алмаси. Пропуск данного указания может считаться признаком неуважения (в русском языке эта информация обычно не используется). В конце обращения к получателю в персидском языке восклицательный знак не ставится.

6. Основной текст письма пишется почти так же, как в русском. Однако в персидском языке используются более длинные предложения и фразы, длина предложения иногда достигает нескольких строчек (по нормам официальной переписки на русском языке использовать длинные синтаксические конструкции недопустимо). В персидском языке люди чаще употребляют различные формы категории вежливости при обращении друг к другу, в русском языке официальное письмо пишется обычно более нейтрально, оно более информативно. Именно поэтому иранские студенты обычно допускают ошибки, возникающие под влиянием композиции письма и речевого этикета персидского языка, их письма на русском языке часто получаются неестественными.

7. Строчные номера в русском языке пишутся через точку, однако в персидском языке они отделяются от главного текста тире (1. / 1—).

8. Подпись в русском письме ставится внизу и в правой части страницы, однако в персидском языке ее располагают в нижней левой части страницы. Также в персидском языке при подписании письма необязательно обозначать должность (в письме на русском языке это необходимо делать). Дата в персидском письме пишется чуть ниже подписи, а в русском — иначе, в левой части листа бумаги.

Далее рассмотрим основные ошибки иранских студентов в написании деловых официальных писем.

- Ошибки в использовании сложноподчиненных предложений с союзом *который* вместо причастия и деепричастия: *письмо, отправленное нами...* (ошиб. *письмо, которое мы отправили*).

- Ошибки в использовании правильного управления: *фабрика по производству бумаги* (ошиб. *фабрика бумаги*).

- Ошибки в использовании предлогов, не характерных для деловых официальных писем, т.е. неподходящих по значению или стилистической окраске: *по окончании учебы* (ошиб. *после того, как я окончу учебу*).

- Ошибки, связанные с нарушением норм управления: *оплата обучения* (ошиб. *плата за обучение*) или *в связи с отъездом на родину по семейным обстоятельствам...* (ошиб. *в связи с отъездом на родину из-за семейных обстоятельств...*).

- Ошибки в использовании действительного залога вместо страдательного: *ваш заказ выполнен* (ошиб. *мы выполняем Ваш заказ*) и *запрос рассмотрен* (ошиб. *мы рассмотрели запрос*).

- Ошибки в правописании местоимения *вы* (пишут с маленькой буквой вместо большой): *В ответ на Ваше письмо сообщаем*.

- Ошибки в правописании числа и даты: 15 января 1965 г. (ошиб. *июля 15, 1965* или *1965 / января / 15*).

Таким образом, с точки зрения не только содержания, но и даже оформления письменной речи и местоположения разных параметров письма, письменные тексты на персидском и русском языках имеют существенные различия. Иранским преподавателям русского языка необходимо учитывать их в практике преподавания.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
2. Ганапольская Е.В., Хохлова А.В. Русский язык и культура речи. Семнадцать практических занятий. СПб., 2010.
3. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М., 2003.

Peyman Golestan

DIFFICULTIES OF TEACHING OFFICIAL BUSINESS CORRESPONDENCE TO IRANIAN STUDENTS-PHILOLOGISTS

Russian, written speech, difficulties of training, levels of mastery of a language.

In this article difficulties arising in teaching written speech in Russian to Iranian students are considered. Requirement skills in written speech at different levels of mastering Russian as a foreign language are described. Typical mistakes of Iranian students while writing letters in Russian are analyzed.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

24–25 мая 2012 г. в стенах филиала Брянского государственного университета им. И.Г. Петровского в Новозыбкове состоялся **круглый стол «Нормативность в условиях смешения восточнославянских языков на территории российско-белорусско-украинского пограничья»**. Работа круглого стола проходила в рамках пленарного заседания и нескольких секций, на которых обсуждались вопросы разноаспектного исследования восточнославянских языков, современного состояния языковой ситуации в России, Белоруссии и на Украине, проблемы текста и контекста в славянских языках, вопросы методики преподавания языков на территории российско-белорусско-украинского пограничья. На встрече ученых из России, Украины и Белоруссии констатировалось, что язык титульной нации накладывает свой отпечаток на функционирующий параллельно русский язык. Необходима унификация русского языка, а не его дробление.

*Е.М. Маркова, д-р филол. наук,
профессор кафедры славянской филологии
Московского государственного областного университета (Москва, Россия)*

Марьям Резаи Азин

Mary_azin@yahoo.com

аспирантка

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Тегеран, Иран



Современная система обучения РКИ в иранских языковых университетах: проблемы и перспективы

Система обучения, Иран, русский язык, оптимизация процесса обучения.

В статье рассматривается современная система обучения РКИ в иранских языковых университетах. Автор указывает на существующие проблемы преподавания русского языка с точки зрения методики, программы обучения, учебных дисциплин и количества отведенных часов. Отдельно рассматриваются типы учебных пособий, средства обучения и предлагаются способы оптимизации и интенсификации процесса обучения РКИ в Иране.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» под системой обучения понимается базисная категория методики; совокупность основных компонентов учебного процесса, определяющих материалы для занятий, формы его подачи, методы и средства обучения, а также способы его организации [2: 275]. Важным фактором при этом является и среда обучения. Языковая среда, по мнению О.П. Быковой, представляет собой «естественные лингвокультурные практики / дискурсы исторически конкретного социума» [5: 15]. Отсутствие языковой и культурной среды всегда отрицательно сказывается на процессе овладения речевыми навыками и умениями на изучаемом языке. Культурный компонент является содержательным и определяет, о чем говорить, поэтому важно не просто компенсировать отсутствие естественной языковой среды при помощи средств обучения, но и познакомить учащихся с особенностями страны изучаемого языка, тем самым предотвратив возможное возникновение культурного шока при первом столкновении с новым языком и новой культурой.

Интерферирующее влияние родного языка, языковая система которого значительно отличается от русской как в плане грамматического строя, так и в плане средств и способов функционирования языковых элементов в потоке речи, всегда была важным фактором в организации учебного процесса. В условиях Ирана это проявляется в следующем.

Во-первых, необходимо учитывать интерферирующее влияние персидского языка и иранской культуры. Персидский относится к иранской группе языков, а русский — к славянской. Персидский по своим парадигматическим и синтагматическим свойствам принадлежит к языкам аналитически-флективного строя, в котором распространены аналитические конструкции и отсутствует падежная система, а русский язык — к флективному. Это определяет различия не только в лексике двух контактирующих языков, но и в звуковой, акцентно-ритмической и интонационной системах, в связывании слов и их размещении в предложении или словосочетании, в синтаксисе простых и сложных предложений.

Во-вторых, причинами недостаточного владения практической речевой деятельностью иранскими студентами являются, с одной стороны, господство сознательного подхода, который находит свое воплощение в переводно-грамматическом методе, недооценка коммуникативного подхода в обучении русскому языку, а с другой – отсутствие должного внимания к культурно-страноведческим аспектам. Это приводит к тому, что учащиеся довольно много знают о языке, но не умеют общаться на нем и

имеют слабое представление о России, русской культуре, традициях и образе жизни русских людей. Одной из причин подобного положения является, на наш взгляд, учебная программа для иранских студентов, обучающихся в бакалавриате языковых вузов, на основе которой и ведутся занятия.

Рассмотрим учебную программу по специальности «Обучение переводу с русского языка» в иранских языковых вузах на примере университета в Мазандаране.

Семестр	Наименование предмета	Количество часов в неделю
I семестр	Грамматика	8
	Чтение	4
	Практика речи	6
II семестр	Чтение и осмысление текста	4
	Грамматика	4
	Практика речи	4
	Синтаксис	2
III семестр	Принципы и методы перевода	2
	Чтение и осмысление текста	4
	Грамматика	4
	Синтаксис	2
	Введение в языкознание	2
IV семестр	Перевод текстов	2
	Введение в языкознание	2
	Грамматика	4
	Устный пересказ текста	2
	Принципы и методы перевода	2
V семестр	Фразеологизмы русского языка	2
	Перевод текстов	2
	Грамматика	4
	Чтение и перевод материалов прессы	4
	Устный пересказ текста	2
VI семестр	Фразеологизмы русского языка	2
	Грамматика	3
	Перевод текстов по гуманитарным наукам	2
	Изучение переводов исламских текстов	2
	Перевод материалов прессы	2
	Устный перевод	2
VII семестр	Изучение переводов исламских текстов	2
	Русско-персидский перевод на продвинутом уровне	2
	Знакомство с русскими литературными произведениями	4
	Грамматика	4
	Перевод военно-политических текстов	2

Семестр	Наименование предмета	Количество часов в неделю
VIII семестр	Литературные течения	4
	Перевод текстов с персидского языка на русский	2
	Перевод документов и писем	2
	Принципы и методы исследования	2
IX семестр	Знакомство с русскими литературными произведениями	4
	Персидско-русский перевод на продвинутом уровне	2
	Особенности письменных текстов	2
	Аннотирование текстов	2
	Устная речь, беседы и диспуты	4
	Перевод фильмов	2

Как видно из таблицы, большинство часов отводится предметам «Грамматика» и «Перевод на персидский язык». В учебной программе не предусмотрена дисциплина по русской культуре, ориентированная на формирование культурно-страноведческой компетенции. В процессе обучения русскому языку преподаватели не уделяют должного внимания этому аспекту, в результате чего правдивая русская картина мира складывается у учащихся с большим трудом. Время, отведенное на овладение практической речевой деятельностью, согласно программе обучения в иранских языковых вузах, представляется слишком незначительным. Это свидетельствует о том, что учебная программа, прежде всего, ориентирована на приобретение языковых знаний и формирование умений, навыков перевода с русского на персидский язык литературных, научных, художественных текстов и материалов прессы, формирование навыков письменной речи и чтения, ознакомление с русскими литературными произведениями.

Таким образом, в процессе обучения упор делается на грамматику, а не на устную речь. В иранских языковых вузах преподаватели часто концентрируют свое внимание на объяснении теоретических языковых знаний на персидском языке без учета их реализации в речевой практике учащихся на русском языке. Они в основном читают лекции, чаще всего указывают на количество ошибок в письменных грамматических упражнениях, недостаточно мотивируют

учащихся говорить по-русски на занятиях. Вследствие этого студенты обычно превращаются в молчаливых слушателей, разгадывающих грамматические загадки и кроссворды. Все это мало помогает в подготовке квалифицированных специалистов по русскому языку.

Формы проведения занятий по разным предметам в иранских языковых вузах мало отличаются друг от друга и представляют собой лекцию, обязательными составляющими которой является триада: преподаватель — книга — учащийся или книга — преподаватель — учащийся, где учащийся выступает в роли объекта. В этом процессе, прежде всего, велика роль самого преподавателя и книги. Именно первый из них в полной мере определяет процесс обучения.

Практика преподавания РКИ в Иране убедительно свидетельствует о том, что действующие учебники в современных условиях не отвечают подлинным коммуникативным потребностям студентов-русистов и не обеспечивают формирования лингвокультурной и страноведческой компетенций учащихся, так как культурологическое и страноведческое содержание в них представлено слабо или даже отсутствует. Е.И. Пассов, касаясь методического аспекта роли учебника в процессе обучения иностранному языку, отмечал: «Учебник — это цельная методическая система, воплощенная в конкретном материале, ставящая конкретную для данного состава учащихся цель и определенным образом организующая весь учебный процесс» [6: 57].

Учебник в иранских языковых вузах является важнейшим средством обучения. При этом его выбор зависит от желания и воли иранских преподавателей, которые предпочитают работать либо по авторским пособиям, написанным на персидском языке и изданным в Иране, либо по учебникам универсального характера (например, «Русский язык для всех», «Старт» «Практический курс русского языка» и др.). К сожалению, материалы этих учебников во многом утратили свою актуальность в страноведческом и методическом планах, поскольку их тексты не соответствуют в настоящее время целям обучения и коммуникативным потребностям учащихся. Сошлемся также на мнение Джамили Баба-заде, которая после анализа учебников, изданных в Иране, пришла к следующему выводу: «Не затрагивая отдельных достоинств этих пособий, следует, однако, отметить, что все они являются попыткой обобщить личный опыт преподавания в университете. Их можно назвать языковыми, поскольку в них осуществляется линейное, поуровневое описание грамматики, подобное тому, которое находим в академических изданиях. Следовательно, в них не отражается социальный заказ современного общества Ирана, а именно – выработка у учащихся коммуникативной (а не только языковой) компетенции, способности общения с целью решения каких-то практических, экстралингвистических задач в процессе их будущей деятельности» [4: 15]. Культурно-страноведческие сведения иранские учащиеся могут найти в учебных пособиях по литературе и в художественных произведениях, где встречается описание русской природы, обычаев, традиций и т.п. Полноценному пониманию лингвострановедческой информации препятствует и то, что комментарии для учащихся в этих текстах отсутствуют. В бакалавриате на занятиях по литературе учащиеся знакомятся с классическими русскими произведениями, однако у них нет времени изучать лингвистические и культурологические особенности художественных текстов на русском языке.

Надо отметить, что значительную часть трудностей, связанных с изучением рус-

ского языка в условиях Ирана, составляют трудности не собственно языковые, а именно культурологические. Иранские учащиеся в процессе учебы сталкиваются с национально-культурными особенностями речевого поведения русских. Они часто совершают ошибки в области речевого этикета, например неправильно обращаются или приветствуют собеседника в различных ситуациях. Истинная коммуникация, как известно, состоит не только в употреблении предложений, структурированных в соответствии с грамматической системой и релевантных коммуникативной задаче. Важной стороной общения на иностранном языке является уместность как вербального, так и невербального поведения в данной культуре. Это значит, что участнику речевого акта нужно владеть не только всем набором языковых и речевых средств, но и знать правила социального поведения русских для того, чтобы адекватно реагировать на слова и поведение собеседника и не допускать в своих поступках культуроведческих ошибок.

Сравнительный анализ речевых формул русского и персидского языков позволяет выявить причину довольно частых случаев культурной интерференции, когда студенты переносят принятые в Иране речевые формулы, например, такие как вежливость и признательность, на русскую почву. Так, в официальной обстановке при обращении к лицу у иранцев принято использовать фамилию с добавлением ученой степени, звания со словом *господин*, *госпожа*, которые употребляются перед фамилией, например, *господин доктор Надери*. У русских принято в такой ситуации обращаться по имени и отчеству, например, *Иван Петрович*, *Ольга Сергеевна*. Н.И. Формановская утверждает, что в русском социуме со стороны студента к преподавателю невозможно использование иной формы обращения, кроме имени-отчества. В Иране в обращении обычно применяются лишь номинации статуса: *Преподаватель!* *Профессор!* В учебных заведениях Ирана учащиеся для выражения уважительного отношения к преподавателю используют обращение, состоящее из

следующих лексических компонентов: *преподаватель / профессор + фамилия*. Это совершенно недопустимо с точки зрения русского этикета и воспринимается русскими как фамильярность или ошибка. Форма обращения, связанная с половой принадлежностью, типа *девушка, молодой человек, гражданка, гражданин*, принятая у русских, в Иране считается признаком дурного тона и рассматривается как проявление грубости, невежливости и невоспитанности. Иранцы обращаются к незнакомому человеку со словами *простите, господин, госпожа; уважаемый / уважаемая господин, госпожа*. Поэтому иранские студенты иногда допускают ошибки при общении с русскими.

Также при выражении искренней и глубокой признательности они употребляют принятые в Иране формулы, что не соответствует нормам русского речевого этикета. В персидском языке существует много формул выражения признательности, однако в русском, кроме стандартной благодарности, например *спасибо, благодарю*, нет речевых формул, которые позволили бы вежливо принять комплимент [7: 220].

Эффективность обучения русскому языку также снижается из-за отсутствия русского преподавателя (т.е. носителя языка и культуры), основной задачей которого является создание подобия русской культурно-языковой и образовательной среды. Если в некоторых иранских университетах и работают русскоязычные учителя, то они часто не являются специалистами по обучению РКИ.

Следует подчеркнуть, что иранские преподаватели русского языка либо очень редко, либо вообще не используют на занятиях аудиовизуальные и другие вспомогательные средства обучения, хотя их роль в повышении интереса и мотивации учащихся к изучаемому предмету весьма велика.

Для иранских студентов, изучающих русский язык в рамках учебной программы, обычно не предусмотрена стажировка в России или в странах СНГ. Хотя в последние годы иранские языковые университеты заключили двусторонние договоры по обме-

ну студентами с российскими университетами, эти договоренности пока реализуются слабо. Включение в учебные программы стажировки студентов в России является важным фактором повышения мотивации. Необходимо, чтобы у учащихся была возможность жить в среде и общаться с носителями языка.

Подводя итог сказанному, для оптимизации обучения русскому языку в Иране считаем целесообразным пересмотреть цели, содержание и технологии обучения русскому языку как средству межкультурного, межнационального общения в языковых вузах Ирана. Мохсен Шоджаи, преподаватель русского языка в Свободном исламском университете, тщательно проанализировав учебные планы кафедр русского языка в иранских университетах, также пришел к выводу, что изменить ситуацию, повысить качество обучения РКИ в иноязычной среде помогло бы применение коммуникативных технологий с учетом национальных традиций в рамках диалога культур [8: 150].

Обновить традиционно сложившееся содержание обучения русскому языку и методики его преподавания необходимо с учетом национально ориентированного культуроведческого подхода, повышающего мотивацию изучения иностранного языка и культуры в диалоге с родной культурой. Все это должно помочь воспитанию мультикультурной толерантной личности. С нашей точки зрения, в целях повышения эффективности процесса овладения русским языком как средством общения можно сократить часы, отведенные на грамматику и перевод, в пользу предметов по практике речи, культуре и страноведению.

В этой связи к преподавателю будет предъявляться ряд дополнительных требований, в частности: уметь отбирать и интерпретировать учебный материал с культурологической и страноведческой тематикой, сравнивать культуру русского языка с персидской культурой, формулировать задания коммуникативного и творческого характера. Мы полностью разделяем мнение Джамили Баба-заде о том, что при общей тенденции положительного отноше-

ния к изучаемому языку главной становится задача поддержания интереса к изучению русского языка, в чем существенную помощь мог бы оказать национально ориентированный учебник коммуникативной направленности с большим количеством лингвострановедческих текстов [4: 200]. Эту точку зрения подтверждают и слова Мирейлы Ахмади, преподавателя русского языка университета Тарбиет Модарес, которая считает, что с методической точки зрения хорошо бы составить систематизированный и последовательный учебник по страноведению. Такой учебник помог бы преподавателям и учащимся при изложении и усвоении не только литературы, но и русского языка [3: 12].

С нашей точки зрения, для предотвращения возможного культурного шока при столкновении с русской культурой в ходе создания национально ориентированных учебных текстов необходимо учитывать как конкретные культурные несовпадения, так и менее очевидные проблемы, связанные с национальным характером, менталитетом, традиционным учебным опытом учащихся. Например, исследователи отмечают, что русские люди очень ценят искренность, бескомпромиссность и прямоту в высказываниях, порой даже в резком тоне. Ю.Е. Прохоров пишет в связи с этим: «Для русского сознания вежливость рассматривается как желательное качество общения, но допускающее исключения» [7: 266]. В иранской же культуре вежливость рассматривается как обязательное правило общения, не допускающее исключений, поэтому сказать правду в глаза человеку и тем более в присутствии посторонних считается признаком дурного тона, рассматривается как проявление грубости и невоспитанности. Различия касаются не только содержания, но и формы общения. Так, с точки зрения иранцев, повышать голос в любой ситуации, особенно со стороны женщин, считается неприличным.

Ситуации и события, в которых иранцы поздравляют друг друга, встречаются гораздо чаще, чем у русских. Иранцы, как правило, поздравляют других с покупкой ав-

томобиля, домашних вещей, одежды, дома и т.п. Если не поздравить знакомых в такой ситуации, то это воспринимается как знак ревности, недоброжелательности, при этом люди могут даже обидеться. Иранцы часто поздравляют близких и знакомых, например, со свадьбой, рождением ребенка, повышением в звании, чине и т.п. У русских такие поздравления встречаются значительно реже.

Рукопожатие и поцелуи распространены в иранской культуре при встрече и прощании как между женщинами, так и между мужчинами. Однако в иранской культуре по религиозно-культурологическим причинам рукопожатие и поцелуи не приняты между женщиной и мужчиной (только между близкими родственниками). В русской культуре в неофициальной обстановке при встрече или прощании с друзьями, хорошо знакомыми объятия, поцелуи встречаются чаще. В отличие от иранцев, среди которых распространен троекратный поцелуй во время обычной встречи, у русских троекратный поцелуй обычно преувеличенно торжествен, он возможен на юбилеях, встречах старых знакомых и в других аналогичных ситуациях.

В русской и иранской культурах при общении с друзьями, хорошо знакомыми людьми, при встрече и прощании мужчины, как правило, здороваются за руку. Первым руку обычно протягивает старший по положению, по возрасту. Рукопожатие должно быть не слишком сильным или вялым. У русских женщин рукопожатия не приняты, а в иранской культуре рукопожатия у женщин приняты. При рукопожатии иранцы, как и русские, в знак уважения и почтения встают.

Для предотвращения культуроведческих ошибок при общении с носителями языка необходимо знакомить иранских учащихся с культурно-страноведческими сведениями уже на ранней стадии обучения русскому. Большую помощь преподавателям в этой связи оказывают аутентичные материалы: художественные тексты, видеофильмы, аудиоматериалы, видеозаписи передач российского телевидения, фотографии, рисунки,

иллюстрации. Все это демонстрирует типичные стороны жизни носителей языка, позволяет сопоставить культуру России с родной и предоставляет важную экстралингвистическую информацию.

Для повышения эффективности процесса обучения, с целью развития коммуникативной и культурно-страноведческой компетенций у иранских учащихся необходимо широкое использование вспомогательных средств в учебном процессе: аудиовизуальных, технических средств и интернет-технологий. Они способны предоставить студентам актуальный и достоверный материал, развивающий и активизирующий их мыслительную деятельность. Динамичный зрительный и аудитивные образы, создаваемые ими, включают учащегося в ситуации реального общения, обеспечивая тем самым большую эффективность восприятия. Это помогает более прочному запоминанию языкового материала, аутентичности ситуаций речевого общения, расширяет границы учебной языковой среды.

Э.Г. Азимов отмечает, что интернет-технологии — специализированные порталы и

ресурсы по русскому языку (gramota.ru, russianforall.ru, mylanguage.ru), электронные библиотеки (rsl.ru, lib.ru, elibrary.ru, feb-web.ru), национальный корпус языка (ruscorpora.ru), телекоммуникационные технологии (чат-коммуникация, форумы, сетевые дневники), интернет-проекты (webquest), программы-оболочки (Hot Potatoes, Quia, Spellmaster), программные продукты (Mooodle) — обладают значительными образовательными возможностями, которые могут найти применение в преподавании РКИ. Наиболее перспективными являются дистанционные технологии, поскольку на их основе можно создавать инновационные варианты традиционных форм очного обучения, строить принципиально новые формы работы, а также программные оболочки, которые позволяют самим преподавателям создавать и размещать в Интернете тренировочные и тестовые задания и упражнения [1: 42–45]. К сожалению, в практике преподавания русского языка в Иране эти новые средства и технологии обучения используются редко.

Литература

1. Азимов Э.Г. Компьютерные технологии в обучении РКИ: состояние и перспективы // Русский язык за рубежом. 2011. № 6.
2. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов (теория и практика обучения языкам). М., 2009.
3. Ахмади М. Роль лингвострановедения в преподавании русского языка как иностранного // Pazhuhesh-e zababha-ye khareji. 2007. № 35.
4. Баба-заде Голами Дж. Лингвометодические основы базового учебника практического курса русского языка: Дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
5. Быкова О.П. Обучение русскому языку как иностранному в иноязычной среде (на примере южнокорейских университетов). М., 2010.
6. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. М., 1991.
7. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русское коммуникативное поведение. М., 2002.
8. Шоджаи Мохсен. Основы создания и использования учебника русского языка как иностранного для иранских студентов (начальный этап): Дис. ... канд. пед. наук. М., 2008.

Maryam Rezaei Azin

THE MODERN SYSTEM OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AT THE IRANIAN LANGUAGE UNIVERSITIES: PROBLEMS AND PROSPECTS

Teaching system, Iran, Russian language, optimization of teaching process.

In this article the modern system of teaching Russian as a foreign language at the Iranian universities is comprehensively considered. Existing problems of teaching Russian from the point of view of a technique of teaching, the program of training, subject matters and quantity of the taken away hours, a choice of manuals, tutorials are specified and the ways of optimization and intensification of process of training Russian as a foreign language in Iran is offered.



Н.И. Формановская

inbox@pushkin.edu.ru

д-р филол. наук, профессор кафедры общего и русского языкознания
Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина,
лауреат премии Президента РФ в области образования,
заслуженный деятель науки РФ
Москва, Россия

Национально-культурный феномен русского общения: диалог «жалоба – утешение»

Жалоба, жаловаться (на что, на кого), жалеть, пожалеть (кого), фрейм-сценарий диалога «жалоба – утешение», утешать, сочувствовать, соболезновать.

В статье рассматривается диалоговое взаимодействие «жалоба – утешение» как русский национальный феномен общения. Приводятся основные компоненты фрейма-сценария подобного речевого взаимодействия, типизированные выражения, реализующие интенции «жаловаться», «жалоба» и «жалеть», «жалость», а также типичные диалоги.

Начнем с примера общения внучки и бабушки:

– Бабуль, голова ужас как разболелась!
– Бедная ты моя, как мне тебя жаль!
Выпей таблетку.

Перед нами типично русский диалог, где собеседника можно назвать *бедным* и можно этого беднягу *пожалеть*, что принято не в каждой культуре. Вот свидетельство из интервью газете «Мир новостей» А. Кончаловского.

– В Америке люди не жалуются. Для того чтобы поплакаться, они идут к психоаналитику.
– А вы никогда не посещали кабинет психоаналитика?
– Один раз ходил. Но это посещение не произвело на меня какого-то впечатления,

тем более не породило оздоравливающего эффекта. Я русский человек, мне и так есть кому пожаловаться. А для американца жаловаться – это дурной тон.

Для русского же важно, чтобы было кому пожаловаться. Жалуются всегда адресату эксплицитному или имплицитному в высказывании. Это, скорее, близкий человек, который действительно может *войти в положение, встать на место другого*, искренне посочувствовать. Русский человек и незнакомому подчас жалуется, с которым ощущает недолгое сближение. Видимо, пожаловаться – поделиться бедой, переложить хотя бы словесно на другого часть своих невзгод – это, действительно, психотерапевтическое действие, некоторое облегчение своего положения.

Я говорю иностранному стажеру, прекрасно владеющему русским языком: «*Хочу с вами поделиться*». А он в ответ: «*Я рад. А что вы можете предложить?*» Слово *поделиться* воспринято в основном значе-

нии – ‘уделить, отдать часть чего-л., принадлежащего себе’, а также ‘передать, сообщить кому-л. что-л., взаимно обмениваться знаниями, опытом, чувствами’. Именно из этого оттенка исходит и искомое: *поделиться горем, бедой, несчастьем*. Кстати, многие словари не отмечают этого оттенка значения у слова *поделиться*, между тем, когда русский подходит к другому и говорит: «*Хочу с вами поделиться*», – собеседник прежде всего готов сочувственно выслушать жалобу.

Можно предположить, что не только бытовые жалобы широко распространены в русской коммуникативной культуре. Так, религиозный обряд исповеди предполагает как покаяние, так и в какой-то мере жалобу. Да и не только у русских, например, в японском общении:

Я знаю, дочь моя, как тяжело вам говорить об этом ужасном происшествии, перевернувшем вашу жизнь и омрачившим мирное существование нашей обители. Но слова – лучшее средство против горя, они так поверхностны и легковесны, что, облачив в них свою печаль, вы тем самым облегчаете бремя, гнетущее вашу душу. Чем чаще вы будете рассказывать эту страшную историю, тем скорее ваша душа вернет утраченную гармонию. Поверьте, я знаю, что говорю. Это ничего, что я и Тэрада-сан знаем все подробности, мы послушаем еще раз (Б. Акунин).

Думается, что это свойственно немалому числу наций и национальных культур, где исторически принято доброжелательное и внимательное отношение к другому. Видимо, американское неприятие жалобы связано с историческими особенностями освоения нового континента: захватив участок земли, приехавший в Америку европеец с ружьем в руках защищал свое владение и ни в коем случае не мог показать другому свою слабость, у него все и всегда хорошо. Русский же, живя на своей земле среди своих, по обычаю общинности, соборности, мог открыть другому свои неудачи и беды, не боясь прослыть слабаком.

Итак, обратимся к составляющим диалога «жалоба – утешение». Воспользуемся данными Новейшего большого толкового словаря русского языка (2002). Отдельно рассмотрим пары *жалоба*, *жаловаться* (‘рассказывать другому о своей беде’) и *жалость* (‘испытывать, выражать сочувствие, утешать другого’).

Жалоба – неоднозначное слово. 1. Выражение неудовольствия, сетование по поводу неприятностей, боли и т.д. *Горькая ж., ж. на одиночество, нищету*. 2. Официальное заявление о незаконном или неправильном действии какого-либо лица, учреждения, организации.

Жаловаться – 1. Высказывать жалобы. *Горько ж. на кого-что*. 2. Подавать жалобу... 3. Доносить, ябедничать.

Мы будем рассматривать первые значения слов *жалоба*, *жаловаться*.

Действия *жаловаться*, *жалоба* в данном аспекте целесообразно рассматривать в коммуникативном режиме как речевые акты в координатах «я – ты – здесь – сейчас».

Понятия *жаловаться*, *жалоба* формируют определенный сценарий, фрейм, включающий субъекта, повод для жалобы, объект жалобы и адресата, кому посылается жалоба.

Субъект речевого акта жалобы – я, жалоба исходит от я, мне, меня, у меня, со мной и т.п.

Поводом служат как неудовольствия, так и серьезные беды, несчастья – плохое самочувствие, болезнь, боль: *Я плохо себя чувствую; У меня ангина; У меня болит горло; У меня сильная боль в горле*; а также констатация такого физического состояния: *Я заболел(-а); Я болен(-льна); Я совсем больной(-ая)*, а также *Я сильно переутомлен(-а); Я очень устал(-а)*. Подобная констатация является жалобой, когда от адресата ждут участия, сочувствия, утешения.

Жаловаться на плохое самочувствие принято чаще родственникам, близким друзьям и врачам как прямым адресатам.

Плохое психическое состояние также повод пожаловаться: *Я расстроен (чем); Обеспокоен (чем); У меня беспокойно (плохо) на душе; Я не в духе; Я не в настроении; У меня плохое настроение; Я в отчаянии* и т.п. – психическая реакция на неудачи.

Горе, несчастье как повод для жалобы: *У меня большое горе; Со мной случилось несчастье; У меня беда; У меня безвыходное положение.*

Объект жалобы, приведший к поводу, как правило, тот, кто близок жалующемуся или от кого непосредственно исходит неприятность, несчастье: *Не могу не пожаловаться на начальника; Хочу пожаловаться на сына; Дочка у меня от рук отбилась; С братом совсем плохо; В конторе мне никто не захотел помочь.*

Слово *жаловаться* имеет синонимы: *сетовать, сокрушаться, скорбеть*. *Сокрушаться* — предаваться горю, которое разрушает психологическое и физическое состояние; *скорбеть* — испытывать скорбь — сильнейшее ощущение непоправимой беды. Однако эти глаголы, как правило, неупотребительны в речевых актах.

Жалоба вызывает *жалость*. *Жалеть* другого, испытывать к нему жалость ни в малейшей степени не оскорбительное для русских эмоциональное состояние. Более того, нередко реплики типа *Пожалей ты меня*, где такая просьба направляется близкому человеку: мужу, сыну и т.д. На Руси женщина о муже, который ее любит, говорила *Он меня жалеет*. Жалеть в этом случае — оберегать от трудностей, невзгод.

Состояние жалости передается предикативами *жалко, жаль*: *Мне ее жалко, у нее муж сильно болен*. Эти операторы нередко в предикатной функции и как опорная часть сложного предложения: *Он не послушался совета, и это жаль; Жалко, что он не послушался совета*. То же, конечно, и с глаголом *жалеть*: *Жалею, что он не согласился с этим предложением*.

Если слова *жаловаться, жалоба* организуют первую реплику — стимул диалога, то *жалеть, жалость* — чаще вторую реплику-реакцию:

– Бабушка, мы голодные, еще ничего не ели! (**жалоба**)

– Бедные вы мои! (**жалость**) Сейчас вас накормлю.

Жалеть другого в русском общении принято множеством способов. Можно констатировать, жалея, бедственное положение адресата: *Бедный ты мой!; Бедная вы моя!; Ты моя бедняжка!; Бедняга ты мой!*

При этом в структуре высказывания, как правило, необходимо местоименное указание адресата — *ты, Вы* (реже), *вы* и притяжательное местоимение от говорящего: *мой, моя, мои, наш* и т.п., означающее принятие бед другого, как своих (по крайней мере словесно). Пожалеть с помощью высказывания, например, *Ты бедный* по-русски не получится.

Можно открыто выразить адресату жалость: *Как мне тебя жаль!; Мне тебя очень жалко!; Мне вас искренне жаль!*

От *жалеть* и слово *сожалеть* (с оттенком книжности): *Сожалею, что у вас такая неудача*.

С жалостью связано эмоциональное состояние сострадания, сочувствия, где приставка *со-* означает солидарное переживание. Однако наиболее употребительный сегодня глагол *сочувствовать* (глагол *сострадать* устарел): *Я тебе сочувствую!* (используем в нашем случае лишь одно значение неоднозначного слова *сочувствовать*).

Сочувствовать (кому-л.) — проявлять участие (в 4-м значении слова), сердечно относиться к кому-л. В перформативе речевого акта словосочетание *проявлять участие* не употребляется.

Соболезнование (с книжным оттенком) уместно тогда, когда у адресата большое горе: умер близкий человек, сгорел дом и т.п. Фразу *Примите мои соболезнования* произносят официально по поводу кончины близкого человека.

В России принято *утешать* того, у кого случилась беда. *Утешение* порождается сочувствием, соболезнованием.

Утешение — неоднозначное слово. 1. Утешиться, найти утешение в чем-л.: *находиться у. в работе*. 2. То, что утешает: *Мой кот — просто у.* 3. Тот, кто доставляет радость: *Внук — мое у.*

Глагол *утешать (утешить)* в 1-м значении: участливым отношением, утешениями успокоить, облегчить кому-л. горе.

Обратим внимание на значения словосочетаний *участливое отношение, словесные увещевания и стремление успокоить*.

Разнообразных высказываний, достигающих этих целей, в русском языке множество.

А. Участливое отношение: *Я тебя понимаю; Как я вас понимаю!; Я разделяю ваше горе; Я тебе очень сочувствую; Я с тобой; Положись на меня; Я тебя в беде не оставлю* и т.п.

Б. Увещевания как призыв мобилизовать свои силы: *Возьми(-те) себя в руки; Держи(-те) себя в руках; Не падай(-те) духом; Не теряй(-те) надежды; Не принимай(-те) это близко к сердцу; Не поддавайся(-тесь) унынию* и т.п.

В. Увещевания как призывы забыть о случившемся: *Забудь(-те) об этом; Не думай(-те) о неудаче; Не вспоминай(-те) ни о чем плохом; Выбрось(-те) это из головы* и т.п.

Г. Призыв к спокойствию: *Успокойся(-тесь); не беспокойся(-тесь) об этом; Не волнуйся(-тесь); Не расстраивайся(-тесь); Не огорчайся(-тесь); Не печалься(-тесь); Не сокрушайся(-тесь)* и т.п.

Д. Убеждения в том, что все пройдет: *Все будет хорошо; Все это кончится; Все обойдется; Все изменится к лучшему; Все устроится; Все будет в порядке* и т.п.

Е. Призыв примириться со случившимся: *Ничего не поделаешь; Ничего нельзя изменить; Тут ты (вы) бессилен(-льна, -льны); Ты (вы) уже ничего не можешь(-ете) поделать; Тут ничем не поможешь; Придется смириться* и т.д.

Ж. Убеждение в невиновности адресата в случившемся: *Ты (вы) не виноват(-а, -ы); Тут нет твоей (вашей) вины; Это не твоя (ваша) вина; Ты (вы) тут ни при чем; Обстоятельства выше нас; Такова судьба* и т.п.

Как уже отмечалось, в случае большого несчастья, горя, особенно при утрате близкого человека, мы приносим другому свои *соболезнования*. Соболезнования чаще приносятся в официальной обстановке траурной церемонии, но могут появляться и в обыденном разговоре, иногда даже с ироничным оттенком. Так, начальник уволенному сотруднику может сказать *Я вам соболезную*.

Основные выражения: *Примите мои соболезнования; Приношу вам мои (свои) соболезнования; Я вам искренне соболезную; Разрешите выразить вам мои глубокие соболезнования; Я скорблю вместе с вами; Я потрясен(-а) горем, которое обрушилось на вас* и т.д.

Как видим, речеактовые воплощения рассматриваемых коммуникативных интенций многочисленны и разнообразны.

Русская художественная литература отражает этот участок речевых взаимодействий. Так, в произведениях А.П. Чехова жалуются дедушке Ванька Жуков – все его письмо – это сплошные жалобы на непреносимые трудности детства в услужении; жалуются все три сестры на неудавшуюся жизнь, на несбывшиеся мечты, на кратковременность счастливых минут; жалуются Аркадина и Иванов... Русский менталитет в обычаях и традициях допускает откровенное признание (преимущественно «своему») в том, что не удалось добиться желаемого, и ожидать от него сочувствия и утешения, облегчающего переживания и страдания.

В качестве иллюстраций приведем несколько типичных диалогов.

1. – Знаешь, на работе с коллегами отношения у меня напряженные.

– Я тебе сочувствую. У меня тоже не все просто.

2. – Мама, меня в классе дразнят куклой!
– Успокойся и потерпи: подразнят и перестанут, надоест им.

3. – Послушайте, вчера меня уволили, теперь я безработная!
– Как я вас понимаю! У меня положение близкое к этому.

4. – Дочка ушла из дома, а ведь еще подросток, маленькая!
– Возьми себя в руки! Помается, почувствует трудности жизни и вернется домой, все будет хорошо.

5. – Кажется, я не справлюсь с учебой, не даются мне ни физика, ни математика!
– Не падай духом и не теряй надежды. Я найду тебе репетитора.

6. – Хочу тебе пожаловаться: наш заведующий не одобрил тему моего исследования, а я так хотела этим заниматься!
– Положись на коллег, которые тебя понимают. Не принимай близко к сердцу мнение начальника, работай – и сможешь всем доказать свою правоту.

7. – Потеря мужа нестерпима, я просто выбита из колеи.
– Тут уж ничего не поделаешь, Николая не вернешь. Пройдет время, и боль утихнет.

8. – Вот я и проиграла! Как жить дальше?
– Что ж, видно, это судьба. Надеемся на лучшее в будущем.

9. – Нина Ивановна, примите мои соболезнования по поводу смерти Николая Егоровича. Я потрясен случившимся.
– Спасибо вам за сочувствие и понимание.

Обилие примеров и бесконечность житейских ситуаций, приводящих к реализации интенций жалобы и утешения, свидетельствует о том, что в русской национальной культуре издревле было принято и жаловаться, и утешать другого в несчастье. Многие из выражений устойчиво фразеологичны, обслуживая соответствующие обычаи и ритуалы, входят в правила речевого этикета, закреплены в традициях общения в соответствующих ситуациях. Изучающим русский язык иностранцам это важно учитывать, так как инокультурные обычаи и традиции могут не совпадать (и часто не совпадают) с русскими.

Можно сделать вывод, что русские диалоги «жалоба – утешение» чрезвычайно разнообразны по способам выражения и свидетельствуют о том, что обслуживающие их типизированные стереотипы с древнейших времен создавались в русской культуре как знак равнодушия, участливого, доброго отношения к другому человеку. Возможно предположение, что диалоги «жалоба – утешение» связаны, как упоминалось, с национально-ментальным и социально-коммуникативным проявлением русской психотипической черты соборности, общинности.

N.I. Formanovskaya

NATIONAL & CULTURAL PHENOMENON OF RUSSIAN COMMUNICATION: DIALOGUE “COMPLAINT – CONSOLATION”

Complaint, appeal (from something, somebody), to have pity, compassion (for someone), frame-script of dialogue “complaint – consolation”, to console, to have sympathy.

The paper deals with dialogue interaction “complaint – consolation” as a Russian national phenomenon of communication. It gives basic components of the frame-script of speech interaction of this type, typical expressions realizing intentions “to complain”, “complaint” and “to have pity”, “pity”, and also typical dialogues.

Ю.А. Туманова

juartum@mail.ru

канд. филол. наук, доцент

МГУ им. М.В. Ломоносова

Москва, Россия



Функционирование группы слов с корнем *-вед-* в текстах разных жанров

Продуктивный корень, лексическая дифференциация слов, функционирование специфических групп слов, тексты разных жанров, стилистическая и жанровая дифференциация текстов.

Определение стилистических и жанровых особенностей русских текстов, а также продуцирование текстов разных жанров на русском языке представляет собой трудность для иностранцев, особенно для тех из них, в родном языке которых нет такого большого количества функциональных стилей, как в русском. Знание стилистической дифференциации многочисленных слов с корнем *-вед-* поможет иностранному учащемуся установить жанр текста и его стилистическую окраску. Стилистическая дифференциация является четкой и ясной лингвистической опорой, хотя и не всегда достаточной, т.е. требующей наличия и других дифференциальных признаков.

Корень *-вед-* — древнейший и очень продуктивный. При попытке создать семантическую классификацию слов с этим корнем мы насчитали около 300 слов, активно использующихся в современных текстах.

Данный корень существует в нескольких фонетических вариантах: *ведьма, известно, вещей (голос), невежа, невежда*. Есть еще слово *свидетель*, где корень *-вед-* получил оформление по фонетическому, а не по морфологическому принципу (на письме закрепилась редукция гласного в корне; возможно, это произошло под влиянием др.-рус. слова *сѣвидѣтисѧ*), но ср. родственное слово *свѣдение*. Оба слова происходят от ст.-сл. глагола *сѣвѣдѣти* — *сѣвѣсти*.

О продуктивности этого корня в прошлом говорят такие устаревшие слова, как *исповѣдываться, проповѣдывать, вести-мо, вестовой, ведун, ведунья, вежды, вежа, вежество* и др., встречающиеся в нашей классической художественной литературе. Составляя список таких слов, мы вышли на

цифру 30, которая, конечно, является приблизительной.

По нашим наблюдениям, стилистическая дифференциация текстов разных жанров проявляется (помимо всего прочего) в стилистической дифференциации слов с корнем *-вед-*.

Так, **церковнославянские тексты** — «Ветхий Завет», «Новый Завет», Жития святых, а также книги, популяризирующие религиозные идеи, например, «Библейские истории» Г. Гече или «Библейские сказания» Зенона Косидовского, содержат следующие слова: *проповедать, проповедник, проповедь; заповедать, заповедь, заповеданный; благовестить, благовест, благовещение, благовеститель; предвещать, предвестие, предвестник; возвещать, возвестить, возвещающий, предвозвещать; повествовать, повествование, поведать; исповедать, исповедание, исповедь, исповедник, вероисповедание, неисповедимый; всеведение, всеведущий* и т.п.

Проиллюстрируем сказанное отрывком из «Жития Захария и Елизаветы»:

Евангелист Лука упоминает о Захарии и Елизавете в первой главе своего Евангелия, где **повествует** о рождении пророка Иоанна Крестителя. Он говорит, что «оба они были праведны пред Богом, поступая по всем **заповедям** и уставам Господним беспорочно». Но достигнув престарелого возраста, они оставались бездетными... Наконец, Господь послал Архангела Гавриила **возвестить** Захарию... о предстоящем рождении у него сына... Недолго, впрочем, радовались праведные родители своему долгожданному сыну... Царь Ирод, ища Иоанна (чтобы убить его. – Ю.Т.) послал воинов в храм **выведать** от Захария, где скрывается Елизавета... Праведная же Елизавета поселилась со своим младенцем в одной из пещер (в пустыне около Мертвого моря. – Ю.Т.) ...Хранимый Господом и питаемый Ангелами, он (Иоанн. – Ю.Т.) оставался в суровой пустыне до дня своего явления израильтянам **проповедником** покаяния [1: 208–209].

Как видим, на 8 предложений текста приходится 5 слов с корнем *-вед-*: *повествовать, заповедь, возвестить, выведать, проповедник*.

Заметим попутно, что в словах *праведны* и *праведные* мы имеем дело с другим корнем: *-правед-* / *-правд-* с беглым *е*, ср. слово *правда*, образованное от краткого прилагательного *прав* с помощью суффикса *-да-*, который сегодня не вычленяется, хотя раньше он был продуктивным (*кривой* – *крив* – *кривда*). Еще раньше, в праславянскую эпоху, в этой морфеме вычленялся суффикс *-в-*, а корень *-пра-* имел значение ‘правильный’, ‘первый’ (ср. *прадед, прабабушка, прародитель* и т.п.). Этот же корень мы видим также в словах *справедливый, справедлив* (*-а, -о, -ы*), *справедливо, справедливость* [7: 360].

Современные **публицистические тексты**, обращаясь к церковной тематике, невольно подражают стилю церковнославян-

ских книг и содержат похожую лексику. Вот некоторые выражения из молодежной газеты «ПриМУла» Московского университета, которая каждый год в канун 25 января публикует материалы на тему «Татьянин день»:

...Покровительство св. Татианы для нас, студентов и преподавателей, неслучайно и имеет глубокий смысл. ...Она **исповедала** себя христианкой; своей жизнью она **засвидетельствовала** единство слова и дела; она **проповедовала** истину не словом, а самым образом жизни; **заведовала** раздачей милостыни; была **известна** делами милосердия [3].

В качестве примера публицистики иного рода приведем отрывок из статьи И. Ильина «О свободе печати».

В нынешнем мире началась борьба за свободу печати и не только за эту свободу; более того, за всякую свободу – за свободу **вероисповедания**, мысли, творческой инициативы... Свобода печати не означает разнузданности и злоупотребления...

...Вся мерзость – разнузданность, бессовестность, богохульство и беспардонная ложь присущи не свободной печати, а наоборот, – тоталитарной печати. То, что это именно так, нам теперь досконально **известно**... Свобода печати – это прекрасное право публично **поведать** о том, что знаешь лучше всего, и преподнести общественности то лучшее, чего хочешь более всего [2: 202–204].

Обратим внимание читателей на то, что в слове *бессовестность* мы видим омонимичный корень *-вест-*. Это слово произошло от ст.-сл. слова *вѣтъ* ‘совет’, ‘уговор’, ‘согласие’ (ср.: *со+вѣтъ+тъ* = *совѣсть*, где *tt* перешло в *st* еще в праславянский период), т.е. *совесть* – это совет и согласие с самим собой, так как *со* восходит к местоимению

свой, которое, в свою очередь, происходит от ст.-сл. слова *собъ* 'существо', 'лицо', 'особа' (ср.: др.-рус. предложно-падежная форма о *собѣ* имела значения 'отдельно', 'для себя', 'сам собой', а родственными словами являются *свобода*, *особенный* и *собственный*) [7: 315, 404, 419].

Вообще же в публицистических текстах обычно встречаем следующие слова и словосочетания: *пребывать в неведении*, *демонстрировать невежество*, *быть сведущим / несведущим*, *невежда*, *невежество*, *вежливость*, *известность*, *безвестно погибший*, *без вести пропавший*, *(не)известный*, *безвестный*, *малоизвестный*, *общеизвестный*, *небезызвестный*, *музей-заповедник*, *заповедная зона* и др.

В текстах научного стиля речи частотны слова, которые являются названиями различных научных дисциплин (*архивоведение*, *библиотечковедение*, *востоковедение*, *искусствоведение*, *книговедение*, *литературоведение*, *стиховедение*, *языковедение* и др.), а также наименования специалистов в той или иной области знаний (*востоковед*, *искусствовед*, *книговед*, *музыковед*, *обществовед* и др.).

Кроме того, у нас в языке есть названия узких специалистов в области *литературоведения* типа *пушкиновед*, *горьковед*, *блоковед*, *ахматовед* и др.

Подобные названия образуются не от любой фамилии автора. Имеются ограничения культурологического и языкового порядка.

С культурологической точки зрения, образованию названия узкой специализации мешает отсутствие *литературоведа*, всю свою жизнь посвятившего изучению творчества только одного конкретного писателя, а также слишком распространенная фамилия самого писателя типа *Иванов*, так как специализация *ивановед* не уточняет, творчество какого *Иванова* имеется в виду.

С языковой точки зрения, фамилии на *-ский* образуют неблагозвучные названия профессий и не закрепляются в языке: **достоиевсковед*, **мережковсковед*.

Тяжело звучат названия профессий от длинных фамилий, поэтому они тоже не за-

крепляются в языке — **державиновед*, **батушкововед*.

Усечение фамилии может вести к неверной интерпретации, ср. *батушковед* может изучать творчество *Батушки*, а не *Батушкова*.

Вообще же, чем короче фамилия писателя, оканчивающаяся на согласный звук, тем легче образовать название профессии — *блоковед*, *гриновед*.

Фамилии, оканчивающиеся на *-ов* и *-ев*, позволяют опустить конечный звук [в], сливающийся с последующим звуком [в] в корне *-вед-*: *чеховед* звучит нормально, но *шмелевед* или *шмелёвовед* звучат плохо, так как первое название позволяет думать о другой фамилии — *Шмель*, а не *Шмелёв*, второе же звучит длинно и имеет сразу 2 ударения, что непривычно русскому уху.

Еще в научных текстах много словосочетаний с прилагательными типа *литературоведческое исследование*, *стиховедческий анализ*, *искусствоведческий подход*, *лингвострановедческий курс* по русской истории, *языковедческая проблема* и т.п.

Особое внимание мы обращали на **литературоведческие научные работы**. Например, в поисках слов с корнем *-вед-* мы проанализировали пособие для иностранных учащихся А.Г. Матюшенко «Анализ художественного текста. Рассказ А.П. Чехова «Студент» [4]. В этом небольшом пособии (50 стр.) мы нашли 16 слов с интересующим нас корнем (не считая повторов): *невежество*, *неведомое счастье*, *повествование*, *сведения*, *невеста*, *неизвестный*, *ведать*, *весть*, *вежливые манеры*, *свидетельствовать*, *свидетельство*, *свидетель*, *известно*, *чеховеды*, *проповедь*, *исповедь*.

Вообще же в литературоведческих статьях, по нашим наблюдениям, частотны следующие слова: *повесть*, *повествователь*, *повествование*, *сведения*, *поведать*, а также союз и частица *ведь*.

В современных научных статьях фигурируют еще названия журналов — современных («*Вестник МГУ*») и прошлых веков («*Вестник Европы*»), а также газет, например, «*Московские ведомости*».

Кроме того, в научных текстах об античной культуре или литературе можно встретить имя *Веста*. Это богиня огня и домашнего очага у древних римлян. А также слово *весталка* со значением ‘девственная жрица богини Весты’.

Особенно много терминов и названий с корнем **-вед-** в научно-популярных работах о книжных памятниках, сохранивших древнейшие знания человечества. Благодаря этим статьям нам известно, что есть книги древних, мудрых знаний: «*Веста*», «*Авеста*», «*Веданта*», «*Веды*». В последней собраны молитвы, гимны и другие древнейшие священные тексты индуизма. Части этой книги называются так: «*Ригведа*», «*Самaveda*», «*Яджурведа*» и «*Атхарваведа*». Их написание было закончено приблизительно в 900 г. до н.э. Гимны «*Ригведы*», например, посвящены герою Пурushi, части тела которого стали божественной основой для образования каст в Индии: из его уст вышли священники (брахманы), из его рук — чиновники и воины, из бедер — торговцы и земледельцы, а из ног — шудры (рабочие).

Другие священные тексты были собраны в книгу «*Веданта*». Это философские трактаты о душе, о судьбе, о карме и т.п. Ее составление датируется 600–300 гг. до н.э.

Существуют еще такие книги, как «*Агадаведа*» (о медицинской науке), «*Сасьяведа*» (о сельскохозяйственной науке), «*Сарнаведа*» (о науке о змеях).

А сегодня в России повсюду рекламируется *аюрведа* как система знаний по оздоровлению духовного и физического состояния человека, и туристические агентства зазывают нас в *аюрведические* отели Индии.

В подобных научно-публицистических работах мы встречаем много словосочетаний с прилагательным *ведический* (-ая, -ое, -ие): *ведическая Русь, ведическая вера, ведическая литература, ведический текст, ведические писания, ведическая культура, ведические знания* и др.

В названных текстах мы имели дело с корнем **-вед-** в значении ‘знать’, в текстах

же делового стиля мы встречаем производные слова со значениями ‘знать и руководить’, ‘распоряжаться’, ‘подчинять себе’, ‘управлять’. Это второе значение корня **-вед-** возникло у древнерусского глагола *ведати* на 2 века позже — в XIV в., ср.: *ведать провиантом, находиться в ведении министерства, относиться к ведомству, быть подведомственным, узковедомственный интерес, заведовать, заведование, заведующий*. При этом субстантивированное причастие *заведующий* часто используется при назывании официальных должностей: *заведующий кафедрой (библиотекой, складом, отделом, клубом, лабораторией и т.п.)*

Конечно же, в текстах делового стиля употребляются слова и с корнем **-вед-** в значении ‘знать’: *ведомость, уведомить, уведомление; осведомить, осведомитель, осведомленность / неосведомленность, иметь осведомленность; иметь сведения; свидетель, свидетельствовать, лжесвидетель, свидетельство, засвидетельствовать какой-либо факт, освидетельствование; известить, извещение; оповестить, оповещение* и др.

Приведем отрывок из статьи «Отравление в розлив», напечатанной в журнале «Имеешь право», о практике применения одного из федеральных законов.

Согласно федеральному закону «О защите населения и территорий от чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера» от 11 ноября 1994 г., органы местного самоуправления обязаны своевременно **оповещать** граждан о сложившейся чрезвычайной ситуации.

Однако в федеральном законе «О защите...» не указаны сроки **оповещения** населения, поэтому представители поселковой администрации, **известившие** об аварии на нефтепроводе лишь через пять дней после нее (эту информацию подтвердили в суде многие **свидетели**), не были признаны судом нарушителями данного закона [5: 63–65].

В разговорном стиле отсутствует глагол *ведать* со значением ‘знать’, он устарел. В современном русском языке сохранились лишь некоторые застывшие выражения с ним: *И знать ничего не знаю, и ведать ничего не ведаю; Оставьте их, «ибо не ведают, что творят»* (т.е. используют крылатое выражение, идущее из «Нового Завета»); *Не слушай ты его, болтает / мелет он невесть что!;* а также выражения *Бог весть что / какой / почему* и *Не Бог весть что / какой / зачем* и т.п.

В диалогах очень частотна **в разговорном стиле речи** частица *ведь*, маркирующая в высказываниях появление вывода, аргументации, объяснения причины чего-либо или привлекающая внимание к очевидному высказыванию, где она синонимична риторическому вопросу *Разве не так?*, не требующему ответа: *Конечно, она обо мне позаботится, ведь мы близкие родственники, но все-таки не хочется ее беспокоить; Что теперь об этом сожалеть? Ведь и вы, и я знали, что именно так произойдет!*

Данная частица часто оформляет выражения эмоциональных реакций на провоцирующие обстоятельства: *Ведь я тебе 100 раз говорила: «Не запускай болезнь, обратись к врачу!»; Нет, вы только посмотрите! Ведь это потрясающе!*

Кроме того, употребительны здесь такие нейтральные слова, как *невеста, невестка, вежливо / невежливо, невежа, ведьма, вещий, зловещий* и др., а также суффиксально-префиксальные производные от корня *-вед-* в словосочетаниях типа *проведавать родных, навестить больного, наведаться к родственникам, отведавать огурчиков, разведавать обстановку* и т.п.

Наконец, **в художественных текстах** (прозаических и поэтических) используются средства разных стилей. Художественная речь подчиняет себе всё.

В прозе и в поэзии писатели часто обращаются к библейским и евангельским сюжетам, и тогда появляются слова, типичные для церковнославянских текстов (см. выше).

В диалогах героев мы видим лексику, характерную для разговорной речи. Вспомним

булгаковскую Аннушку из романа «Мастер и Маргарита», которая, найдя на темной лестнице чужой браслет (подарок Воланда Маргарите) и мечтая продать камушки из него на разных рынках, приговаривает: *«И знать ничего не знаю, и ведать ничего не ведаю!»*

В художественных произведениях находит себе место большое количество слов из публицистических текстов (см. выше), тогда как слова из научного или делового стилей присутствуют здесь выборочно, например, слово *свидетель* может быть частотным **в детективах**, а научное слово *китаевед* может быть названием профессии главного героя какой-нибудь **повести** и т.д. и т.п.

В поэтических текстах прошедшего XX в. фигурируют как устаревшие, так и современные слова. Покажем это на примере поэзии А. Блока. *Над всей Европою дракон, / Разинув пасть, томится жаждой <...> / Кто нанесет ему удар? / Не ведаем: над нашим станом, / Как встарь, повита даль туманом, И пахнет гарью. Там — пожар («Народ и поэт»)* или *Дай мне неспешно и нелживо / Поведать пред Лицом Твоим / О том, что мы в себе таим, / О том, что в здешнем мире живо (Там же) или Русь, опоясана реками / И дебрями окружена, / С болотами и журавлями, / И с мутным взором колдуна <...>, / Где веduны с ворожеями / Чаруют злаки на полях, / И ведьмы тешатся с чертями / В дорожных снеговых столбах («Русь») или Да слепы люди, низки тучи.../ И где нам ведають торжества? / Залег здесь камень бел-горючий, / Растет у ног плакун-трава («На смерть Комиссаржевской»)* или *Сама себе закон — летишь, летишь ты мимо, / К созвездиям иным, не ведаю орбит, / И этот мир тебе — лишь красный облак дыма, / Где что-то жжет, поет, тревожит и горит» («Нет, никогда моей и ты ничьей не будешь...))* или *А пока в неизвестном живем / И не ведаем сил мы своих, / И как дети: играя с огнем, / Обжигаем себя и других («Есть игра: осторожно войти...»).*

В стихотворении А. Блока «Гамаян, птица вещая» (*На глазах бесконечных*

вод, / Закатом в пурпур облеченных, / Она вещает и поет, / Не в силах крыл поднять смятенных... / **Вещает** иго злых татар, / **Вещает** казней ряд кровавых, / И трус, и голод, и пожар, / Злодеев силу, гибель правых... / Предвечным ужасом объят, / Прекрасный лик горит любовью, / Но **вещей** правдою звучат / Уста, запекшиеся кровью!..) мы видим 2 слова с корнем *-вещ-*: *вещающая* и *вещать*, но они не являются однокорневыми, эти слова образованы от разных корней. Первое – от слова *вѣсть*, а второе от ст.-сл. слова *вѣтъ* ‘совет, уговор, согласие’. В списке родственников этого последнего корня такие слова, как *телевещание*, *радиовещание*, *завещание*, *совещание*, *обещание* (<*овѣщати* – *овѣстити*), *вещание на разных языках* (о радиостанциях) и др. [7: 78, 79, 152, 297].

В конце нашей статьи обратим внимание читателей на один удачный и остроумный современный термин, родившийся **в жанре пародии**. Это термин *мозговед*. Термин не принадлежит литературному языку. Он совмещает в себе сразу 2 значения глагола *ведать*, от которого он образован. С одной стороны, *мозговед* – это пародийное название врача, который как бы занимается пробле-

мами мозга как психиатр, как нейрохирург, как невролог, т.е. *мозговед* – это «специалист», знающий (*ведущий*) состав, структуру и функции мозга (<*ведать*-1 ‘знать’). С другой стороны, *мозговед* – это пародийное название политолога, который с экрана телевизора как бы *управляет* мозгом или сознанием других людей, который как бы *подчиняет* чужие мозги своему влиянию с помощью внушения определенной интерпретации каких-либо событий (ср. жаргонный термин *промывка мозгов*). Это значение слова происходит от *ведать*-2 ‘распоряжаться, руководить, подчинять и управлять’.

Автором этого пародийного термина является Андрей Бильжо, человек разносторонних знаний. Он и журналист, и художник-карикатурист, и пародист, а в прошлом (по основной профессии) врач-психиатр [6].

Таким образом, мы считаем, что группа слов с корнем *-вед-* должна быть всегда в поле зрения преподавателя, работающего с иностранными учащимися, так как слова этой группы частотны в любом стиле речи, и всегда могут быть удобным материалом для комментариев с точки зрения истории языка, словообразования, стилистики и культурологии.

Литература

1. Избранные жития святых. Январь – декабрь / Сост. Афанасий, архиепископ Пермский и Соликамский. СПб., 2011.
2. Ильин И. О свободе печати // Справедливость или Равенство. Публицистика 1918–1947 гг. М., 2006.
3. Логофетова А. Святая Татьяна: неслучайный выбор, глубокий смысл // ПриМУла. 2008. № 01 (011).
4. Матюшенко А.Г. Анализ художественного текста. Рассказ А.П. Чехова «Студент». М., 2009.
5. Отравление в розлив // Имеешь право. 2005. № 46 (51).
6. Сатушева Л. Однажды Петрович... // Вечерняя Москва. 28.02.2011.
7. Шанский Н.М., Иванов В.В., Шанская Т.В. Краткий этимологический словарь русского языка. М., 1971.

Yu.A. Tumanova

THE FUNCTIONING OF THE WORDS GROUP WITH *-VED-* ROOT IN TEXTS OF DIFFERENT GENRES

Productive root, lexical differentiation of the words, functioning of specific words groups, texts of different genres, stylistic and genre differentiation of texts.

The identification of stylistic and genre peculiarities of Russian texts and also making the texts of different genres in Russian is a great difficulty for foreigners, especially for those whose native language hasn't so big number of functional styles as Russian language has. The knowledge of stylistic differentiation of many words with *-ved-* root will help foreign students to identify the text genre and its stylistic colouring, which is the clear linguistic base, although not always sufficient, that is also demanding other distinctive features.

А.И. Ольховская

aleksandra_olhovskaya@mail.ru

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

Москва, Россия



Метафора и метонимия: к вопросу о разграничении способов семантической деривации

Лексическая многозначность, перенос имени, метафорический перенос, сдвиг значения, метонимический сдвиг.

Статья посвящена контрастивно-сопоставительному описанию таких способов развития лексической многозначности, как метафора и метонимия. На основании ряда критериев (объективная связанность референтов исходного и производного значений, механизм перегруппировки сем, наличие коннотации у производного лексико-семантического варианта, семантическое расстояние между производящим и производным значениями, регулярность трансформации и др.) устанавливается сущностное различие между указанными средствами семантической деривации. Это различие, в конечном счете, сводится к идентификации метафоры как переноса имени, а метонимии – как сдвига значения.

Одним из языковых средств осмысленного конструирования бытия в человеческом сознании является лексическая многозначность как способность слова вмещать в себя несколько значений, связанных семантически существенными отношениями и образующих иерархически упорядоченное сложное

целое. Традиционно к деривационным способам формирования содержательной структуры слова относят метафору и метонимию, понимаемые в широком смысле. При этом, согласно устоявшемуся в науке мнению, и метафорические, и метонимические трансформации описываются как перенос имени¹,

¹ Ср. «Метафорой называется **перенос** именованного одного предмета на другой на основании сходства их внешних или внутренних признаков, формы предметов, их расположения и др.» [10: 204], «Метонимия – **перенос** именованного одного предмета, признака, процесса и т.д. на другой по их смежности (сопринадлежности)» [Там же: 206]; «Метафора. Наименование того или иного предмета или явления **перенесено** на другой предмет или явление на основании их сходства (по форме, внешнему виду, положению и т.д.)» [13: 94], «Метонимия. Наименование того или иного предмета или явления **перенесено** на другой предмет или явление по смежности» [Там же: 97]; «Метафора... самый типичный случай переносного значения. **Перенос** наименования при метафоре основан на сходстве вещей по цвету, форме, характеру движения и т.п.» [7: 77], «Метонимия – такой **перенос** названия, который совершается не на основании внешних и внутренних признаков прежней вещи и новой, а на основании смежности, т.е. соприкасания вещей в пространстве или во времени» [Там же: 80]; «**Перенос** слов с одного предмета на другой на основе их сходства называется метафорой» [4: 81], «**Перенос** слов с одного предмета на другой на основе их связи называется метонимией» [Там же: 82]; «Наименования по сходству признаков (метафоризация). Наименования **переносятся** по сходству признаков...» [2: 57], «Метонимические изменения значений. На ассоциации по смежности (типы ее очень разнообразны) основываются различного рода **перенесения** значений, подводимые под общее понятие метонимии» [Там же: 63]; «С метафорой мы имеем дело там, где **перенос** названия с одного предмета на другой осуществляется на основе сходства тех или иных признаков» [5: 127], «Разновидностью метонимии является синекдоха, – **перенос** названия с части на целое (по латинской формуле «pars pro toto» ‘часть вместо целого’)» [Там же: 128] и мн. др.

что, на наш взгляд, является не вполне корректным. Дело в том, что, говоря о переносе имени, имеют в виду прежде всего материальную невыраженность семантических формантов и игнорируют саму сущность явления переноса, в то время как сущность эта оказывается весьма важной для контрастивно-сопоставительного лексикологического описания метафорических и метонимических преобразований.

Существо любого переноса состоит, главным образом, в установлении той или иной сопряженности между разобщенными, отстоящими друг от друга предметами объективной или субъективной действительности. Так, если я переносу стул, я связываю две точки пространства с помощью физического воздействия на стул; если я переносу знания, я связываю одну сферу деятельности с другой с помощью мышления; аналогичным образом, если я переносу имя, я связываю два значения и два предмета, соотносящихся с этими значениями, с помощью слова. Таким образом, перенос переводит изначально и объективно дискретные явления в континуальную плоскость с помощью действия какой-либо силы. Соответственно, для его осуществления необходимо наличие двух относительно несвязанных друг с другом явлений (относительно — поскольку они должны заключать в себе элементы потенциальной связи, способной реализоваться в определенных обстоятельствах), силы, устанавливающей эту связь, и конкретного действующего инструмента этой силы. В случае языкового переноса мы имеем субъекта — носителя языка (языковую личность), который на основании ментальных операций обнаруживает значимую, с его точки зрения, связь между какими-либо предметами окружающей реальности и запечатлевает эту связь в констелляции многозначного слова. Двумя

относительно изолированными сущностями здесь являются предметы окружающей действительности и их ментальные корреляты — информемы, связующей силой — языковая личность, а конкретным инструментом этой силы — ментально-лингвальный комплекс².

Собственно языковой перенос заключается в использовании имени предмета А для номинации не связанного с ним объективными отношениями предмета Б на основании обнаружения между ними существенного внешнего или внутреннего сходства. При этом очевидно, что основанное на обнаружении указанного сходства порождение нового лексико-семантического варианта (ЛСВ) для номинативной единицы А требует определенного (пусть и достаточно непродолжительного) времени, связанного — как минимум — с появлением предмета Б и необходимостью его наименования. Общий для А и Б признак, как правило, является идентифицирующим лишь для предмета, заимствующего номинацию, в то время как исконный носитель имени располагает этим признаком как побочным, ассоциативным и фоновым. Принимая на себя имя А, Б обогащается своеобразным семантическим довеском — проекцией семантемы А, и тем самым приобретает коннотацию, которая отчетливо ощущается при сопоставлении вторичного переносного наименования с наименованием первичным, осуществленным с помощью механизмов словообразования, малого синтаксиса или внешнего заимствования, например, *глупый* / *упрямый человек* и *осел* в значении 'глупый, упрямый человек'; *быстро проходить* (о времени) и *бежать* в значении 'быстро проходить (о времени)'.³

Таким образом, к существенным признакам переноса имени отнесем, во-первых, изначально несвязанность референтов

² Понятие ментально-лингвального комплекса введено в научный обиход В.В. Морковкиным и определяется им как «функционирующая на основе человеческого мозга самоорганизующаяся информационная система, которая обеспечивает восприятие, понимание, оценку, хранение, преобразование, порождение и передачу информации» [6: 664]. Ментально-лингвальный комплекс содержит в себе 3 базовых элемента интеллектуальной деятельности человека — мышление как непрерывающийся процесс мыслепорождения, сознание как накопительно-оценочный сегмент и язык как орудие мыслепорождения и хранения информации.

ЛСВ многозначного слова между собой (нефункционирование их в рамках единой ситуации и невключенность в один объект действительности), во-вторых, наличие временного отстояния, пусть и достаточно малого, между моментами появления производящего и производного ЛСВ и, в-третьих, образность и экспрессивность переносной единицы (по крайней мере, в начальный период ее бытования).

При внимательном ознакомлении с предложенными качествами переноса становится ясно, что ни один метонимический перенос не являет собой переноса в собственном смысле слова. Так, предметы, соотносимые с ЛСВ, находящимися в метонимических отношениях, всегда обладают объективной и актуальной связанностью — они либо относятся к одному комплексному объекту действительности (в случае метонимизации предметных значений, т.е. значений существительных), либо функционируют в рамках одной внеязыковой ситуации (в случае метонимизации качественных и процессуальных значений, т.е. в первую очередь значений прилагательных и глаголов).

Надо полагать, именно поэтому метонимические трансформации абсолютно укладываются в определение лексической многозначности как способности слова иметь несколько значений, имеющих общие семантические компоненты, в то время как метафорические переносы то и дело осмысляются как не вполне соответствующие этому определению³ в связи с тем, что уподобление значений часто осуществляется на основании неконструктивных элементов значений — ассоциативных, или коннотативных, сем. Метонимия никогда не базируется на ассоциативных смысловых

признаках, ее основание всегда конструктивно и эксплицитно явлено, что еще раз свидетельствует о более тесной и очевидной связи компонентов метонимической трансформации по сравнению с более сложной и часто имплицитной связью между компонентами метафорических переносов, а также о вскрытии изначально данной связности при метонимизации и установлении этой связности с помощью непростых ментальных операций при метафоризации. Как кажется, в этом обстоятельстве можно обнаружить причину универсальности метонимических сдвигов и большей национальной специфичности метафорических переносов.

Временной промежуток, необходимый для метонимического переосмысления, как правило, равен нулю — значения, которые принято называть метонимическими переносами, не рождаются в результате дальнейшего ознакомления с функционированием предметов и выявления общих для них характеристик, а изначально присутствуют в исходном значении в виде неактуальных сем малой системной ценности. Сходное замечание находим у Д.Н. Шмелева в связи с рассуждением о семантической стороне единиц со значением населенного пункта: «слово *город* и др. обозначают «населенный пункт», т.е. элемент «жители» потенциально присутствует в их семантике; в приведенных примерах именно он становится основой значения (что и обуславливает возможность выделения отдельного значения для фраз вроде *Весь город вышел на улицы* и т.п.), но в других контекстах его действительно нельзя считать значимым, ср.: *строить город; Это был красивый город; Археологи откопали древний город* и т.п.» [11: 149].

³ Ср. «Значения многозначных слов не считаются отдельными самостоятельными словами на том основании, что между ними существует определенная связь, объединяющая их в семантическое единство. Между тем, если ограничиться буквальным пониманием соответствующих толкований, — никакой связи между разными значениями многозначного слова нам во многих случаях обнаружить не удастся» [12: 192]; «Сложнее обстоит дело с такими метафорически мотивированными значениями, словарное толкование которых не обнаруживает даже частичного сходства со словарным толкованием исходного значения <...> К ним обычное определение многозначности, при существующей практике описания семантических аспектов слова в толковых словарях, в своей буквальной редакции неприменимо» [1: 178–179].

Что касается образно-экспрессивного компонента переносного имени, то ставшая фактом языка метонимия практически никогда не является образной; для подтверждения этого можно обратиться к ее представлению в словарных статьях, где по отношению к ней никогда не используется помета *переносное*, часто характеризующая метафорические значения.

Опираясь на все сказанное, считаем возможным констатировать тот факт, что явление метонимии в плане языкового воплощения нужно соотносить не с переносом имени, а с его использованием в изначально свойственном ему в потенции значении, в плане же языкового содержания – с трансформацией значения, имеющей вид сдвига, смещения или перераспределения акцентов. Необходимо отметить, что метафорический перенос имени, напротив, никоим образом не являет собой трансформации значения, поскольку метафора возникает не в результате переосмысления исходного значения и выведения из него производного, а в результате усмотрения носителями языка общего элемента в двух объектах действительности и фиксации этой общности в едином имени. Таким образом, если метафора представляет собой перенос имени на основании сходства объективно не связанных предметов реальности, то метонимия – использование имени исходного значения для номинации семантической трансформации / модификации данного значения. При этом референты компонентов метонимического сдвига есть элементы одной и той же сущности, будь то объект действительности, составляющими которого они являются, или единая ситуация, в рамках которой они функционируют.

Квалификация метонимических переосмыслений как сдвигов, а метафорических – как собственно переносов объясняет также различие в семантических расстояниях между ЛСВ, связанных соответствующими отношениями, – в первом случае расстояние между ЛСВ достаточно мало и связь между значениями сохраняется в большей степени, во втором –

семантическое расстояние существенно больше и связь между ЛСВ сохраняется в меньшей степени. Такое положение дел соотносится с описанными В.Г. Гаком механизмами перегруппировки сем при метонимизации и метафоризации: если при метонимии архисема прямого значения преобразуется в дифференциальную сему производного, то при метафоре – в его потенциальную сему [3].

Различие метонимии и метафоры на основании принципа и условий развития нового значения служит также причиной отмечаемой многими лингвистами существенно большей степени регулярности метонимических сдвигов по сравнению с метафорическими переносами – для возникновения у разных слов метонимического сдвига одного и того же типа достаточно сходного набора семантических компонентов их значений, обусловленного принадлежностью к одной тематической группе, и наличия экстралингвистических обстоятельств, позволяющих акцентировать центральную для метонимии сему. Так, например, по данным «Русского семантического словаря» под ред. Н.Ю. Шведовой, практически любая единица, входящая в тематическую группу «Фрукты. Ягоды. Фруктово-ягодные блюда. Орехи» имеет образованное в результате метонимического сдвига значение ‘кушанье из таких плодов / ягод’, исключение составляют лишь такие слова, как *киви*, *малина*, *смоква*, *терн*, *финик*, *кокос* [8].

Регулярность и продуктивность метафорических переносов, помимо сходного семного состава слов, требует еще и существования актуальной для носителей языка взаимосвязи целых тематических групп (и, соответственно, взаимосвязи объектов и ситуаций внеязыковой действительности): тематической группы, к которой относится массив прямых значений, и тематической группы, к которой относятся значения, расцениваемые носителями языка как сходные с первыми на каких-либо основаниях, что случается достаточно редко. Именно поэтому метафорические переносы характеризуют, как правило, не посредством их

модельного представления, а за счет исчисления всех возможных критериев сходства предметов действительности (оснований переноса), как то: форма, цвет, функция, мера, способ, ощущение и др. Обращение же к моделям метафорических переносов понуждает ученых к обобщению таковых на высокой ступени абстракции и их формулированию в логико-понятийных терминах (предмет, человек, действие, физический мир, эмоционально-психический мир и др.)⁴. Сходное наблюдение находим у Д.Н. Шмелева: «В то время как отношения «смежности», лежащие в основе метонимии, во многих случаях характеризуются явной однородностью, сходство всегда основано на индивидуальных свойствах сопоставляемых предметов и явлений, поэтому направление метафоризации для тех или иных групп слов поддается только самому обобщенному определению» [11: 153]. Наверное, наиболее регулярной моделью метафорического переноса, имеющей в качестве своих обозначений названия конкретных тематических классов, а не оснований переноса, является модель «животное или насекомое → человек, похожий на это животное

или насекомое», однако основания такого типа переноса могут быть различными (*осел* – характеристика интеллектуального состояния, *лиса* – нравственно-этических признаков, *медведь* – физических особенностей и т.д.), что резко уменьшает степень регулярности модели.

Все сказанное о разграничении метафорических и метонимических переосмыслений можно представить в таблице.

Выявленные различия между двумя основными способами семантической деривации значимы в области словарной лексикологии и практической лексикографии, поскольку позволяют выработать такие технологии словарного отражения метафорических переносов и метонимических сдвигов, которые соответствуют специфике данных явлений. В первую очередь это относится к метонимическим трансформациям, которые, отличаясь высокой степенью регулярности и близостью компонентов преобразования, дают возможность по-новому взглянуть на принцип групповой семантизации лексики и методику стеснения семантической структуры многозначного слова.

Сопоставительная характеристика метафорического переноса и метонимического сдвига

Основания сравнения	Метафорический перенос	Метонимический сдвиг
Характеристика референтов ЛСВ	Отнесенность к разным объектам и ситуациям действительности; объективная несвязанность предметов и соотносящихся с ними информем. <i>Стена</i> как 'вертикальная часть здания, помещения' и <i>стена</i> как 'тесный, сомкнутый ряд людей (в сражении, кулачном бою)' – разные объекты действительности + различные ситуации (строительные и бытовые, с одной стороны, и ситуация ведения боя, с другой).	Отнесенность к одному комплексному объекту действительности или функционирование в рамках одной внеязыковой ситуации действительности; изначальная связанность предметов и значений. <i>Кухня</i> как 'помещение для приготовления пищи' и 'комплект мебели для такого помещения' – один объект действительности: помещение для приготовления пищи. <i>Литье</i> как 'процесс изготовления изделий из плавкого металла' и 'литые металлические изделия' – одна ситуация: создание металлических изделий определенного типа.

⁴ Ср. выделенные Г.Н. Складневской 8 типов регулярных метафорических переносов: 1) предмет → предмет, 2) предмет → человек, 3) предмет → физический мир, 4) предмет → психический мир, 5) предмет → абстракция, 6) животное → человек, 7) человек → человек, 8) физический мир → психический мир [9: 162–192].

Продолжение табл.

Основания сравнения	Метафорический перенос	Метонимический сдвиг
Сущность явления	<p>Перенос имени на основании сходства референтов двух изолированных значений / значения и информемы (в случае предварительной неозначенности единицы).</p> <p>Развитие у лексемы <i>острый</i> метафорического значения 'хорошо развитой, изощренный, тонкий (о слухе, зрении, памяти)' базируется на переносе имени на основании усмотрения носителями языка общей черты у двух абсолютно несвязанных качеств – способности хорошо колоть / резать и способности хорошо слышать / видеть / запоминать.</p>	<p>Использование имени исходного значения для номинации его семантической трансформации, являющейся результатом перераспределения семантических акцентов; реализация потенциально заложенного в значении сценария его развития.</p> <p>Исходное значение номинации <i>брусника</i> 'дикорастущий кустарник с кожистыми листочками и красными кислотаватыми на вкус ягодами' претерпевает модификацию за счет актуализации семы «ягоды» и приобретения ею статуса архисемы. Для означивания вновь сформированной семантемы 'ягоды этого кустарника' закономерно используется имя <i>брусника</i>.</p>
Отношения между семантемами производящего и производного значений	<p>Невключенность архисемы производного в семантему производящего; перенос имени часто осуществляется на основе ассоциативных признаков.</p> <p><i>Дно</i> 'среда деклассированных, опустившихся людей' есть метафорический перенос с единицы <i>дно</i> 'грунт под водой водоема, реки, моря'; этот перенос осуществляется на основании ассоциативного элемента 'нечистый, грязный', при этом архисема исходного значения 'грунт' никак не отражается на семантеме вторичного.</p>	<p>Включенность архисемы производного в семантему исходного значения в виде неактуальных сем, или сем низкой системной ценности; использование имени исходного значения для номинации сдвига подкреплено конструктивными элементами значения.</p> <p>Единица <i>гостиница</i>, имеющая значение 'дом с номерами для временного проживания приезжающих', развивает значение 'проживание в таком доме' (<i>платит за гостиницу</i>) на основании конструктивного элемента исходного значения – дифференциальной семы 'для проживания', при этом архисема исходного значения бытует в производной семантеме в виде дифференциальной семы 'в таком доме'.</p>
Механизм перегруппировки сем	<p>Архисема номинации А → потенциальная сема номинации Б; ассоциативная сема номинации А → архисема номинации Б.</p> <p><i>Гроза</i>. А. Бурное ненастье с дождем, громом и молниями. Б. О ком / чем-нибудь очень опасном, наводящем ужас.</p> <p>Архисема А 'ненастье' → потенциальная сема Б; потенциальная сема А 'страшное, ужасное, опасное' → архисема Б 'опасное, наводящее ужас'.</p>	<p>Архисема номинации А → дифференциальная сема номинации Б; дифференциальная / потенциальная сема номинации А → архисема номинации Б.</p> <p><i>Гололед</i>. А. Ледяная корка на поверхности земли, предметов, образовавшаяся после замерзания капель дождя, мороси. Б. Время, когда поверхность земли, предметов покрыта такой коркой.</p> <p>Архисема А 'ледяная корка' → дифференциальная сема Б 'покрыта такой коркой'; потенциальная сема А 'образующаяся в определенное время и существующая определенный отрезок времени' → архисема Б 'время'.</p>

Окончание табл.

Основания сравнения	Метафорический перенос	Метонимический сдвиг
Семантическое расстояние между производящим и производным	Достаточно большое – вторичное значение сцеплено с исходным с помощью семы низкой системной ценности (потенциальной, ассоциативной).	Относительно малое – вторичное значение сцеплено с первичным с помощью сем высокой системной ценности (архисемы и дифференциальной семы).
Эмоционально-экспрессивная нагруженность производного	Языковая метафора первоначально эмоционально-экспрессивна, ср. совесть <i>грызет</i> , мысли <i>текут</i> , <i>колющий</i> взгляд.	Ставшая фактом языка метонимия чаще всего нейтральна, ср. подай мне, пожалуйста, <i>хлеб</i> (= кусок хлеба), шкаф из <i>березы</i> (=древесины березы), смотреть футбол (=телепередачу, содержанием которой является репортаж о футбольном матче).
Регулярность трансформации	Устанавливается на основании критерия сходства, а не принадлежности единиц к тематическим классам. Существенно меньшая регулярность. Многие единицы физического состояния (<i>болеть, гореть, жечь, печь</i>) имеют переносы со значением эмоционально-психического состояния (<i>душа болит, жжет в груди, гореть от стыда</i>).	Устанавливается на основании принадлежности единиц к тематическому или актантному классу. Большая регулярность. Любая единица, принадлежащая к классу «музыкальные инструменты», имеет значение «музыкальные звуки, издаваемые этим инструментом».

Литература

1. Апресян Ю.Д. Лексическая семантика: синонимические средства языка. М., 1974.
2. Булаховский Л.А. Введение в языкознание. М., 1954. Ч. II.
3. Гак В.Г. Сопоставительная лексикология (на материале французского и русского языков). М., 1977.
4. Головин Б.Н. Введение в языкознание. Учеб. пособие для филол. специальностей университетов и пед. институтов. М., 1977.
5. Маслов Ю.С. Введение в языкознание. Учеб. пособие для филол. специальностей университетов. М., 1975.
6. Морковкин В.В. Язык, мышление и сознание // Русский язык: Энциклопедия / Гл. ред. Ю.Н. Караулов. М., 1997.
7. Реформатский А.А. Введение в языковедение. М., 1967.
8. Русский семантический словарь. Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Под общ. ред. Н.Ю. Шведовой. М., 2002. Т. 2.
9. Складаревская Г.Н. Языковая метафора как объект лексикологии и лексикографии: Дис. ... д-ра филол. наук. Л., 1989.
10. Современный русский язык. Теория. Анализ языковых единиц: Учебник для студентов высш. учеб. заведений: В 2 ч. / Под ред. Е.И. Дибровой. М., 2006. Ч. 1.
11. Шмелев Д.Н. Введение к книге «Способы номинации» // Избранные труды по русскому языку. М., 2002.
12. Шмелев Д.Н. Проблемы семантического анализа лексики. М., 2006.
13. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика: Учеб. пособие. М., 2003.

A.I. Olkhovskaya

METAPHOR AND METONYMY: ABOUT DIFFERENTIATION OF THE WAYS OF SEMANTIC DERIVATION

Lexical polysemy, transfer of the nomination, metaphoric transfer, shift of the meaning, metonymical shift.

This article deals with the contrast-comparative description of such ways of polysemy development as metaphor and metonymy. We ascertain intrinsic distinction between the specified means of semantic derivation on the basis of following criteria: objective connection between the referents of initial and derivative meanings, the mechanism of semantic regrouping, presence of the connotation at the derivative lexico-semantic variant, semantic distance between initial and derivative meanings, the transformation regularity etc. Finally, distinction between the metaphor and metonymy is that metaphor is a transfer of name, and metonymy – a shift of meaning.

**Равиндер Натх Менон**

rnmemon2005@yahoo.com

канд. филол. наук, профессор
Университета им. Джавахарлала Неру
Нью-Дели, Индия

Англицизмы в русском молодежном сленге

Русский молодежный сленг, англицизмы, семантические и лексико-грамматические особенности.

Распад СССР к концу XX столетия и последовавшие за ним коренные перемены в политической, экономической и социально-культурной жизни русского народа серьезно отразились и в его национальном языке. Возможность свободы слова приводит к появлению «нового языкового вкуса» у носителей русского языка. Одним из результатов такого процесса является активизация сленга — он не только проникает почти во все стили русского языка, но и обогащается как за счет внутренних ресурсов, так и за счет заимствований из других языков, особенно из английского. В статье рассматриваются семантические и лексико-грамматические особенности англицизмов в русском молодежном сленге конца XX — начала XXI в.

Вряд ли сейчас найдется носитель русского языка, который положив руку на сердце сможет утверждать, что он не грешит сленгом. Чтобы разъяснить некоторые обстоятельства, обуславливающие активизацию русского сленга и вызывающие среди лингвистов живой интерес к изучению связанных с ними вопросов, мы хотели бы привести слова Н.С. Валгиной, которая отмечает: «Язык и время — извечная проблема исследователей. Язык живет во времени (имеется в виду не абстрактное время, а общество определенной эпохи), но и время отражается в языке. Язык изменяется. Это эволюционное качество заложено в нем самом» [1: 4].

Цитируемые слова, утверждая тесную связь языка со временем, а точнее с обществом определенной эпохи, подчеркивают влияние на язык экстралингвистических факторов. Меняется общество, меняется его язык. Обычно эти изменения происходят постепенно и не сразу ощущаются носителями языка. Только спустя некоторый

промежуток времени они становятся более заметными.

Проследивая историю развития различных языков, можно заметить, что в жизни каждого общества происходят переломные события, которые служат толчком для серьезных и быстро ощущаемых изменений в системе языка данного общества и служат новой вехой на пути развития его языка.

В XX в. русский народ был свидетелем двух крупных событий такого рода — Великая Октябрьская революция 1917 г. и распад СССР. Оба они повернули развитие русского общества в совершенно новые, отличные друг от друга, направления. Это, конечно, не могло не отразиться на развитии русского языка.

Революция 1917 г., приведшая к появлению нового, социалистического, общества, явилась катализатором для разнородных изменений в строе русского языка. Количественные и качественные изменения, имевшие место на всех уровнях системы русского языка в советский период, оказались настолько разнообразными и серьезными,

что к 60-м гг. перед нами предстал уже новый русский язык. Это уже не был русский язык времен Пушкина. Это был преобразованный язык советского гражданина.

Похожая картина вырисовывается после распада Советского Союза. Русский народ опять находит себя в совершенно новых условиях. Он неожиданно оказывается лицом к лицу перед новой действительностью. Русский язык, приспосабливаясь к удовлетворению потребностей нового времени, нового общества, изменяется. Эти изменения затрагивают всю его систему. Процесс этот, конечно, начался сразу с наступлением периода перестройки и гласности, но набрал темп в последние годы советской власти и еще больше ускорился после распада социалистического государства.

По сравнению с другими уровнями больше всего изменениям подвергается лексический уровень. Изменяется не только количественный состав лексики, но она переживает и такие процессы как деполитизация, деидеологизация, переосмысление и др.

Среди факторов, вызвавших изменения в языке русского общества после распада СССР, немаловажную роль играет и «новый языковой вкус эпохи» [3].

Формированию и развитию нового языкового вкуса во многом содействовала либерализация, коснувшаяся всех областей жизни русского народа. Русский язык, будучи средством общения русского народа, тоже не мог остаться безразличным к изменениям в обществе. Носители русского языка уже не придерживаются строгой языковой нормы и в своей речевой практике преследуют цель не только что-либо сообщить, но и одновременно произвести впечатление. Стремясь раскрепостить свою речь от прежней скованности и сделать ее выразительной, они ищут подходящие средства для достижения этих целей.

Одной из основных тенденций, наблюдаемых в современном русском языке в результате свободы выбора слов и выражений, является активизация просторечной, диалектной и сленговой лексики.

Несмотря на призывы сторонников чистого русского языка к борьбе против засорения сленгом, сленг расширяет сферу сво-

его применения. «Грешниками» являются не только писатели, журналисты, дикторы и телеведущие. Чарам сленга поддаются и крупные политические деятели и высокопоставленные лица. В поисках выразительных средств они обращаются к сокровищам русского сленга. Об активизации такой лексики свидетельствуют как появившиеся в течение последних 10–15 лет исследовательские работы, так и издание разнообразных словарей сленговых слов и устойчивых выражений.

Русский молодежный сленг сейчас обогатывается как за счет внутренних ресурсов, так и за счет заимствований, большая доля которых приходится на английский язык. В нынешнем русском сленге англицизмы намного превышают общее количество слов из других языков.

С точки зрения соотношения своих значений в языке-источнике и в русском молодежном сленге прежде всего обращают на себя внимание англицизмы, которые в русском сленге обладают тем же значением, что и в языке-источнике. Как правило, это моносемантические слова английского языка. В случае полисемантических слов их значение в русском сленге соответствует по крайней мере одному из их значений в языке-источнике.

Лейбл¹ (label) — фирменная этикетка. *Тебе нужны джинсы. Фирма. Не наши, конечно, а с хорошим лейблом.*

Джипсы (gypsy) — цыгане. *Взяли корабль у джипсов — купили коробок анаши у цыган. Джипсы по 500 продают. А у вас?*

Форэвер (forever) — всегда, навсегда. *Он обещал любить форэвер, а оказалось, лишь на день.*

Лав (love) — любовь. *Ты меня на физический лав не приписывай.*

Плейс (place) — место для сидения. *Надо найти какой-нибудь плейс.*

¹ Здесь и далее значения англицизмов и примеры приводятся по словарям, указанным в разделе «Литература».

Бойфренд (boyfriend) – друг, приятель, любимый. *Можно я своего бойфренда прихвачу? – На кой он нам? У нас и так герлов нехватка.*

Ток (talk) – разговор. *Серьезный ток.*

Продавить ток – сказать что-л. на иностранном языке, выдавая себя за иностранца. *Мы продавили ток, и нас пустили.*

Воркер (worker) – рабочий. *Я бы в воркеры пошел, пусть меня научат.*

Лайф (life) – жизнь. *А без кайфа, говорят рокеры, нет лайфа.*

Смайл, смайлы (мн.ч.) (smile) – улыбка. *Во, растянул смайл до ушей.*

Митинг (meeting) – встреча, свидание. *У меня митинг на Пушкин в шесть.*

От подобного рода англицизмов следует отличать слова, которые, сохраняя свойственное им в языке-источнике основное лексическое значение, в русском молодежном сленге наделяются либо дополнительным самостоятельным значением, либо дополнительной коннотацией, что, как правило, происходит в результате переноса значений, по ассоциации.

Мэн (man) 1. Мужчина, молодой человек. *Мужчина – мэн, девушка – герла.* 2. Человек, рассматриваемый как потенциальный сексуальный партнер.

Френд (friend) 1. Друг, приятель. *Вот те три ублюдка – мои френды.* 2. Иностранец студент. *У нее в комнате какой-то френд сидит, я только заглядывал.* 3. Любовник, сожитель.

Найт (night) 1. Ночь. 2. Ночлег. *Ну, что там с Майком? Ну, как там с Дэйзи? А правда, с найта свинтили в крэизи.*

Трабл (trouble) 1. Неудача, неприятность; сложная проблема. 2. Тоска, депрессия. *Я в трабле.*

Прайс (price) 1. Цена; количество денег, необходимое для покупки чего-л. 2. Деньги.

С прайсом глухо. Не на что и чаю попить. У тебя хоть сколько-нибудь прайсов есть?

Чиз (cheese) 1. Сыр. *Мы принялись грести с прилавка все, что попало: коньяк, печенье шоколад, чиз, средства от моли и тараканов.* 2. Сперма.

Флэт (flat) 1. Квартира. 2. Свободная простая квартира, где можно собраться, устроить вечеринки, провести время. 3. Квартира, где нет родителей. *Собираемся у него на флэту в семь.*

Дарлинг (darling): любовник, сексуальный партнер, к которому женщина обычно не испытывает особых чувств. *Ну что, дарлинг-то твой звонил или опять запропал куда-то?*

Кроме процессов сужения и расширения значений, наблюдаемых во многих англицизмах, можно обнаружить и случаи полного переосмысления их значений. Иначе говоря, некоторые англицизмы в русском молодежном сленге приобретают совершенно иное значение, не совпадающее с их значением в английском языке. Если в упомянутых выше англицизмах их дополнительные значения сосуществуют с первоначальными, исходными значениями, то в приводимых ниже примерах переосмысленное значение для русского сленга становится либо главным, либо единственным. Переосмысление значения осуществляется благодаря разным способам переноса значений.

Аск (ask) 1. Попрошайничество, сбор милостыни. *Пошли со мной на аск.* 2. Конечно; естественно, безусловно, несомненно (в качестве ответной реплики). 3. Вопрос, проблема. *Какие могут быть аски? Идем в гости и все! Хочешь пива? – Аск! Обломный аск –*

безрезультативное выпрашивание денег. **Тележный аск** — выпрашивание денег под предлогом выдуманной истории. *Жить на аске* — жить попрошайничеством.

Сэконд-хэнд (second hand) — женатый мужчина. *Я точно знаю, что мне этот сэконд-хэнд не нужен.*

Рейтинг (rating) 1. Мужской половой орган. 2. Половая потенция. *Как у тебя с рейтингом? С таким рейтингом жениться нельзя, из дому выгонят.*

Диск-жокей (disk-jockey) — посудомойщик в армейской столовой.

Стилл (still) — прилежный ученик, зубрила.

Бисайд (side “B” пластинки) — зад, ягодицы.

Бишур (be sure — быть уверенной, надпись на упаковке) — тест на определение беременности.

Как и в случае заимствований из других языков, многие англицизмы, особенно прилагательные и глаголы, проникая в русский молодежный сленг, русифицируются, т.е. подчиняясь морфологическим правилам русского языка, приобретают русские суффиксы и окончания и, соответственно, начинают, склоняться и спрягаться. Что касается появившихся таким образом глаголов, то они начинают проявлять видовое значение несовершенного и совершенного вида.

Мэйкаться (to may) — удаваться, получаться. *Как-то не мэйкается у меня сегодня игра.*

Лукать / **полукать** / **лукнуть** (to look) — посмотреть. *Не лукай, не лукай, это не продается.*

Лонговый (long) 1. Длинный (обычно о волосах). *У него лонговый хайр.* 2. Высокий (о человеке). *Лонговый мэн.*

Синговать (to sing) — петь, исполнять песню. *Сидят на тротуаре три*

крутых мэна, двое с гитарами и один с балалайкой, и песенку сингуют.

Найсовый / **найсовенький** (nice) — хороший, приятный; красивый. *О, какой найсовый кофейничек! А кофе лажовый.*

Ферстый (first) — первый. *«Кабы я была кингица», — спичит ферстая герлица.*

Хаевый (high) — высокий.

Вайтовый (white) — белый.

Блэковый (black) — черный.

Лэфтовый (left) — левый.

Лайкать (to like) — любить кого-л.

Спичить / **спикать** — **спикнуть** — **наспикаться** (to speak) — говорить.

Интересно заметить, что в некоторых случаях формы ед. и мн. ч. англицизмов в русском сленге, обладают разными значениями.

Тайм (time) — время. *Он возвращается из публичной библиотеки, в которую в наше тайм ходят только такие придурки, как учителя.* **Таймсы** — часы. *Опять таймсы где-то оставил.*

Сайз (size) 1. Размер. *Эти джинсы мне не в сайз.* 2. Мужской половой орган. **Сайзы** — большая женская грудь. *Клевая девушка с сайзами.*

Спонсор (sponsor) 1. Богатый любовник, содержащий, материально поддерживающий девушку. *А ты-то как, любишь его или так, спонсор?* 2. Водитель автомобиля, который едет впереди на большой скорости, первым попадает к работникам ГИБДД и платит штраф. *По трассе ехали, чтобы не платить, спонсора поймал, пристроимся ему в хвост, он платит, если что, а мы едем дальше.* 3. Мужской половой орган (шутл.). *А спонсором по лбу не хочешь?* **Спонсоры** — родители. *Когда спонсоры возвращаются? Надо квартиру убирать.*

Многие англицизмы, проникнув в русский сленг, образуют новые формы грамматического рода и числа, отличающиеся от родовых и числовых форм, которые имеются у них в языке-источнике.

Меньша (мэн / man) — женщина. *Что это за меньша вчера приходила?*

Френда (френд / friend) — подруга, приятельница; любовница.

Янгица (янг / young) — молодая девушка, девочка. *Две янгицы под уиндом пряли поздно ивингом... «Что же, клевая янгица, — говорит он, — будь кингица».*

Бэби (ребенок) — **бэйба** (девушка). *Моя маленькая бэйба.*

Байкер — **байкерша**.

Некоторые англицизмы служат в качестве словообразовательной модели для образования в русском молодежном сленге калек и полукалек: Interface (ср. междумордие, междурожя); Microsoft (ср. мелкософтовский, мелкомягкий, мелкософт); Single-room (ср. однорумовый).

Многие англицизмы, функционируя в русском сленге, проявляют большую словообразовательную продуктивность и, сочетаясь с аффиксами русского языка, порождают целое гнездо однокорневых слов, куда входят как слова, принадлежащие к разным частям речи, так и слова с уменьшительно-ласкательной или другой оценочной характеристикой.

Герла (girl) — девушка, девочка; герленок, герленыш, герловый, герлуха, герлушка, герлица, герлышка.

Фэйс, **фэйса** (мн. ч.); фэйсануть (СВ); фэйсовать (НСВ); фэйсушник, фэйсатый.

Крезанутый — сумасшедший, ведущий себя подобно сумасшедшему. **Крезаться** (НСВ), **крезануться** (СВ) — сойти с ума, потерять рассудок; кре-

зывать (НСВ). **Креза** / **крейза** / **крыза** — сумасшествие, помешательство. **Крейзи** / **крези** — сумасшедший, психически ненормальный человек (*креза катит (покатила)* у кого; *крезу ловить* — получать огромное удовольствие от чего-л.; увлекаться чем-л. до фанатизма). **Крезаторий** — психиатрическая больница. **Крезовник** — человек, пребывающий в ненормальном состоянии сознания, сумасшедший. **Крезовый** — относящийся к сумасшедшему. **Крезогон** — человек со странностями; психически ненормальный. **Крезонд** — человек со странностями; ненормальный. **Крезовоз** — психиатрическая скорая помощь.

Лав (love), **лавер** — любимый, любовник. **Лавить** — любить. **Лавнуться** — понравиться кому-л.

Активность англицизмов проявляется и в том, что они функционируют в сленге не только как отдельные лексические единицы, входящие в состав свободных словосочетаний, но и образуют множество устойчивых выражений.

Кейсом по фэйсу 1. Об ударе портфелем по голове. 2. О ситуации неприятного удивления, недоумения, разочарования. *Этот диктант сегодня — прямо кейсом по фэйсу.*

Фейсом об тейбл 1. Упасть от удивления. 2. Ставить кого-л. перед трудностями. *Они его фэйсом об тейбл — это твоя проблема.*

Разуть айзы (чаще в форме повелительного наклонения) — посмотреть внимательнее. *Разуй айзы, это не Леннон. — А я думал, Шевчук.*

Открыть айзы — объяснить, помочь кому-л. понять что-л. *Я усвоил преподанный вами урок, сэры, вы открыли мне айзы, и я вылечился, слава богу.*

Взбредить в хэд — прийти в голову.

Иди в бэксайд — требование остаться в покое, отстать от кого-л. *Иди ты в бэксайд со своей попсой.*

Толкнуть спич — высказываться.

Рейтинг упал — об ослабленной эрекции, об импотенции (шутл.-ирон.).

Особо следует выделить те случаи, когда устойчивые единицы русского сленга появляются по причине созвучия с английскими конструкциями: **водки найду** (What can I do?), **ю кен дует** (you can do it) — дует, о сквозняке.

Среди грамматических особенностей англицизмов надо указать, что во многих случаях форма мн. ч. выступает как форма ед. ч., от которой по правилам русского языка образуется форма мн. ч.

Айз (eyes) — айзы.

Драмс (drums) — драмсы: ударные инструменты; ударная установка.

Ньюс (news) — ньюсы, ньюса: новости.

Смайлзы (от формы мн. ч. smiles).

Что касается орфографических и орфоэпических особенностей, то надо отметить, что многие англицизмы существуют в нескольких вариантах и, соответственно, произносятся по-разному, например, в словаре Т.Г. Никитиной английское слово parent представлено в пяти вариантах, а форма мн. ч. в семи вариантах: *пэрент, пэрэнт, парент, пэрэнс, парэнс* (ед. ч.); *пэрэнса, пэрэнсы, парэнсы, пэрэнта, парэнта, парэнты, пэрэнты* (мн. ч.). *Пэрэнса твой журнал изъяли — пусть просвещаются.*

Англицизмы, проникшие в русский молодежный сленг в течение последних 20–25 лет еще переживают процесс ассимиляции. Это проявляется как в размытости их значений и еще не устоявшихся грамматических, орфографических и орфоэпических вариантах, так и в их оценочной характеристике.

Мнимое сходство значений англицизмов в языке-источнике и в русском молодежном сленге, а следовательно, и неуместное, неумелое их употребление может вызвать недопонимание и серьезные недоразумения. Поэтому любители русского сленга, в частности англоговорящие, должны проявлять большую осторожность при обращении с функционирующими сейчас в системе молодежного сленга англицизмами.

Литература

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке. М., 2003.
2. Елистратов В.С. Толковый словарь русского сленга. М., 2007.
3. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. М., 1994.
4. Кронгауз М.А. Русский язык на грани нервного срыва. М., 2008.
5. Левикова С.И. Большой словарь молодежного сленга. М., 2003.
6. Мокиенко В.М., Никитина Т.Г. Большой словарь русского жаргона. СПб., 2000.
7. Никитина Т.Г. Молодежный сленг: Толковый словарь. М., 2003.
8. Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н. Современный русский язык. М., 2003.
9. Юганов И., Юганова Ф. Словарь русского сленга / Под ред. А.Н. Баранова. М., 1997.

R.N. Menon

ANGLICISMS IN RUSSIAN YOUTH SLANG

Russian youth slang, anglicisms, semantic and lexico-grammatical features.

Disintegration of the Soviet Union towards the end of the XX century and the subsequent upheavals in the political, economic and socio-cultural life of the Russian people led to serious changes in the Russian language. As a result of the freedom of speech, the native speakers of Russian language develop a "new linguistic taste". Use of slang becomes prevalent in almost all the styles of the Russian language. A large number of foreign words, especially from the English language, penetrate the Russian slang. This article examines the semantic and lexico-grammatical features of anglicisms in the Russian youth slang at the end of XX century – beginning of XXI century.



Махир Аль Кхалил

Alkhalil_mahir@yahoo.com

аспирант Российского университета

дружбы народов

Дейр-эз-Зор, Сирия

Концепт «богатство» в русской и арабской лингвокультурах

Концепт, лингвокультурология, этимология, паремия, богатство, внутренняя форма.

Статья посвящена проблемам исследования специфики концепта «богатство» в русской и арабской лингвокультурах. Теория вопроса представлена посредством обращения к широкому кругу научных работ по данной тематике. В основе статьи лежат экспериментальные данные, полученные автором при рассмотрении концепта «богатство», его этимологии, внутренней формы и паремий на материале словарей русского и арабского языков в сети Интернет.

Концепт – важнейшая единица концептуальной системы картины мира, охватывающая все содержание слова и являющаяся своеобразным итогом взаимодействия лексического значения слова с индивидуальным и социальным опытом человека. Концепт вбирает в себя всю коммуникативно значимую информацию, являясь неким посредником между словом и его смыслом.

Концепт приближен к ментальному миру человека, следовательно, к культуре и истории, поэтому имеет специфический характер. «Концепты представляют собой коллективное наследие в сознании народа, его духовную культуру, культуру духовной жизни народа. Именно коллективное сознание является хранителем констант, т.е. концептов, существующих постоянно или очень долгое время» [9: 76].

Лингвокультурология определяется как «отрасль лингвистики, возникающая на стыке лингвистики и культурологии» [6: 9], как «гуманитарная дисциплина, изучающая воплощенную в живом национальном языке и проявляющуюся в языковых про-

цессах материальную и духовную культуру» [7: 30].

Лингвокультурема, в отличие от слова, имеет более сложную структуру: план содержания дробится на языковое значение и культурный смысл. Лингвокультурема обладает коннотативным смыслом и «живет до тех пор, пока живет идеологический контекст, ее породивший» [2: 52]. Она может быть выражена как единичным словом, так и текстом «значительной протяженности». Описанный выше понятийный аппарат может быть применен в различных исследованиях.

На базе принятой в когнитивной лингвистике комплексной методологии исследования структуры концептов нами раскрыто узусное понимание и строение концепта «богатство» в русской и арабской лингвокультурах.

Слово *богатство* происходит от *богатый*, от праславянской формы *bogъ, от которой в числе прочего произошли ст.-сл. *богатъ*, рус. *богатый*, укр. *багатий* (от *богатий), болг. *богат*, сербхрв. *богат*, сло-

венск. *bogàt*, чеш. *bohatý*, польск. *bogaty*, в.-луж. *bohatty*, н.-луж. *bogaty*.

В основе концепта «богатство» в словаре В.И. Даля приводится следующий синонимический ряд: *множество, обилие, изобилие, избыток, излишество*. По С.И. Ожегову, *богатство* определяется как «обилие материальных ценностей, денег». В Малом академическом словаре *богатство* – «Обилие материальных ценностей, денег. Роскошь, великолепие, пышность. Совокупность материальных ценностей. Обилие, множество, многообразие». В словаре Д.Н. Ушакова *богатство* определяется как «Большое имущество, преимущественно денежное. Совокупность материальных ценностей. Множество, обилие». Таким образом, мы отмечаем, что в концептосферу «богатство» входят следующие языковые единицы: *обилие, изобилие, избыток, излишество, большое имущество, обилие материальных ценностей, денег, роскошь, великолепие, пышность, совокупность материальных ценностей, множество, многообразие*.

Слово *الغنى* происходит от *غنى*, т.е. *богатый* (غنيّ [مَصْرُوعٌ]). В арабской лингвокультуре концепт «богатство» характеризуется разными значениями. В словаре (لسان العرب) Ибн Монзур определяет *богатство* как *في أسماء غنا (لسان العرب) الله عز وجل: الغنيّ. ابن الأثير: هو الذي لا يحتاج إلى أحد في شيء وكلّ أخذ محتاج إليه، وهذا هو الغني المطلق ولا يشارك الله تعالى فيه غيره*, т.е. *богатый* – это тот, который не нуждается ни в ком и ни в чем, но все нуждаются в нем. И это абсолютное богатство, в котором никто не разделяет его, *الغنى مقصور، ضدّ الفقر*, т.е. *богатство как антоним бедности, достаток*. В словаре (المحيط) *الغنى* дается такая дефиниция: *غنيّ: كثره المال. الإكتفاء؛ ماله عنه غنىّ، أي ماله عنه*, т.е. *большое количество денег, достаток*. В словаре (الغنى) *богатство* определяется как *هُوَ فِي غِنًى: فِي اكْتِفَاءٍ وَيَسَارٍ. «الْغِنَى غِنًى النَّفْسِ».. مَالُهُ عَنْهُ*, т.е. *достаток, духовное богатство*.

В словаре (القاموس المحيط) представлено следующее определение: *الغنى: ضدّ الفقر*, т.е. как антоним бедности *الوفرة (والغنى)* изобилие. В словаре (مقاييس اللغة) *богатство* рассматривается как *الغنى في المال* богатство в деньгах, *الكفاية* достаток. Таким образом, в концептсфе-

ру «богатство» в арабской лингвокультуре входят следующие языковые единицы: *الغنى، مقصور، ضدّ الفقر، كثره المال. الإكتفاء؛ ماله عنه غنىّ، أي ماله عنه بُدّ، هُوَ فِي غِنًى: فِي اكْتِفَاءٍ وَيَسَارٍ. «الْغِنَى غِنًى النَّفْسِ».. مَالُهُ عَنْهُ غِنًى: أَي بُدّ. «لَا غِنَى عَنْهُ*.

Паремия – устойчивая фразеологическая единица, представляющая собой целостное предложение дидактического содержания. Поговорка – словосочетание, оборот речи, отражающий какое-либо явление жизни. В словаре В.И. Даля поговорка – это «складная короткая речь, ходячая в народе, но не составляющая полной пословицы». Пословица – малая форма народного поэтического творчества, облаченная в краткое, ритмизованное изречение, несущее обобщенную мысль, вывод, инсказание с дидактическим уклоном. Так, в русских пословицах и поговорках можно выделить следующие признаки концепта «богатство».

- Человека ценят за богатство. Человек с деньгами мил, желанен и умен. У Фомушки денежки – Фомушка, Фома; у Фомушки ни денежки – Фомка, Фома. Муж любит жену здоровую, а сестру – богатую. Без гроша – слава нехороша. Тот и умен, кто богат / красно наряжен.

- Богатому прощают многие недостатки. Будь жена хоть коза, лишь бы золотые рога. Не мудрен мужик, да киса ядрена. В плечах не харчист, да мешком плечист.

- Богатство, деньги всесильны, за деньги можно купить все. За свой грош – везде хорош. Дай грош, так будешь хорош. Нет ничего сильнее туго набитой мошны.

- Богатство приносит с собой заботы. Богатству не спится – воров боится, а бедный что ни хлебнет – заснет. Лучше быть бедняком, чем разбогатеть со грехом. Больше денег – больше забот.

- От богатства люди портятся, им плохо спится. Сытое брюхо к учению глухо. Бедность учит, а богатство портит.

- В богатстве люди бросают старых друзей. Полез в богатство – забыл и про братство. Ему теперь и черт не брат.

- Богатство льнет к богатству. Деньга на деньгу набегают. Деньга деньгу наживает.

- Богатый обычно скуп. Богат не бывает тороват. Богатый любит взять, да не любит дать. Разбогатевший нищий милостыню не подает.

- Деньги порабощают человека, становятся самооценными. Богат, как крез, а живет, как пес. Один деньгам хозяин, а другой – слуга.

- Богатство не так уж всеильно. На деньги ума не купишь. На деньги не купишь почет.

- Деньги приходят и уходят. Всякое может случиться: и богатый к бедному постучится. Не было ни гроша, да вдруг алтын. Деньги, что вода. Богатство – вода: пришла и ушла. Деньги – гость: сегодня нет, а завтра горсть.

- Есть много вещей дороже богатства, денег. Здоровье дороже денег. Друг дороже денег. Не имей сто рублей, а имей сто друзей. Лучший клад, когда в доме лад.

В арабских пословицах и поговорках можно выделить следующие признаки концепта «богатство».

- Духовное богатство.
«غنى النفس خير من غنى المال» «الغنى غنى النفس»
«ليس الغنى عن كثرة العرض ولكن الغنى غنى النفس»

- Богатство сердца не в деньгах.
«إنما الغنى غنى القلب ، والفقر فقر القلب» «الغنى غنى القلب لا غنى المال»

- Богатство – это довольство.
«إن الغنى والعز في القناعة والذل في الحرص وفي الوضاعة»

- Богатство рождает тщеславие.
«الغنى يورث البطر»

Сравнение словарных статей в русских и арабских словарях дает возможность заключить, что концепт «богатство» в проана-

лизированных источниках имеет значение 'большое имущество' в русской лингвокультуре и значение 'достаток' в арабской лингвокультуре, кроме словаря (القاموس المحيط).

На основе анализа русских и арабских паремий мы можем сделать вывод, что богатство в арабских паремиях — это довольство, богатство в душе, богатство в сердце, не в деньгах, богатство рождает тщеславие, с одной стороны, а с другой стороны, в русских паремиях человека ценят за богатство, человек с деньгами и мил, и желанен, и умен. С другой же стороны, деньги приходят и уходят, богатство льнет к богатству, в богатстве люди бросают старых друзей, деньги порабащают человека, становятся самоцен-

ными, есть много вещей дороже богатства, от богатства люди портятся, богатым плохо спится.

Таким образом, в обеих лингвокультурах содержание анализируемого концепта противоречиво: богатство может обернуться как благом, так и феноменом, порождающим зло. Кроме того, в данном концепте совмещаются 2 типа богатства — материальное и духовное. Для традиционных русских ценностей наиболее значимым представляется именно духовное богатство. Хотя в последние десятилетия происходят изменения в ценностных установках россиян: деньги и материальное богатство выходят на первый план по сравнению с духовными ценностями.

Литература

1. Большой академический словарь русского языка. М., 2004. Т. 1.
2. Воробьев В.В. Лингвокультурология: теория и методы. М., 1997.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М., 1989.
4. Красных В.В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М., 2002.
5. Малый академический словарь русского языка / Под ред. А.П. Евгеньевой. М., 1957–1961.
6. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. М., 1995.
7. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. М., 2001.
8. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М., 1994.
9. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. СПб., 1996. Т. 3.
10. www.baheth.info.

Mahir Alkhalil

THE CONCEPT "WEALTH" IN RUSSIAN AND ARABIC CULTURAL LINGUISTICS

Concept, cultural linguistics, etymology, paremiology, wealth, inner form.

This article is devoted to problems researching of peculiarities of the concept "wealth" in Russian and Arabic cultural linguistics. The theory of question is presented by means of the reference to a wide range of scientific works on the given subjects. Using the experimental data the author considers the concept "wealth", its inner form, paremiology and etymology in reference books and materials of Russian and Arabic segments of the Internet network.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Президентская библиотека им. Б.Н. Ельцина объявила о начале III Международного фотоконкурса «Взгляд иностранца» / **Foreign View**. В конкурсном отборе участвуют фотографии иностранцев, снятые в России, и снимки, сделанные россиянами за рубежом. Для участия в фотоконкурсе необходимо зарегистрироваться на сайте Президентской библиотеки им. Б.Н. Ельцина www.prilib.ru и загрузить фотографии в электронном виде. Фотографии принимаются до 9 октября 2012 г.

По материалам сайта Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина www1.pushkin.edu.ru



О.А. Богданова

olgabogda@yandex.ru

д-р филол. наук, профессор
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина,
ст. научный сотрудник ИМЛИ РАН
Москва, Россия

«Братья Карамазовы» в Германии: В.Л. Комарович о последнем романе Ф.М. Достоевского

Достоевский, «Братья Карамазовы», рукопись, архив, Германия, Пипер, Комарович, Фрейд.

В работе анализируется являющееся библиографической редкостью немецкоязычное издание рукописи романа Ф.М. Достоевского «Братья Карамазовы», чей выход в свет в Мюнхене в 1928 г. стал важным эпизодом русско-германского культурного диалога, интенсивность которого была особенно велика в первой половине XX в. Встреча во вступительных статьях к изданию психоаналитического и религиозно-философского взглядов на творчество Достоевского – признанного «владельца дум» в Германии между двух мировых войн – стала значительным фактом западноевропейской литературно-художественной ментальности, повлиявшим на формирование образа России у немецкого читателя.

Речь в данной статье пойдет о русском литературоведе В.Л. Комаровиче и известном мюнхенском издательстве «Пипер». В далеком 1928 г. от их «союза» родилась книга F.M. Dostojewski. Die Urgestalt der Bruder Karamasoff. Dostojewskis Quellen, Entwurte und Fragmente. Erlautert von W. Komarowitsch. В переводе на русский это звучит так: «Ф.М. Достоевский. Первообраз «Братьев Карамазовых»: источники, планы и фрагменты Достоевского. Комментарии В. Комаровича». Перу комментатора принадлежат также 6 больших статей, предваряющих рукопись Достоевского. Это издание уникально и тем, что в нем впервые была опубликована знаменитая статья З. Фрейда «Достоевский и отцеубийство», толкующая образную структуру «Братьев Карамазовых» в психоаналитическом ключе, в парадигме так называемого эдипова комплекса.

Василий Леонидович Комарович (1894–1942) – выдающийся исследователь творчества Ф.М. Достоевского, один из зачинателей российской текстологии, открывший несколько ранее неизвестных текстов писателя (например, один из списков неизданной главы романа «Бесы» – «У Тихона»). Новизна и глубина проблематики его работ сочетаются с широтой историко-культурного фона ее рассмотрения. Исследователь выстраивает в единую цепочку пневматологию, психологию, идеологию и поэтику Достоевского, показывая их взаимную обусловленность и трагическую противоречивость. Комарович – один из пионеров телеогенетического метода в литературоведении, строящего выводы на изучении «творческой истории» произведений, т.е. путем анализа авторских рукописей. Также он по-своему предварил знаменитую концепцию «полифонического романа» М.М. Бахтина, свя-

зывая, однако, полифонический эффект романов Достоевского не с «голосами» персонажей, а с сюжетными мотивами. К сожалению, доступ к наследию замечательного ученого затруднен, поскольку большая часть его статей была опубликована в редких изданиях 1910–20-х гг. и с тех пор ни разу не переиздавалась. Его немецкоязычные работы до сих пор не переведены на русский язык. Отдельное издание трудов Комаровича – насущная задача российской науки о литературе.

Издательство «Пипер» было основано в 1904 г. в Мюнхене Рейнхардом Пипером (1879–1953). С самого начала своей деятельности оно ориентировалось на культурные связи с Россией: одним из первых проектов стало издание каталога художественной группы «Синий всадник» во главе с В.В. Кандинским (1912); с 1906 по 1919 г. было выпущено первое полное собрание сочинений Ф.М. Достоевского на немецком языке в 22 т., в котором приняли участие Д.С. Мережковский и Д.В. Filosoфoв. С него и началось всегерманское признание русского писателя. В 1910–20-е гг. Пипер издал и несколько исследований о Достоевском: Г. Бара, Д.С. Мережковского, О.Ю. Бирбаума, О. Кауса, А.Л. Волынского и др., а также, как упоминалось выше, Фрейда и Комаровича. История «достоевских» изданий Пипера заслуживает отдельного, самостоятельного исследования, до сих пор еще не проведенного¹. На сегодняшний день известно лишь, что в начале 1920-х гг. Пипер вступил в переговоры с Центрархивом РСФСР, в результате которых ему были переданы для приоритетной публикации многие материалы из архива Достоевского.

В 1925 г. Комарович писал: «После смерти литературной наследницы Достоевского, его жены А.Г. Достоевской (в 1918 г.), большинство сохранившихся рукописей Достоевского стало предметом

специальных разысканий. Рукописи эти распределены теперь по собраниям: Московского исторического музея, Центрархива... и Пушкинского дома при Российской академии наук... в Российской публичной библиотеке, насколько нам известно, хранится лишь рукопись речи о Пушкине» [5: 55].

Дальнейшая судьба архива Достоевского проясняется в заметке Л.А. Зандера, опубликованной в 1927 г. в эмигрантском журнале «Путь», издававшемся в Париже Н.А. Бердяевым: «С прошлого года Мюнхенское издательство R. Piper приступило к изданию недавно открытого архива Ф.М. Достоевского. Материалы последнего составились из разных источников: первым долгом сюда относятся воспоминания, дневники и иные рукописи А.Г. Достоевской, переданные ею еще при жизни в Московский исторический музей; далее, при конфискации сейфов в частных банках в Москве, был найден ящик, содержащий 23 тетради записных книжек, заметок и т.п., принадлежавших частью Ф.М., частью А.Г. Далее, в Севастополе местной чекой был реквизирован у сына Ф.М. Федора Федоровича (недавно умершего) ящик с документами, вытребованный впоследствии комиссаром народного просвещения Луначарским и переданный им в Центрархив; наконец, многочисленные письма, воспоминания и дневники, собранные библиографами и учеными. Весь этот материал был сосредоточен в Центрархиве и поступил в ученую обработку проф. Сакулина, Бродского, Гливенко, Гроссмана, Комаровича. Из их работы было издано немногое <...> А затем весь архив со всеми учеными комментариями названных авторов был продан советскими властями Мюнхенской фирме, которая уже зарекомендовала себя прекрасным изданием полного собрания сочинений Достоевского и отдельными иллюстрированными изданиями «Двойника» и «Записок из Подполья».

Таким образом, архив Достоевского выходит сначала на немецком языке, и только после выхода всего издания... будет опубликован по-русски» [4: 106].

¹ См. первоначальное введение в тему в статье Э. Хексельшнейдера, предвещающей публикацию писем Е.П. Достоевской к Р. Пиперу и членам его семьи (1947–1955) [2: 229–237].

Среди проданных издательству «Пипер» рукописей Достоевского были, очевидно, и подготовительные материалы к роману «Братья Карамазовы». Только так можно объяснить первое их появление в печати в 1928 г. на немецком языке в этом мюнхенском издательстве. Комарович стал первым «ученым комментатором» рукописей «Братьев Карамазовых», работу над которыми начал задолго до немецкого издания, в Пушкинском доме в Ленинграде. Поскольку подробные комментарии еще только ждут своего перевода на русский язык, приведем его суждения об этих рукописях Достоевского, имеющиеся в советской печати.

В 1925 г., еще до выхода в свет пиперовского издания, В. Комарович дал краткую характеристику рукописей «Братьев Карамазовых», а именно «первой конспективной записи замысла» этого романа из собрания Пушкинского дома: «...судя по этому конспекту, замысел, тут закрепленный, больше не менял уже своих основных очертаний; это и есть окончательный (а, вероятно, и единственный) замысел данного романа. Но вот что прежде всего бросается здесь в глаза: ряд идеологических тезисов самого Достоев-

ского; они поставлены именно как таковые; художник как будто еще только ищет адекватный для них сюжет (или, вернее, ряд сюжетных ситуаций). Ситуации эти мы узнаем потом в соответствующих местах законченного романа; но здесь они как бы на рубеже между чистой мыслью художника и объективным бытием художественного произведения. Идеологические постулаты творчества Достоевского сами собой с наглядной убедительностью выступают, таким образом, тут... Но — постулаты в процессе художественного генезиса — эти же идеологические утверждения выступают и в законченном романе вслед за его центральным катастрофическим событием в качестве эпилогических разрешений философской антиномии романа. Такое совпадение и дает прочную точку опоры для построения *системы идеологии Достоевского*» [5: 60].

В 1934 г. Комарович, констатируя отсутствие издания рукописей «Братьев Карамазовых» на русском языке, характеризует их более развернуто: «Тексты эти... сравнительно позднего происхождения; это конспекты отдельных глав романа, непосредственно предшествовавшие их дефинитивному тексту; о каких-нибудь существенных отклонениях первоначального замысла от замысла, воплотившегося в романе, эти рукописные страницы не говорят ничего. Впрочем, особого упоминания заслуживают первые пять страниц (из собрания Пушкинского дома). Первая из них, 1876 г., среди черновых набросков к «Дневнику писателя» содержит несколько случайных и отрывочных фраз, ведущих к будущему роману; так встречаем тут фамилию «Смердяков», набросок к рассказу о Лизавете Смердящей, несколько характерных выражений, сентенций и т.п., которые перешли потом отсюда на страницы романа, будучи вложены в уста того же Смердякова или Федора Павловича. Страницы 2, 3, 4 и 5 к законченному роману значительно уже ближе; они относятся к сентябрю 1878 г. и являются отрывком составленного тогда (согласно «Воспоминаниям» А.Г. Достоевской), но к сожалению полностью несохранившегося плана к будущему роману в целом, до начала работы над ним по частям;



Памятник Ф.М. Достоевскому в Дрездене (Германия)

этот синтетический план, даже в виде сохранившегося отрывка, ценен тем, что с особой наглядностью выделяет основной тематический остов окончательного замысла «Карамазовых». Что же касается всех остальных рукописных страниц, то ценны они главным образом как авторский комментарий к тому или иному эпизоду, главе или персонажу романа. Так, впервые, например, узнаем отсюда, что действительный прообраз Дмитрия Карамазова – тот самый молодой дворянин, попавший на каторгу по обвинению в отцеубийстве, о котором рассказано на первых страницах «Записок из Мертвого дома»; его фамилия – Ильинский – нередко прямо заменяет собой в рукописях имя Дмитрия Карамазова. Целый ряд рукописных заметок позволяет восстановить также и прообразы старца Зосимы и Ферапонта. Цитата из романа В. Гюго («*Les Misérables*») сближает одного из персонажей этого романа, сыщика Жавера, с образом Смердякова. Особенно ценны, наконец, все те заметки, которые касаются Катерины Ивановны: ими восстанавливается сложный генезис этого персонажа и связанного с ним в романе сюжета, – заимствованного, как оказывается, у Жорж Санд.

По внешнему своему виду рукописи к «Карамазовым» (собрания Пушкинского дома) существенно отличаются от рукописей «Преступления и наказания» или «Идиота»: вместо переплетенных тетрадей тут перед нами просто пачка со всех сторон исписанных мелким почерком листков почтовой бумаги, без всякой авторской или чьей бы то ни было нумерации; хронологическую последовательность этих листков, их пагинацию, пришлось устанавливать нам, руководясь в каждом отдельном случае либо датами в самом тексте, либо временем работы Достоевского (поскольку оно выясняется из его переписки) над той главой или той книгой романа, которой по своему содержанию данный рукописный листок соответствует... Что же касается приемов воспроизведения самого текста, то в наши задачи входила не только удобочитаемая передача текста, но по возможности также и передача его внешних особенностей...» [6: 269–270].

Однако уже в 1935 г. рукописи «Братьев Карамазовых» в более полном, чем у Комаровича, виде были опубликованы в СССР на русском языке А.С. Долининым (при участии Е.Н. Коншиной и Ю.Н. Верховского) [7: 81–346]. А через 40 лет – в полном академическом собрании сочинений Ф.М. Достоевского с комментарием Е.И. Кийко [3: 199–392, 605–619]. Обширный немецкоязычный комментарий Комаровича в этих изданиях переведен и перепечатан не был, хотя и был отчасти учтен.

Фактом остается то, что немецкоязычные писатели, критики и просто читатели знакомились с рукописями «Братьев Карамазовых» в формате издания и комментария Комаровича, что важно при исследовании вопроса «Достоевский в Германии».

Первую часть книги «Прототипы «Братьев Карамазовых»...» сам ученый охарактеризовал как «исследование литературной истории романа – тех проблем литературной его истории, которые могли быть освещены текстами; таковы: философская концепция замысла «Карамазовых» в целом; эволюция завершившегося в «Карамазовых» более раннего замысла «Житие великого грешника»; сюжетное заимствование в «Карамазовых» из романа Жорж Санд «Мопра» («*Mauprat*») на фоне всей истории литературных взаимоотношений Достоевского и Жорж Санд» [6: 270].

Немецкоязычное исследование Комаровича о «Братьях Карамазовых» не имеет аналога на русском языке, поэтому считаем необходимым дать краткое представление о его содержании. Оно состоит из 6 глав и занимает в общей сложности 235 страниц текста. Первая глава называется «Отцеубийство и учение Федорова о «телесном воскрешении». Здесь Комарович утверждает, что в основу замысла «Братьев Карамазовых» легли идеи Н.Ф. Федорова, «пропущенные» Достоевским сквозь призму учения Вл.С. Соловьева и «соотнесенные с собственными построениями»² [1: 28]. Это, во-первых, мысль о преобра-

² Цитаты из главы Комаровича переведены с нем. А.Г. Гачевой.

жении страстной слепой чувственности в духовную общечеловеческую любовь, которой, как отмечено в рукописи Достоевского, надо «на родственниках учиться». Воспитание «родственности» и «братолюбия» в семье (другая федоровская идея) – путь к «всеединству» и «Богочеловечеству» (учение Соловьева). «Отцеубийство, – писал Комарович, – это отказ от всемирного долга воскрешения отцов, высшая степень отпадения индивидуума от... всечеловечества, а значит и от космического и, наконец, от божественного организма <...> Отцеубийство из похоти, из сладострастия было противоположностью той новой вселенной, где духовное просветление телесной любви должно было вернуть отцам жизнь» [1: 30]. Ученый полемизирует с предпосланной его «Предисловию» статьей Фрейда, предлагая раскрытие авторского замысла писателя в духе учения русских религиозных философов.

Во второй главе – «Мистика Достоевского и образ старца Зосимы» – Комарович прослеживает эволюцию образа праведного старца в романах «Бесы», «Подросток» и «Братья Карамазовы». По его наблюдению, в высказываниях Зосимы Достоевский обнаруживает собственные мистические прозрения, что хорошо видно именно в рукописях, где они еще не облечены в специфическую стилистику православного иеросхимонаха.

Третья глава – «Четыре ведущие идеи в учении старца Зосимы» – последовательно раскрывает перед читателем основные черты религиозно-философского мировоззрения этого героя. Комарович показывает, как из убежденности в промыслительном присутствии Бога в мире диалектически проистекают, во-первых, представление об органическом единстве мироздания, и во-вторых – мысль об ответственности каждого существа за грехи всех остальных. Венчает учение святого старца идея свободного возвращения мирового целого к Богу.

В четвертой главе под названием «Алеша и Грушенька» речь идет о практическом воздействии личности и учения Зосимы на мирскую жизнь: в сцене соблазнения Алеши Грушенькой после смерти старца героям удается противостоять «слепому карамазовскому инстинкту» эгоизма и чувственности только благодаря пробуждению в Грушеньке христианской сестринской любви.

Небольшая пятая главка «Византизм и Рим» посвящена исследованию вопроса о соотношении восточных (православных) и западных (католических) духовных тенденций в романном целом «Братьев Карамазовых». Противопоставление Востока и Запада проявляется, по мысли Комаровича, не только в идейной сфере произведения, но и на всех его художественных уровнях: в системе образов, композиции и т.д.

Наконец, в последней, шестой главе – «Достоевский и Жорж Санд» – вскрывается логика литературных заимствований в последнем романе Достоевского, характер которых, по мнению Комаровича, связан с жанровыми задачами русского писателя. Образ Катерины Ивановны, невесты Дмитрия Карамазова, анализируется в контексте всей французской литературы XIX столетия и, в конце концов, возводится к трагически-возвышенным героиням Жорж Санд.

Многочисленные исследователи «Братьев Карамазовых» в Германии XX в., безусловно, были знакомы с авторитетным изданием 1928 г., а значит, воспринимали этот роман во многом сквозь призму суждений В. Комаровича. Любое пиперовское издание, касающееся Достоевского, вызывало резонанс. Статья Фрейда «Достоевский и отцеубийство» получила множество откликов. То же должно было произойти и со статьями Комаровича. Однако ревизия ссылок и аллюзий на Комаровича в текстах немецких авторов пока еще дело будущего.

Литература

1. Гачева А.Г. Ф.М. Достоевский и Н.Ф. Федоров: встречи в русской культуре. М., 2008.
2. Достоевский и мировая культура. № 18. СПб., 2003.
3. Достоевский Ф.М. Полное собрание сочинений: В 30 т. Л., 1976. Т. 15.
4. Зандер Л. Архив Достоевского // Путь. 1927. № 6.
5. Комарович В.Л. Достоевский. Современные проблемы историко-литературного изучения. Л., 1925.
6. Комарович В.Л. Литературное наследство Достоевского за годы революции: обзор публикаций 1917–1933 гг. // Литературное наследство. М., 1934. Т. 15.
7. Ф.М. Достоевский. Материалы и исследования. Вып. 3 / Под ред. А.С. Долинина. Л., 1935.

O.A. Bogdanova

“THE KARMAZOV BROTHERS” IN GERMANY: V.L. KOMAROVICH ON THE LAST NOVEL BY F.M. DOSTOEVSKY

Dostoevsky, “The Karamazov Brothers”, manuscript, archive, Germany, Piper, Komarovich, Freud.

The paper analyzes the German edition of the manuscript of the novel “The Karamazov Brothers” by Dostoevsky. Its publication in 1928 in Munich had become an important and until now not entirely clear episode in the Russian-German cultural dialogue (which was especially intensive in the first half of the 20th century). It became a bibliographic rarity. An encounter between psycho-analytical and religious-philosophical views upon the Dostoevsky’s creative activity (who was the recognized master of minds between the two World wars) became a considerable event in the West-European artistic mentality. It also influenced the formation of the image of Russia in the mind of the German reader.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

6 июня 2012 г. в культурно-образовательном центре «Этномир» (Россия, Калужская область) при поддержке фонда «Русский мир» состоялся **студенческий фестиваль «Русский язык – душа России»**. Участниками фестиваля стали гости комплекса «Этномир», российские и иностранные студенты трех вузов России: Российского университета дружбы народов (РУДН), Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского. Все они были победителями внутривузовского конкурса сочинений на тему «Россия – как я ее вижу». Студенты из России, Китая, Сенегала, Норвегии исполнили лирическую композицию «Под сенью русского Парнаса». Со сцены звучали строки Пушкина, Лермонтова, Тютчева, Блока, Есенина, Ахматовой, Маяковского. Эмоциональным было выступление китайской студентки из РУДН Хуан Дунмэй, прочитавшей «Письмо Татьяны к Онегину». Кульминацией фестиваля стала театрализованная постановка по мотивам повести А.С. Пушкина «Барышня-крестьянка». Этот небольшой спектакль студенты готовили в течение нескольких месяцев под руководством режиссера Калужского драматического театра К. Солдатова.

*Е.С. Коршунова, руководитель проекта,
вице-президент международного благотворительного общественного фонда
«Диалог культур – единый мир»,*

*Е.Н. Барышникова, О.С. Фисенко, участники проекта,
доценты кафедры русского языка и методики его преподавания
РУДН (Москва, Россия)*



Т.А. Алпатова

alpatova2005@rambler.ru

канд. филол. наук, доцент
Московского государственного
областного университета
Москва, Россия

Имя в литературном творчестве Н.М. Карамзина

К вопросу о специфике литературоведческого и культурологического контекста в преподавании РКИ

Н.М. Карамзин, ономастика, «Лиодор», «Рыцарь нашего времени», поэтика повествования.

В статье рассматривается феномен имени героя в творчестве Н.М. Карамзина. Особенности ономастической образности в произведениях писателя являются отказ от дидактизма «говорящего» имени классицизма и наделение имен героев особой эмоциональной значимостью. В качестве приемов, способствующих созданию подобного эффекта, в статье анализируются эвфония (благозвучие), ритмическая структура, а также внутренние переключки между именами героев разных произведений, подчеркивающие внутреннее единство художественного мира писателя и единую направленность его поисков в сфере поэтики повествования.

Преподавание РКИ неизбежно требует от учителя обращения к самым разнообразным материалам, раскрывающим специфику исторической и культурной жизни России, бытовой уклад и сложившиеся поведенческие модели как в их изменчивости, так и в виде неких констант, которые становятся определяющими для языковой и национальной ментальности. Выстроить столь подробный и репрезентативный комментарий возможно, прежде всего, на материале художественной литературы, наиболее полно и глубоко отразившей как устойчивые, так и исторически изменчивые особенности языкового мышления нации. В силу этого одной из главных методических проблем РКИ представляется нахождение четко очерченных линий взаимодействия собственно языкового и историко-литературного учебных курсов, благодаря которым могло бы быть достигнуто их органичное взаимодополнение.



В.А. Тропинин. Портрет Н.М. Карамзина (1818)

Предметом данной статьи стала специфика исторической изменчивости личных имен и ее отражение в художественной литературе, в первую очередь в творчестве Н.М. Карамзина. Целью исследования была особая «ономастическая» выразительность, которая сформировалась в произведениях писателя, прежде всего в повести «Бедная Лиза», и стала основой того перехода, который совершался в отношении имен литературных героев (а также функционирования личных имен в культурном быту эпохи) на рубеже XVIII–XIX вв.

От древнейших мифологических культур мы унаследовали восприятие имени как неотъемлемой части самой сущности того, кто его носит. В литературном произведении оно выступает в сложной многогранной функции, определяя характер персонажа и восприятие его личности читателем. Феномен личного имени в бытовом употреблении функционирует, в сущности, в рамках сходных закономерностей, и в этом смысле литературные имена могут рассматриваться как своеобразное «увеличительное стекло», позволяющее лучше понять, каково значение имени в личной жизни человека и в культуре общества в целом.

Изучение имени, таким образом, оказывается одним из необходимейших методических приемов изучения языка в целом и языка художественной литературы в частности; хотя как раз к исследованию карамзинских имен интерпретаторы обращались достаточно редко. Возможно, одной из причин этого стал необычный, переходный характер ономастической образности писателя. Имена персонажей в его произведениях воспринимались читателем конца XVIII – начала XIX в. на фоне устоявшейся традиции «говорящего имени» литературы классицизма, которая может интерпретироваться как одно из частных проявлений эстетического феномена «готового слова» рационалистической поэтики [7: 326–391], предполагавшего, прежде всего, некое «освобождение» изображения героя от всего нехарактерного, «случайного» и закрепление главного, сущностного в имени-знаке. Другим полюсом литературной ономастики XVIII в. оказыва-

лись условно-поэтические имена, как правило, вызванные к жизни эстетической тенденцией расподобления [6: 32–41] – именно непохожести на бытовую реальность, в том числе реальный именник той поры (Мартона, Доравра, Мирамонд, Феона, Филиса и мн. др.). Особняком по отношению к этой традиции оказывается, пожалуй, лишь комедия Д.И. Фонвизина «Бригадир», ставшая смелым шагом от условной литературности и прозрачной знаковости к реально-бытовому именованию героев (которые в ономастической системе пьесы существуют в двойном обозначении – по роду занятий и сословной принадлежности, с одной стороны, и имени-отчеству – с другой: Бригадир – Игнатий Андреевич, Бригадирша – Акулина Тимофеевна, Советник – Артамон Власыч и т.д.).

На этом фоне подход Н.М. Карамзина к именованию своих героев представлялся настолько новым и неожиданным, что, возможно, наряду с прочими художественными открытиями писателя новизна его ономастической образности может с полным правом расцениваться как одно из оснований его исключительного литературного успеха.

В самом общем виде можно сказать, что имена героев в художественном мире писателя крайне редко несут в себе прямое знаковое закрепление сущности – как в этимологии условного имени (Пленира, Прелеста, Евгений, Филалет, Мелодор), так и в литературных / мифологических коннотациях, с ним связанных (Селадон, Аспазия, Клеант и т.п.). При этом Карамзин далек и от того, чтобы именовать героев «как в жизни» (за исключением лишь повестей «Наталья, боярская дочь» и «Марфа Посадница, или Покорение Новгорода», где появление бытовых имен продиктовано следованием историческому колориту). В подавляющем большинстве имена его героев сохраняют условно-поэтический характер, но при этом структурно упрощаются – настолько, чтобы читатель мог воспринимать их максимально близко реальности, не столько бытовой, сколько эстетически, а главное – эмоционально маркированной, некоей «реальности чувств» человека.

Выделенные на сегодняшний день литературоведами и лингвистами особенности существования имени в художественном произведении — это, прежде всего, способность имени персонажа быть скрытым «сюжетом», свернутым мифом героя [8, 9]. Подобная часто не раскрываемая в тексте линия может дополнять основной сюжет, выявляя его скрытые возможности и перспективы, может подвергаться вторичному разгадыванию-расшифровке и т.п. В художественном мире Н.М. Карамзина эта особенность, безусловно, также присутствует, хотя с долей специфики — в его произведениях, как правило, имя героя содержит не просто свернутый «сюжет», но свернутый эмоционально-лирический «сюжет»; будучи названо, оно «оживляет» и развертывает этот эмоционально-лирический план как в самом тексте — концентрируя вокруг себя систему приемов эмоционального повествования, так и в читательском восприятии.

Отсюда происходит такая, безусловно, карамзинская особенность интерпретации имени, как ярко выраженное стремление к эвфонии, благозвучию. Аглая, Алина, Раиса, Людмила, Нанина, Лиля, Лина, Полина и т.п. — в простом перечислении имен карамзинских героинь (как основных, частотно репрезентативных, так и встречающихся всего единожды) ощутимо и стремление автора к передаче особого фонетического рисунка (с преобладанием сонорных «л» и «н» и гласных «и» и «а»), и тяга к своеобразному фонетическому взаимодополнению имен, выстраивающихся в некие цепочки. В этом же ряду — и специфический ритм, возникающий при произнесении имени и словно бы становящийся ритмическим зародышем / камертоном звучания всего текста. Это явление исследовал В.Н. Топоров на примере повести «Бедная Лиза» [11]. С его точки зрения, стоящее в «абсолютном начале» текста не просто имя героини, а сочетание-именование «Бедная Лиза» задает своеобразный вектор восприятия всего произведения — как эмоционально насыщенного и исподволь ритмически организованного, «дактилизированного»: «Главный принцип, в соответствии с кото-

рым выстраивались дактилические последовательности, состоял в приспособлении к этому ритмическому роду ключевого знака текста, за которым стоит главный образ <...> *бедная Лиза*... абсолютное начало текста, статус заглавия, резюме повести» [11: 102]. И в этом смысле сочетание «Бедная Лиза» становится знаком всей повести — но не столько в смысловом, сколько именно в ритмико-фонетическом, а значит, эмоциональном плане, передавая сложную гамму чувств — от нежной меланхолии до взволнованного, трагически-напряженного настроения, связанного с переживанием жизненного краха покинутой героини и неизгладимой вины героя повести.

Проследить специфику текстовых функций имени в карамзинской прозе интересно на примере цепочки мужских имен: Лиодор — Леон (как ее развитие, продолжение и естественное завершение может рассматриваться также имя Леонид). Имена Лиодор и Леон носят герои двух повестей писателя — одна из них, так и названная по имени центрального героя («Лиодор»), была опубликована в III ч. «Московского журнала» Карамзина в 1792 г., вторая — «Рыцарь нашего времени» — в «Вестнике Европы» в 1802 г. Несмотря на то, что эти произведения были разделены в творчестве автора 10 годами и на первый взгляд не связаны друг с другом по своему сюжету, тем не менее, в ходе анализа их скрытая связь выявляется на самых различных уровнях текста, дополняя и поддерживая то, казалось бы, случайное созвучие имен, которое безусловно улавливал карамзинский читатель.

На структурном уровне повести сближаются общим приемом оборванности сюжетной линии, мнимой незаконченности (которая в обоих случаях имитируется Карамзиным столь органично, что даже исследователи по сей день периодически упоминают о «неоконченной повести» «Лиодор» и «неоконченном романе» «Рыцарь нашего времени», словно не желая замечать общую для художественной прозы писателя игру с читательскими ожиданиями и становившуюся все более актуальной в литературном сознании эпохи эстетику фрагмента — одно

из проявлений «ранних романтических веяний» в русской литературе последней трети XVIII в.). Второй уровень сближения текстов – насыщенность автобиографическими мотивами. Наконец, внутренняя связь этих произведений оказывается задана абсолютным сходством финальной точки, за которой обрывается повествование, – спроецированной на миф об Актеоне, подсмотревшем за купающейся Артемидой и за это превращенном в оленя и растерзанном собственными собаками. В «Рыцаре нашего времени» этот мифологический источник прямо указан («Новый Актеон»), в «Лиодоре» же он угадывается абсолютно прозрачно: «Ночь была тепла – прекрасная турчанка освежалась в прозрачном кристалле. Но скоро упоение чувств моих прервалось от сильного лая; я вздрогнул и увидел подле себя маленькую собачку, которая со всех сторон на меня бросалась, хватала за полу и подавала госпоже своей громкую весть о близости чужого человека...» [4: 14, 305].

Таким образом, повести «Лиодор» и «Рыцарь нашего времени» в творчестве Н.М. Карамзина образуют прочно связанную систему соотносимых друг с другом, реминисцирующих текстов, и интерпретация движения авторской мысли в поле ономастической образности «от Лиодора к Леону» оказывается едва ли не неизбежной.

Особенностью места повести «Лиодор» в творческом наследии Карамзина является и то, что здесь автор впервые после «Писем русского путешественника» выходит к осмыслению сложного духовного мира героя-современника. Противоречивость его личности во многом становится причиной избранной формы фрагмента, гораздо более органично, нежели традиционная сюжетная структура с четко определенной развязкой, воссоздающей натуру человека, несводимую к какому-то одному качеству. «Лиодор», в сущности, – лишь завязка неведомого читателю сюжета, как неведомы пути человеческой жизни, одним из приемов исследования которых для Н.М. Карамзина и становится имя героя.

Стоящее в заглавии и, как в случае с «Бедной Лизой», определяющее эмоцио-

нальный модус всего текста имя Лиодор становится интересным приемом функционирования реального имени в условно-поэтической, эмоциональной, эвфонической функции. Это реальное имя – к тому же, согласно «Словарю личных имен» Н.А. Петровского [10], являющееся простонародным вариантом имени Илиодор, чаще встречавшееся не в дворянском, но именно в крестьянском быту (ср. в поэме Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо» имя сына Матрены Тимофеевны: «И имя: Лиодорушка // Младенцу избрала»). В словаре также упоминаются факты реального бытования варианта имени Лиодор в дворянском быту, например, поэт Лиодор Иванович Пальмин, происходивший из обер-офицерских детей [2: 511–513]. В литературе имя Лиодор как дворянское возникает как раз после выхода из печати и под очевидным влиянием повести Карамзина – в наброске В.А. Жуковского «Печальное происшествие, случившееся в начале 1809 года». Его развернутый анализ дал В. Афанасьев: «...набросок или конспект повести, намеренно напоминавший читателю так потрясшую его не столь давно (1792) «Бедную Лизу» Карамзина» [1: 95]. Об имени героя Жуковского, Лиодоре, исследователь пишет как об имени-характеристике, обозначающем «доброго и истинно чувствительного, а потому всех людей считающего равными себе дворянина» [1: 95]. Однако, в отличие от более прозрачного в этом отношении имени Эраст, Лиодор – как раз не «имя-характеристика», а эмоциональный знак, фонетическая доминанта, рождающая определенное впечатление (сладостности, благозвучия, гармонии) у читателя.

В ономастическом пространстве повести Лиодор соседствует еще с двумя мужскими именами – это друзья рассказчика Агатон и Исидор. В отличие от «опрошения», заложенного в употреблении имени героя, в случае с этими именами Н.М. Карамзин идет более традиционным путем, выстраивая пару «простое, бытовое – возвышенно-поэтическое», в которой Агатон – опоэтизированное простонародное Агафон (ср. в романе «Евгений Онегин», вероятно, связанные с припоминанием карамзинской традиции

строки: «Как ваше имя? — смотрит он // И отвечает: Агафон»), а Исидор — Сидор. И хотя, на первый взгляд, мы сталкиваемся здесь с противоположными тенденциями (как опрощения, так и усложнения), именно в карамзинской системе отношения к слову в языке такие процессы трансформации имени становятся парадоксально тождественными. Все дело в том, что именно у Карамзина унаследованные от риторической культуры «готового слова» априорно принятые критерии «высокого» и «низкого» утрачивают свою классификационную ценность: и как таковое «высокое», и «низкое» оказываются способны уравниваться в языковом сознании и речевой практике писателя прежде всего благодаря эмоциональной окрашенности слова, которую улавливает утонченный вкус художника, и благодаря той системе эмоционально-образных ассоциаций, которые оно вызывает. Имя Лиодор, отвечавшее как критериям благозвучия, так и ритмической цельности, несло в себе, таким образом, положительные коннотации и принималось автором, в том числе, как одна из собственных «масок».

Леон, имя героя в «Рыцаре нашего времени», интерпретируется исследователями в связи с его этимологией — от слова «лев». Е. Краснощекова, анализируя эту повесть как первый на русской почве образец «романа воспитания», усматривает в нем намек на рыцарское начало в герое, выстраивая прямое уподобление «рыцарь — лев» [5: 20–47]. Но, думается, помимо этого и, в известной мере, в противоположность этому Леон должен рассматриваться собственно в корпусе карамзинских текстов — с учетом той сложной системы игры с автобиографическими подробностями и с имплицитным и эксплицитным читателем, которую Карамзин всегда вел довольно интенсивно, а в последних повестях «Вестника Европы» — интенсивнее вдвойне.

«Рыцарь нашего времени» писался с учетом художественного опыта повести «Лиодор», и в этой связи Леон — прошлое Лиодора, история становления личности, которая как таинственная, неразрешимая психологическая загадка промелькнула в повести-

фрагменте 1792 г. Но Леон же — имя, которое связывает повесть «Рыцарь нашего времени» с еще одним карамзинским текстом «Вестника Европы», характерологическим очерком «Чувствительный и холодный. Два характера», в котором действуют два героя — Эраст и Леонид, причем Леонид отнесен к «холодному» типу, что и становится главным парадоксом в исследовании рассматриваемой нами линии имен.

Подобная парадоксальность в целом отвечала одной из определяющих особенностей карамзинской прозы, которую можно определить как игра с читательскими ожиданиями. Уже в «Письмах русского путешественника» эта тенденция недвусмысленно заявляла о себе — вплоть до примеров полного «самоуничтожения смысла» отдельных фрагментов, в построении которых повествователь в самый неожиданный момент переходил от представления событий как действительных к развенчанию рассказанного как не-бывшего (см. «<109> Париж, мая...», «<142> Виндзор» и др.). Этот стернианский по своей природе прием (см. в «Жизни и мнениях Тристрама Шенди, джентльмена», т. 9, гл. XX) обретает наибольшую убедительность именно в малой прозе Н.М. Карамзина благодаря филигранно выстроенной системе сюжетных мотивировок и четкому смысловому, прежде всего характерологическому наполнению иронически-игровых элементов. «Игра» с читательскими ожиданиями представляет в прозе писателя личность рассказчика, со всеми нюансами его отношения к жизни и к людям и прежде всего с неизменной уверенностью в том, что жизнь нельзя свести к одной заранее заданной схеме, от людей нельзя априорно ожидать либо хорошего, либо плохого — так специфическая структура повествования становится в художественном мире автора ключом к определяющим принципам его жизненной философии. Леонид холоден, но в художественном ряду, в который герой поставлен, в том числе благодаря созвучию имен, он оказывается рядом с воплощающими чувствительную (к тому же автобиографическую) линию повествования, и это как нельзя лучше подтверждает высказанную

во вступлении мысль: «Как бы то ни было, мы видим в свете людей умных и чувствительных, умных и холодных, *от колыбели до гроба* <...> и нравственное свойство их так независимо от воли, что все убеждения рассудка, все твердые намерения перемениться нравом остаются без действия» [4: 14, 97].

Имя героя становится у Н.М. Карамзина одним из приемов раскрытия психологии личности – и потому, наметив в повести «Лиодор» линию раскрытия внутреннего мира героя-современника, писатель возвращается к этой теме и окончательно реализует ее, выстраивая уже гораздо более последовательную «романическую историю» в связи с героем, носящим созвучное имя – Леон в «Рыцаре нашего времени».

В подвижном, динамичном повествовании Карамзина антропонимическая линия, наряду с другими нарративными приемами, становится источником тех самых психологических ассоциаций, что в конечном итоге и делаются основой единства эмоционального опыта рассказчика и читателя, благодаря которому текст воспринимается как складывающийся на наших глазах. Тот путь «от Лиодора к Леону», который был прослежен в статье, – лишь одна из линий возможного исследования семантики имен, в конечном итоге ведущего к осмыслению художественных открытий Карамзина-повествователя, определивших направленность поисков русской классической прозы XIX столетия.

Литература

1. Афанасьев В.В. Жуковский. М., 1986.
2. Гучков С.М. Л.И. Пальмин // Русские писатели 1800–1917. М., 1999. Т. 4.
3. Иванов Вяч. К проблеме звукообраза у Пушкина // Пушкин в русской философской критике. Конец XIX – первая половина XX в. М., 1990.
4. Карамзин Н.М. Полное собрание сочинений: В 18 т. М., 2005. Т. 14, 15.
5. Краснощекова Е. Роман воспитания: Bildungsroman на русской почве: Карамзин – Пушкин – Гончаров – Толстой – Достоевский. СПб., 2008.
6. Лотман Ю.М. Лекции по структуральной поэтике // Ю.М. Лотман и тартуско-московская семиотическая школа. М., 1994.
7. Михайлов А.В. Поэтика барокко: завершение риторической эпохи // Историческая поэтика. Литературные эпохи и типы художественного сознания. М., 1994.
8. Пеньковский А.Б. Антропонимическое пространство художественного текста как модель художественного мира. Способы организации и членения // Nomina appellative et nomina propria. XIII Международный конгресс по ономастике. Krakov, 1978.
9. Пеньковский А.Б. Нина. Культурный миф золотого века русской литературы в лингвистическом освещении. М., 2003.
10. Петровский Н.А. Словарь личных имен. М., 2000.
11. Топоров В.Н. «Бедная Лиза» Карамзина: Опыт прочтения. М., 2006.
12. Фонвизин Д.И. Собрание сочинений: В 2 т. М., Л., 1959. Т. 1.
13. Шкловский В.Б. «Тристрам Шенди» и теория романа // Л. Стерн. Жизнь и мнения Тристрама Шенди, джентельмена. СПб., 2000.

T.A. Alpatova

THE NAME IN THE LITERARY WORKS BY N.M. KARAMZIN. ABOUT SPECIFIC OF LITERARY AND CULTURAL CONTEXT IN THE TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO FOREIGN STUDENTS

N.M. Karamzin, onomastics, “Liodor”, “The Knight of our Time” (Rus. “Rytsar’ nashego vremeni”), poetic of narrative.

This article discusses the phenomenon of the hero’s name in the works of Nikolai Karamzin. Specific features of onomastic feature imagery in the writer’s works are rejection of didactic “speaking” name of classicism and granting to the names special emotional significance. As an example of techniques that contribute to this effect, the article analyzes the euphony (harmony) of Karamzin’s names, their rhythmic structure, and internal echoes between the names of the heroes of different works that emphasize the inner unity of the artistic world of the writer and a single focus of his research in the field of poetic narrative.



Л.А. Батурина

baturina_m@rambler.ru

канд. филол. наук, доцент
Волгоградского государственного
технического университета
Волгоград, Россия



Г.В. Воробьева

vorobieva428@rambler.ru

канд. филол. наук, доцент
Волгоградского государственного
технического университета
Волгоград, Россия

Особенности преподавания фонетики и аудирования на краткосрочных курсах в иноязычной аудитории

Русский язык как иностранный, краткосрочные курсы, фонетика, аудирование, слухопроизводительные навыки.

В целях совершенствования и оптимизации работы на краткосрочных курсах по русскому языку в иноязычной аудитории на факультете подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ были созданы методические указания по фонетике и аудированию. Пособия разработаны с учетом ранее приобретенных учащимися умений и навыков. Все собранные материалы обладают лингвокультурологическим потенциалом, что, безусловно, важно для межкультурного взаимодействия в процессе обучения студентов-иностранцев. В статье подчеркнута необходимость использования комплексного подхода при создании подобного рода пособий.

Процесс подбора фонетического материала, предлагаемого на краткосрочных курсах изучения русского языка, всегда связан с определенными трудностями, поскольку повторить, закрепить и откорректировать имеющиеся у студентов фонетические, произносительные навыки нужно в предельно сжатом виде. Обращаясь к фонетике в системе РКИ, исследователи, как правило, создают материалы для вводно-фонетического курса (И.Ю. Варламова, Л.Ф. Косович, С.А. Хавроница) или фонетические тесты в целях интенсификации контроля фонетических умений (И.В. Ионкина, В.В. Еремина,

С.В. Краснова, С.С. Пашковская). Однако заметим, что вопрос разработки методических указаний по изучению фонетики в системе непродолжительных по времени курсов по-прежнему остается актуальным.

В современных условиях складывается ситуация, когда многие университеты ориентируются на определенные национальные контингенты стажеров (например, в случае факультета подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ это американские и немецкие студенты), которым свойственны специфические фонетические проблемы и затруднения. Поэтому и материал для их

обучения должен быть особым, подобранным и организованным с учетом потребностей, прежде всего, самих учащихся.

Краткосрочные курсы являются востребованной формой изучения русского языка. Надо отметить, что приезжающие студенты, как правило, уже владеют необходимыми умениями и навыками для довольно свободного общения. Это можно сказать и об учащихся подготовительного факультета, которые уже проучились в течение полугода (закончили вводно-фонетический курс, обладают определенными знаниями по лексике и грамматике) и готовы «идти вперед».

В связи с этим возникает необходимость в подготовке пособий особого типа, задача которых – стимулирование приобретенных ранее познавательных навыков, приемов усвоения нового материала, возможности творчески использовать полученные знания и умения, способности вступать в общение на основе актуальной информации.

На краткосрочных курсах, а также на факультативных занятиях обучение проводится по следующим направлениям: фонетика и аудирование, разговорная практика, грамматика и культурология.

На факультете подготовки иностранных специалистов ВолгГТУ методические указания по аудированию и фонетике прошли апробацию на занятиях с американскими студентами-стажерами из Мичигана. Материалы по аудированию создавались с целью преодоления языкового барьера; мы ставили перед собой задачу повысить компетенцию об-



Н.Ю. Филимонова и американские студенты

учаемых студентов-иностранцев в сфере межкультурной коммуникации. На наш взгляд, одним из возможных и перспективных вариантов решения поставленных задач явилось увеличение доли упражнений творческого характера в системе послетекстовых заданий.

При реализации фонетического материала в системе упражнений, разработанных нами для работы на краткосрочных курсах, учитывались психологические особенности усвоения иноязычного произношения, в частности наличие нескольких стадий в формировании слухопроизносительных навыков: объяснение языкового материала, повторение за преподавателем (имитация), отсроченное (самостоятельное) воспроизведение, закрепление сложившихся временных навыков, переключение с модели на модель (И.Ю. Варламова).

Помимо традиционных заданий по аудированию (слушаем текст, как вы понимаете слова и выражения, ответьте на вопросы по тексту, тестирование по услышанному) мы предлагаем и творческие: диалог, дискуссия, мини-сочинение (устно) и др. Мы убеждены, что возможность творчества должна быть заложена в материалах пособия, так как в предлагаемых упражнениях необходимо стимулировать речевую деятельность учащегося, употребление языковых единиц в продуцируемых высказываниях, предлагаемых темах общения.

Данная статья, наряду с другими подобными работами, намечает необходимость



дальнейшего перспективного развития методической мысли в этом направлении, результатом чего должно явиться создание разнообразных комплексных пособий по фонетике, аудированию, разговорной практике, грамматике и культурологии для работы на краткосрочных курсах по РКИ.

Далее предлагаем ознакомиться с некоторыми занятиями по фонетике и аудированию, составленными нами. Подобные материалы помогают сформировать у учащихся слухопроизносительные навыки, а также скорректировать постановку правильного варианта произношения.

Тема № 3. Гласные и согласные звуки

В русском языке 6 гласных и 36 согласных звуков. В речи чаще встречаются согласные звуки.

Гласными называются звуки, при образовании которых воздух свободно проходит через полость рта, не встречая какой-либо преграды.

Гласные звуки: [а], [о], [у], [э], [и], [ы].

Согласными называются звуки, при образовании которых воздух встречает в полости рта какую-нибудь преграду.

Согласные звуки: [б], [в], [г], [д], [ж], [з], [к], [л], [м], [н], [п], [р] и др.

Фонетическая зарядка

а) ♪ Слушайте и повторяйте за диктором:

- а-у-о, а-о-у, у-а-о, у-о, ы-и, ы-и-э, э-ы, э-у, а-э-ы;
- ма-ам-мам, на-ан-нан, но-он-нон, фу-фы-фэ, ус-ыс, кэ-хэ, па-по-па, ча-чо;
- здесь, два, дом, дым, зонт, танк, море, кровать, сын, эхо, всегда, правда;
- говорить, говорить по-русски, говорить по-русски хорошо.

б) ♪ Слушайте и повторяйте. Старайтесь четко произносить все звуки:

мышка – мошка, мишка – миска, муха – мука, луза – лоза, роза – роса, порт – торт, морг – морж, майка – мойка.

в) Читайте и учите.

Мама Милу с мылом мыла,
В глаз попало Миле мыло.
Мама Миле говорила:
– Не сердись, дочурка Мила!
– Не сержусь, – сказала Мила, –
Я выплакиваю мыло.

(И. Демьянов)

г) Доскажите слово.

Хитрая плутовка,
Рыжая головка,
Пушистый хвост-краса.
Кто это?.. (лиса)

д) Скороговорка (читайте и пробуйте повторить быстро).

Съел молодец тридцать три пирога с пирогом да все с творогом!

Тема № 6. Звонкие и глухие согласные

Согласные делятся на звонкие и глухие.

Звонкие состоят из шума и голоса, **глухие** – только из шума. Часть согласных образует пары звонких и глухих звуков.

Звонкие согласные: [б], [в], [г], [д], [ж], [з].

Глухие согласные: [п], [ф], [к], [т], [ш], [с].

Не образуют пар звонкие [л], [м], [н], [р], [й].

Не образуют пар глухие [х], [ц], [ч], [щ].

Звуки [ш], [ж], [ч], [щ] называются **шипящими**.

Парные звонкие и глухие согласные звуки заменяют друг друга при произнесении в следующих случаях: 1) звонкие согласные произносятся глухо (оглушаются) на конце слова и перед глухими согласными: *дуб* – *ду[п]*, *рог* – *ро[к]*, *все* – *[ф]се*; глухие согласные произносятся звонко (озвончаются) перед звонкими согласными: *молотьба* – *моло[д']ба*, *сбить* – *[з]бить* и др.

Фонетическая зарядка

а) ♪ Слушайте и повторяйте за диктором:

- ба-па, вы-фы, ке-ге, дэ-тэ, ши-жи, су-зу; мы-ни, ро-ру, че-цэ, ша-ща;
- столб – столбы, зуб – зубы, лев – львы, мороз – морозы, нож – ножи, враг – враги;
- Это наша машина. Я все понимаю. Весь день идет снег. У меня есть друг.

б) Читайте и учите.

Звук согласный проверяй,
Рядом гласный подставляй!
Грядка. Нет чего? – Нет грядок.
А тетрадка? – Нет тетрадок.
Зубки! Изменили – зубы.
Шубки! Проверяем – шубы.
Ждем снежинок и салазок,
И побольше чудных сказок.

в) Выберите один из парных согласных.

Ено...(д,т)-красавец смотрит вниз,
Там потянулась сладко ры...ь (з,с),
Плывет могучий бегемо...(т,д),
Медве...ь (т,д) над нерпою ревет,
И белый голу...ь (б,п) там летает,
Всех отдохнуть нас приглашает.

г) Доскажите слово.

Грибникам он очень нужен,
Без него не сварить ужин,
На охоту не пойдешь,
Что же это? Это... (нож)

Тема № 8. Значения букв я, ю, е, ё

Буквы **я, ю, е, ё** выполняют две функции:

1) обозначают гласные звуки [а], [у], [э], [о] и мягкость предшествующих согласных: *мать* – [м'а]ть, *день* – [д'э]нь, *мёд* – [м'о]д;

2) обозначают два звука: согласный [й] и гласные [а], [у], [э], [о]: *я* = [йа], *ю* = [йу], *е* = [йэ], *ё* = [йо].

Буквы **я, ю, е, ё** обозначают два звука:

а) в начале слова: *яма* – [йа]ма, *юг* – [йу]г, *ель* – [йэ]ль, *ёлка* – [йо]лка;

б) после гласной: *маяк* – ма[йа]к, *поёт* – по[йо]т, *дают* – да[йу]т, *селят* – се[йа]ть;

в) после разделительных **ъ** и **ь**: *друзья* – дру[з'йа], *съел* – [с'йэл], *пью* – [п'йу], *бьёт* – [б'йот].

Фонетическая зарядка

а) ♪ Слушайте и повторяйте за диктором:

- я-ю, у-ю, о-ё, е-ё, не-нё, пя-пю, то-тё, мю-фю;
- мать – мять, мел – мёл – мол – моль, суда – скуда, рад – ряд, нос – нёс;
- Это моя семья. Вот моё письмо. Вы были на юге? Я хорошо пою песни.

б) Читайте и обратите внимание на ё и я.

Ёлка, помнишь, под травой
Жил в норе приятель твой.
И гулял в иголочках,
Как живая ёлочка.

в) Доскажите слово.

Жил-был маленький щенок.
Он подрос, однако,
И теперь он не щенок –
Взрослая... (собака)

г) Какие два звука обозначают буквы я, ю, е, ё в следующих словах:

съезд, счастье, объявление, лётся, обезьяна, съела, вьётся, переехал, выюга.

Тема № 11. Гласные после ц

После **ц** пишутся буквы **и** и **ы**.

Буква **и** после **ц** пишется в словах типа *цифра*, *цикуль*, *цинга*, *цигейка*, *цистерна*, *цитата*, *цирк*, *нация*, *конституция*, *акация* и др.

Буква **ы** после **ц** пишется:

а) в корнях слов: *цыган*, *цыпленок*, *цыкнуть*, *цыц*, *на цыпочках*;

б) в окончаниях существительных и прилагательных: *лестницы, огурцы, куций, бледнолицый* и т.д.;

в) в суффиксах прилагательных: *птицын, лисицын, курицын, царицын* и др.

Фонетическая зарядка

а) ♪ **Слушайте и повторяйте за диктором:**

- цыган, на цыпочках, конституция, цифра, цыц, нация;

- Цыган на цыпочках подошел к цыпленку и цыкнул: «Цыц!».

б) **Читайте и учите.**

Цапля ходит по болоту,
Ждут в гнезде ее птенцы.
Цирк откроется в субботу,
Уж приехали борцы.

в) **Объясните правописание гласных и, ы.**

На цыпочках приходит в цирк
Цыган и начинает танцы,
А на циночке молодцы
Надели на цыпленка панцирь.

г) **Составьте лесенку.**

```

ц _ _ _
_ ц _ _ _
_ _ ц _
_ _ _ ц
_ _ _ _ ц _
_ _ _ _ _ ц
_ _ _ _ _ _ ц
_ _ _ _ _ _ _ ц _
    
```

Слова: цвет, сцена, яйцо, заяц, блюдец, огурец, молодец, полотенце.

Текст № 1.

Русская народная сказка «Репка»

а) ♪ **Прослушайте текст.**

Посадил дед репку. Выросла репка большая-пребольшая. Стал дед репку из земли тащить. Тянет-потянет — вытянуть не мо-

жет. Позвал дед на помощь бабу. Бабу за деду, дедка за репку. Тянут-потянут — вытянуть не могут. Позвала бабу внучку. Внучка за бабу, бабу за деду, дедка за репку. Тянут-потянут — вытянуть не могут. Кликнула внучка Жучку. Жучка за внучку, внучка за бабу, бабу за деду, дедка за репку. Тянут-потянут — вытянуть не могут. Кликнула Жучка кошку Машку. Машка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабу за деду, дедка за репку. Тянут-потянут — вытянуть не могут. Кликнула кошка Машка мышку. Мышка за Машку, Машка за Жучку, Жучка за внучку, внучка за бабу, бабу за деду, дедка за репку. Тянут-потянут — вытянули репку!

б) **Как вы понимаете слова и выражения:**

дедка, бабу, репка, тянут-потянут, кликнула, пребоольшая репка.

в) **Ответьте на вопросы.**

- Кто первым тащил репку?
- Кого дед позвал на помощь?
- Бабу и дедка вытянули репку?
- Жучка — кто это?
- Кто помог вытащить репку?
- Чья это сказка (кто автор)?

г) **Определите, в чем смысл этой популярной русской сказки. Попробуйте найти в вашем родном языке пословицы и поговорки, которые могут проиллюстрировать основную идею сказки «Репка»; переведите их на русский язык.**

Текст № 2. Джон и его семья

а) ♪ **Прослушайте текст.**

Вчера вечером Джон и Олег были в общегитии МГУ, где живет Джон. Они вместе готовили задание, потом долго сидели, разговаривали. Джон рассказывал о семье: об отце, о матери, о сестре, о брате. Его семья живет в Америке, в штате Вермонт. Отец работает в банке, старшая сестра работает в колледже, она преподаватель, младший брат еще учится.

Сестра Джона училась в Москве. Она хорошо знает русский язык. Дома сестра часто рассказывала о Москве, где она училась, о Санкт-Петербурге, где была на экскурсии, о Сочи, где она отдыхала летом. Джон любил слушать ее рассказы.

Русские друзья не забывают о ней, часто пишут, присылают книги, фотографии. Сестра тоже помнит о них, а недавно она опять была в Москве.

б) Как вы понимаете слова и выражения:
готовили задание, долго сидели, работает в колледже, не забывают о ней.

в) ♪ Прослушайте диалог и перескажите текст «Джон и его семья».

Олег: Знаешь, Джон вчера рассказывал о семье: об отце, матери, сестре и брате.

Таня: У него есть сестра?

Олег: Да, она училась в Москве, хорошо знает русский язык.

Таня: Она работает?

Олег: Да, в колледже, она преподаватель.

Таня: А что она преподает?

Олег: Русский язык.

Таня: Вот почему Джон так хорошо говорит по-русски.

Олег: Да, он учил русский язык на родине.

Текст № 5. День футбола

а) ♪ Прослушайте текст.

Университет в Мичигане и государственный университет в штате Огайо — это известные американские вузы. И естественно, что студенты в этих университетах очень серьезно относятся к учебе.

Но когда встречаются футбольные команды, состоящие из уроженцев Мичигана (Волверайны) и жителей штата Огайо (Баскай), все думают только о футболе.

Конечно, американский футбол не начался на западе Соединенных Штатов. Однако именно западная команда университета Нотр-Дам в Индиане помогла развить эту игру, сделав ее — футболом. До этого игроки просто бегали с мячом. Прошли годы.

Из команд западных школ была сформирована футбольная лига, которая называется «Большое собрание 10-ти». Сейчас в ней выступает несколько сильнейших команд в стране.

Многие годы в этой лиге играют две лучшие команды — это команды штатов Мичиган и Огайо. Часто их совместная игра определяет победителя лиги. И это никого не удивляет, потому что эти школы являются сильными соперниками.

б) Как вы понимаете слова и выражения:
естественно, серьезно относиться к учебе, состоящие из уроженцев Мичигана и жителей штата Огайо, западная команда, развить игру, была сформирована лига, определять, победитель, являться, сильные соперники.

в) Расскажите, используя слова из текста, что вы знаете о футболе, известных игроках, университетских футбольных командах.

Текст № 11. Вредные привычки

а) ♪ Прослушайте текст.

Давайте поговорим сегодня на очень актуальную тему «Вредные привычки». Привычки играют очень важную роль в нашей жизни. Говорят, что привычка — наша вторая натура (природа). Действительно, человек — хранилище множества привычек. И благодаря им мы можем сказать и узнать о людях очень многое. Достаточно посмотреть, как люди ведут себя, какую одежду они предпочитают носить, как они говорят, ходят, какого типа книги они любят, каких друзей они выбирают. Это реальный способ хорошо узнать человека.

Конечно, трудно утверждать, что есть вредные привычки и безопасные. Привычки — наши маленькие тайны, которые не причиняют никакого дискомфорта другим людям, это только факты, которые мы пробуем скрыть (если мы не гордимся ими). Но есть привычки, которые называются вредными, потому что они касаются не только нас, но и окружающих людей.

Если вы увлекаетесь игрой в русскую рулетку или планеризмом, если вы предпочитаете ехать на мотоцикле со скоростью 200 км/ч или переходить дорогу с закрытыми глазами, люди могут сказать, что ваши привычки или ваши занятия опасны. Но, если они влияют на жизни людей или их здоровье, вы должны обдумать это.

Есть некоторые вредные привычки, которые знает каждый. Это курение, пьянство и употребление наркотиков.

б) ♪ Прослушайте текст еще раз и прочитайте его вслед за диктором, затем переведите подчеркнутые слова.

в) ♪ Прослушайте текст еще раз, но с закрытой книгой. Используя новые слова и выражения, расскажите о ваших вредных привычках или привычках ваших друзей. Обсудите, какие именно привычки можно считать вредными.

Литература

1. Бабайцева В.В., Чеснокова Л.Д. Русский язык: Теория: Учебник для 5–9 кл. общеобразовательных учебных заведений. М., 1993.
2. Варламова И.Ю. Реализация фонетического материала ВФК в системе упражнений // Обучение иностранцев на современном этапе: проблемы и перспективы. Материалы международной научно-практической конференции. Волгоград, 2003.
3. Волина В.В. Учимся играя. М., 1994.
4. Пашковская С.С. Фонетические тесты элементарного и базового уровней // Русский язык за рубежом. 2009. № 3.

L.A. Baturina, G.V. Vorobjeva

TECHNIQUE OF TEACHING PHONETICS AND AUDITION AT SHORT-TERM RATES COURSES OF LEARNING RUSSIAN BY FOREIGNERS

Russian as a foreign language, short-term courses, the phonetics, audition, audio and pronunciation skills.

This article has the purpose to improve and optimize work at short-term courses of Russian in audience where people are speaking another language. At the faculty of preparation of foreign specialists of the VSTU methodical instructions on phonetics and audition have been created. Manuals are developed according to the skills which pupils have got earlier. All collected materials possess linguistic and cultural potential, that it is undoubtedly important for intercultural interaction while training foreign students. In the article the necessity of a complex approach is emphasized when creating similar sort of manuals.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

17 июня 2012 г. в Цюрихе (Швейцария) прошел концерт, посвященный 10-летию русского детского центра (РДЦ) «Матрешка». Основатель и руководитель центра О.В. Александрэ поздравила с юбилеем педагогов, многие из которых стояли у его истоков и до сих пор в нем работают, а также воспитанников центра. За 10 лет «Матрешка» воспитала более 500 учеников, провела свыше 50 детских праздников, открыла 5 филиалов. РДЦ «Матрешка» награжден медалью Росзарубежцентра «За вклад в дело дружбы» и орденом Евросоюза «Евролог» за вклад в развитие и распространение русского языка и русской культуры за рубежом. Кульминацией вечера стала «Плясовая» в исполнении ведущих педагогов и родителей РДЦ «Матрешка».

Пресс-центр РДЦ «Матрешка» (Цюрих, Швейцария)



М.М. Глазкова

glazkova_marina@zmail.ru
канд. филол. наук, доцент
кафедры русской филологии
Государственного технического университета
Тамбов, Россия



Л.А. Шахова

канд. филол. наук, доцент
кафедры русской филологии
Государственного технического университета
Тамбов, Россия

Разработка урока РКИ по эссе Т.Н. Толстой «Квадрат»

Дегуманизация, десакрализация, библейский интертекст, священное писание, саморазрушение.

В статье представлена методическая разработка занятия по эссе Т.Н. Толстой «Квадрат». В произведении писательница выражает свои взгляды на сущность искусства. Текст строится на бескомпромиссном контрасте между искусством классическим, божественным по своей природе, и дьявольским, порочным, развращенным искусством нового времени. Краеугольным камнем на границе двух миров стал «Черный квадрат» Малевича, возникновение которого — «одно из самых страшных событий в искусстве за всю историю его существования», оттого что это действие художника явилось «сделкой с Дьяволом». Существование прекрасной гармонии возможно только в воображении, и единственный выход в том, чтобы адаптироваться к пошлой и несовершенной реальности.

Предлагаемая методическая разработка посвящена эссе Татьяны Толстой «Квадрат» и адресована преподавателям РКИ, иностранным учащимся среднего и продвинутого этапа обучения, а также всем иностранным читателям, интересующимся русской литературой.

Татьяна Толстая — одна из ярких представительниц современной русской литературы. Ее самобытная творческая индивидуальность проявилась в гениальной, широкой в отношении тем, проблем и словесного способа их воплощения прозе и острой публицистике.

Методический аппарат к тексту эссе содержит вопросы и задания для предтексто-

вой, притекстовой и послетекстовой работы, ключи, словарь. Задания и вопросы сопряжены со следующими целями: привлечь интерес иностранных читателей к русской современной литературе, познакомить их с именами замечательных писателей, с русской историей и культурой XX — начала XXI в., активизировать процесс восприятия и понимания художественного текста, обучить студентов навыкам интерпретации художественных текстов, стимулировать высказывания учащихся, обеспечить их участие в беседе, дискуссии.

Данный материал является логическим продолжением работы преподавателей кафедры «Русская филология», которые счи-



Т.Н. Толстая

тают возможным и важным учить иностранных студентов языку, используя тексты литературных произведений: классику и современную литературу. Считаю верным тезис, что «без чтения художественной литературы не может быть полноценного овладения языком»¹. С успехом на занятиях РКИ используются учебно-методические разработки сотрудников кафедры.

Татьяна Никитична Толстая (р. 1951) – прозаик, публицист, литературная деятельность которой началась в 80-е гг. XX в. Широкую известность принесла ей первая книга рассказов «На золотом крыльце сидели» (1987). Не менее известны стали «Любишь – не любишь» (1997), «Сестры» (1998), «Река Оккервиль» (1999), «Ночь» (2002), «День» (2003), «Не кысь» (2004), а также роман «Кысь» (2000).

Темы рассказов Т. Толстой не оставляют читателей равнодушными: тема детства, противопоставление духа и материи, тендерные проблемы, соотношение жизни и искусства как действительности и выдуманной реальности, духовность и др. В романе «Кысь» гротескным образом осмысливаются проблемы истории, реалии русского общества, вопрос морали и духовности, отношения между властью и народом, властью и интеллигенцией.

И рассказы, и роман Т.Н. Толстой написаны мастерским языком. Они наполнены

пародиями, цитатами, в них прослеживаются следы русской и зарубежной классики, а также аллюзии на творчество современников писательницы. Оба жанра проникнуты мифологическими и фольклорными мотивами, что и связывает эти произведения с понятием «интертекстуальность».

В эссе Татьяны Толстой «Квадрат» речь идет о картине К. Малевича «Черный супрематический квадрат», которая в настоящее время хранится в Москве в Третьяковской галерее. Эта картина относится к новому формалистическому направлению в живописи периода 1914–1918 гг., названному «супрематизмом» (от лат. *supremus* – высший). Оно отрицало необходимость рисунка, изображения предметов и сводило живопись к изображению различно окрашенных плоскостей. Малевич называл супрематизм «новым живописным реализмом». По замыслу художника новый метод был призван увенчать собою все предыдущие течения авангарда.

Работа была выполнена Малевичем летом и осенью 1915 г. и выставлена на последней футуристической выставке, открывшейся в Санкт-Петербурге 19 декабря 1915 г. По утверждению художника, он писал ее несколько месяцев. Среди 39 картин, выставленных Малевичем, на самом видном месте, в так называемом красном углу, где обычно вешают иконы, висел «Черный квадрат».

Впоследствии Малевич выполнил несколько копий «Черного квадрата» (по некоторым данным, 7). Достоверно известно,



К. Малевич. Черный супрематический квадрат (1915)

¹ Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. СПб., 2001.

что в период с 1915 г. по начало 1930-х гг. Малевич создал 4 варианта «Черного квадрата», которые различаются рисунком, фактурой и цветом. Один из «Квадратов», хотя и датирован автором 1913 г., принято относить к рубежу 1920–30-х гг. Им были также написаны картины «Красный квадрат» (в двух экземплярах) и «Белый квадрат» («Супрематическая композиция» – «Белое на белом»).

«Квадрат» сыграл свою роль в оформлении похорон Малевича в 1935 г. На открытой платформе грузовика с изображением черного квадрата на капоте был установлен супрематический саркофаг, а над могилой (близ д. Немчиновки) был поставлен деревянный куб с изображением черного квадрата.

Существует версия, что «Квадрат» был написан к выставке, поскольку огромный зал надо было чем-то заполнить.

Изначально знаменитый квадрат Малевича впервые возник в декорациях к опере «Победа над Солнцем» как пластическое выражение победы активного человеческого творчества над пассивной формой природы: черный квадрат вместо солнечного круга. Это была знаменитая декорация к пятой сцене 1-го действия, представляющая собой квадрат в квадрате, поделенный на две области: черную и белую. Затем из декораций этот квадрат переключался в станковое произведение.

Крупнейший на тот момент художественный критик, основатель объединения «Мир искусства» Александр Бенуа написал сразу после выставки: «Несомненно, это и есть та икона, которую господа футуристы ставят взамен Мадонны». Другие критики реагировали на появление картины восторженно.

Виктор Пелевин в своем романе «Священная книга оборотня» пишет от лица главной героини: «...я яростно рванулась к черному квадрату свободы, в котором уже горели первые звезды. Забегая вперед, хочу сказать, что именно этот опыт помог мне впоследствии понять картину Казимира Малевича «Черный квадрат». Я бы только дорисовала на нем несколько крохотных синих-белых точек. Однако Малевич, хоть и называл себя супрематистом, был верен правде

жизни – света в российском небе чаще всего нет. И душе не остается ничего иного, кроме как производить невидимые звезды из себя самой – таков смысл полотна».

Т. Толстая рассуждает в своем эссе о воздействии «Черного квадрата» на самого художника и на все современное искусство в целом.

По мнению писательницы, «Черный квадрат» стал рубиконом между святостью и сатанизмом, обозначив непреодолимую пропасть между «старым и новым» искусством, между Богом и Дьяволом. Следуя принципу двоемрия, Т. Толстая обнажает в эссе главное – резкий контраст между миром гармонии и миром inferнального хаоса. Демонизируется объект обличения и окружается ореолом святости, чистоты все то, что становится объектом апологии.

Для дискурса Т. Толстой характерен конфликт мечты и действительности. В прекрасном мире мечты все гармонично, все исполнено красотой и духовностью. Этому раю противостоит грубая и пошлая реальность. Поскольку божественная гармония недостижима, приходится смириться с действительностью.

Эссе «Квадрат» помогает читателям разобраться в сложных проблемах русской и мировой культуры XX в., дает представление о некоторых особенностях мироощущения Т.Н. Толстой, об основных параметрах ее поэтического мира.

«Квадрат»

1. Предтекстовая работа

Ответьте на вопросы.

1. Назовите время начала литературной деятельности Т. Толстой.
2. Какие книги принесли Т. Толстой известность?
3. Почему творчество Т. Толстой никого не оставляет равнодушным?
4. Какова особенность языка произведений Т. Толстой?
5. О какой картине пойдет речь в эссе Т. Толстой?
6. Нравится ли вам живопись?

7. Имена каких художников вам знакомы?

8. Какие картины вам нравятся?

9. Знаете ли вы какие-либо направления в искусстве начала XX в.?

10. Доводилось ли вам бывать в Третьяковской картинной галерее? В других картинных галереях?

11. Когда К. Малевич выполнил картину «Черный квадрат»?

12. Сколько картин на эту тему было написано впоследствии?

13. Какую роль картина «Черный квадрат» сыграла в жизни ее автора и после его смерти?

14. Когда и где впервые К. Малевичем был использован «квадрат»?

15. Какова была реакция критики на картину К. Малевича?

16. Как вы поняли отношение к «Черному квадрату» К. Малевича главной героини романа Пелевина?

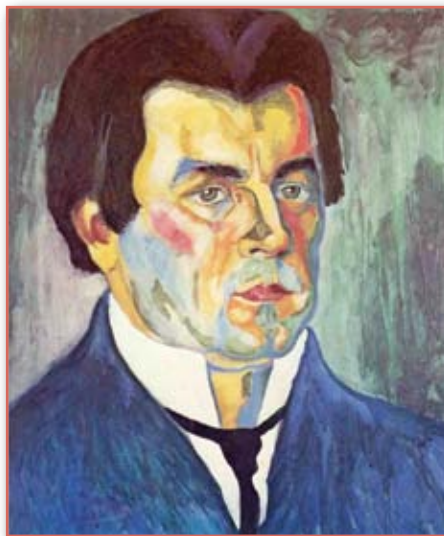
17. Чем стал «Черный квадрат» для Т. Толстой?

18. Что характерно для дискурса Т. Толстой?

II. Притекстовая работа

Прочитайте фрагменты эссе, ответьте на вопросы после них.

(1) В 1913, или 1914, или 1915 году, в какой именно день — неизвестно, русский художник польского происхождения Казимир Малевич взял небольшой холст: 79,5 на 79,5 сантиметров, закрасил его белой краской по краям, а середину густо замалевал черным цветом. Эту несложную операцию мог бы выполнить любой ребенок — правда, детям не хватило бы терпения закрасить такую большую площадь одним цветом. Такая работа под силу любому чертежнику, — а Малевич в молодости работал чертежником, — но чертежникам не интересны столь простые геометрические формы. Подобную картину мог бы нарисовать душевнобольной — да вот не нарисовал, а если бы нарисовал, вряд ли у нее были бы малейшие шансы попасть на выставку в нужное время и в нужном месте.



К. Малевич. Автопортрет (1908–1909)

Проделав эту простейшую операцию, Малевич стал автором самой знаменитой, самой загадочной, самой пугающей картины на свете — «Черного квадрата». Несложным движением кисти он раз и навсегда провел непреходимую черту, обозначил пропасть между старым искусством и новым, между человеком и его тенью, между розой и гробом, между жизнью и смертью, между Богом и Дьяволом. По его собственным словам, он «свел все в нуль». Нуль почему-то оказался квадратным, и это простое открытие — одно из самых страшных событий в искусстве за всю историю его существования.

Малевич и сам понял, что он сделал. В конце того же 1915 года — уже вовсю шла Первая мировая война — зловещее полотно было представлено среди прочих на выставке футуристов. Все другие работы Малевич просто развесил по стенам обычным образом, «Квадрату» же он предназначил особое место. На сохранившейся фотографии видно, что «Черный квадрат» расположен в углу, под потолком — там и так, как принято вешать икону. Вряд ли от него — человека красок — ускользнуло, что этот важнейший, сакральный угол называется «красным». Малевич сознательно вывесил черную дыру в сакральном месте: свою работу он назвал «иконой нашего времени». Вместо «красно-

го» — черное (ноль цвета), вместо лица — провал (ноль линий), вместо иконы, то есть окна вверх, в свет, в вечную жизнь, — мрак, подвал, люк в преисподнюю, вечная тьма.

А. Бенуа, современник Малевича, сам великолепный художник и критик искусства, писал о картине: «Черный квадрат в белом окладе — это не простая шутка, не простой вызов, не случайный маленький эпизодик, случившийся в доме на Марсовом поле, а это один из актов самоутверждения того начала, которое имеет своим именем мерзость запустения и которое кичится тем, что оно через гордыню, через попрание всего любовного и нежного, приведет всех к гибели».

Ответьте на вопросы.

1. Почему, по мнению автора эссе, «Черный квадрат» не мог бы быть создан ребенком, чертежником, а также душевнобольным человеком?

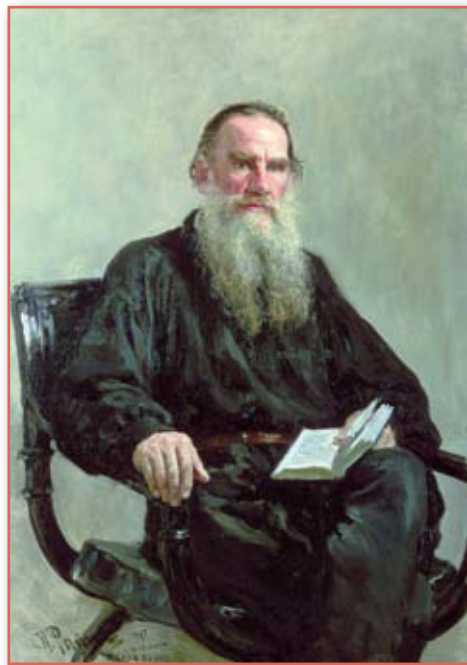
2. Найдите в 1-м фрагменте текста все определения, которые Т. Толстая дает картине Малевича.

3. Найдите антонимы. С какой целью они использованы в эссе?

4. Какое значение придает писательница расположению картины на выставке — в углу под потолком? Почему она не считает такое расположение случайным?

5. С чем А. Бенуа сравнил «Черный квадрат»? Найдите в тексте цитату.

(2) За много лет до того, в сентябре 1869 года, Лев Толстой испытал некое странное переживание, оказавшее сильнейшее влияние на всю его жизнь и послужившее, очевидно, переломным моментом в его мировоззрении. Он выехал из дома в веселом настроении, чтобы сделать важную и выгодную покупку: приобрести новое имение. Ехали на лошадях, весело болтали. Наступила ночь. «Я задремал, но вдруг проснулся: мне стало чего-то страшно. Вдруг представилось, что мне не нужно, незачем в эту даль ехать, что я умру тут, в чужом месте. И мне стало жутко». Путники решили заночевать в городке Арзамасе. «Вот подъехали наконец к какому-то домику со столбом. Домик был белый, но ужасно мне показался грустный.



И. Репин. Портрет писателя Льва Толстого (1887)

Так что жутко даже стало. Заспанный человек показал комнату. Мрачная была комната. Я вошел, — еще жутче мне стало. Чисто выбеленная квадратная комнатка. Как, я помню, мучительно мне было, что комнатка эта была именно квадратная. Окно было одно, с гардинкой красной... Я взял подушку и лег на диван. Заснуть, я чувствовал, не было никакой возможности. Зачем я сюда заехал? Куда я везу себя? Я вышел в коридор, думал уйти от того, что мучило меня. Но оно вышло за мной и омрачило все. Мне так же, еще больше, страшно было.

— Да что это за глупость, — сказал я себе. — Чего я тоскую, чего боюсь?

— Меня, — неслышно отвечал голос смерти. — Я тут.

Жутко, страшно. Кажется, что смерти страшно, а вспомнишь, подумаешь о жизни, то умирающей жизни страшно. Как-то жизнь и смерть сливались в одно. Что-то раздирало мою душу на части и не могло разодрать. Еще раз попытался заснуть; все тот же ужас, — красный, белый, квадратный. Ни капли доброты я в себе не чувствовал, а только ровную, спокойную злобу на себя и на то, что меня сделало».

Это знаменитое и загадочное событие в жизни писателя — не просто внезапный приступ сильнейшей депрессии, но некая непредвиденная встреча со смертью, со злом — получило название «арзамасского ужаса». Красный, белый, квадратный. Звучит, как описание одной из картин Малевича.

Ответьте на вопросы.

1. Знакомо ли вам имя Льва Толстого?
2. Что произошло в его жизни в сентябре 1869 г.?
3. Какую роль в мировоззрении Л.Н. Толстого сыграло это событие?
4. Какими словами писатель передает «арзамасский ужас»? Найдите в тексте описание комнаты.
5. С чем встретился Л.Н. Толстой той ночью? Найдите подтверждение в тексте.
6. Почему писательница включает в эссе о картине К. Малевича эпизод из жизни Л.Н. Толстого?

(3) Лев Толстой, с которым случился красно-белый квадрат, никак не мог ни предвидеть, ни контролировать случившееся. Оно предстало перед ним, набросилось на него, и под влиянием произошедшего, — не сразу, но неуклонно, — он отрекся от жизни, какую вел до того, от семьи, от любви, от понимания близких, от основ мира, окружавшего его, от искусства. Некая открывшаяся ему «истина» увела его в пустоту, в ноль, в саморазрушение. Занятый «духовными поисками», к концу жизни он не нашел ничего, кроме горстки банальностей, не более того. Последователи его тоже ушли от мира и тоже никуда не пришли. Пить чай вместо водки, не есть мяса, осуждать семейные узы, самому себе шить сапоги, причем плохо шить, криво, — вот, собственно, и весь результат духовных поисков личности, прошедшей через квадрат. «Я тут», — беззвучно прошептал голос смерти, и жизнь пошла под откос. Еще продолжалась борьба, еще впереди была Анна Каренина (безжалостно убитая автором, наказанная за то, что захотела жить), еще впереди было несколько литературных шедевров, но квадрат победил, писатель изгнал из себя животворящую силу искусства, перешел на при-

митивные притчи, дешевые поучения и угас прежде своей физической смерти.

Малевич тоже не ждал квадрата, хотя и искал его. В период до изобретения «супрематизма» (термин Малевича) он исповедовал «алогизм», попытку выйти за границы здравого смысла, исповедовал «борьбу с логизмом, естественностью». Его зов был услышан, и квадрат предстал перед ним и вобрал его в себя. Художник мог бы гордиться той славой, что принесла ему сделка с Дьяволом; он и гордился. Не знаю, заметил ли он сам ту двусмысленность, которую принесла ему эта слава. «Самая знаменитая картина художника» — это значит, что другие его произведения менее знаменитые, не такие значимые, не столь притягивающие, словом, они — хуже. И действительно, по сравнению с квадратом все его вещи странно блекнут. У него есть серия полотен с геометрическими, яркими крестьянами, у которых вместо лиц — пустые овалы, как бы прозрачные яйца без зародышей. Это красочные, декоративные полотна, но они кажутся мелкой, суетливой возней радужных цветов, перед тем как они, задрожав последний раз, смешаются в пеструю воронку и уйдут на бездонное дно Квадрата. У него есть пейзажи, розоватые, импрессионистические, очень обычные, — такие писали многие, и писали лучше. Под конец жизни он попытался вернуться к фигуративному искусству, и эти вещи выглядят так страшно, как это можно было предсказать: не люди, а восковые куклы напряженно смотрят из рамок своих одежд, словно бы вырезанных из ярких клочков, обрезков «крестьянской» серии. Конечно, когда ты достигаешь вершины, то дальше — путь только вниз. Но ужас в том, что на вершине — ничего нет.

Искусствоведы любовно пишут о Малевиче: «Черный квадрат» вобрал в себя все живописные представления, существовавшие до этого, он закрывает путь натуралистической имитации, он присутствует как абсолютная форма и возвещает искусство, в котором свободные формы составляют смысл картины».

Верно, Квадрат «закрывает путь» — в том числе и самому художнику. Он при-

существует «как абсолютная форма», — верно и это, но это значит, что по сравнению с ним все остальные формы не нужны, ибо они по определению не абсолютны. Он «возвещает искусство...» — а вот это оказалось неправдой. Он возвещает конец искусства, невозможность его, ненужность его, он есть та печь, в которой искусство сгорает, то жерло, в которое оно проваливается, ибо он, Квадрат, по словам Бенуа, процитированным выше, есть «один из актов самоутверждения того начала, которое имеет своим именем мерзость запустения и которое кичится тем, что оно через гордыню, через заносчивость, через попрание всего любовного и нежного, приведет всех к гибели».

Ответьте на вопросы.

1. Что происходило в жизни великого писателя далее?
2. Куда увела Льва Толстого «истина», открывшаяся ему в красно-белом квадрате?
3. Как вы поняли значение фразеологизма «жизнь пошла под откос»?
4. Как складывался творческий путь Казимира Малевича после «Квадрата»?
5. Что говорит Т. Толстая о роли «Квадрата» в судьбе художника?

(4) Художник «доквадратной» эпохи учится своему ремеслу всю жизнь, борется с мертвой, косной, хаотической материей, пытается вдохнуть в нее жизнь; как бы раздувая огонь, как бы молясь, он пытается зажечь в камне свет, он становится на цыпочки, вытягивая шею, чтобы заглянуть туда, куда человеческий глаз не дотягивается. Иногда его труд и мольбы, его ласки увенчиваются успехом; на краткий миг или на миг долгий «это» случается, «оно» приходит. Бог (ангел, дух, муза, порой демон) уступают, соглашаются, выпускают из рук те вещи, те летучие чувства, те клочки небесного огня, — имени их мы назвать не можем, — которые они приберегали для себя, для своего скрытого от нас, чудесного дома. Выпросив божественный подарок, художник испытывает миг острейшей благодарности, миг особых, светлейших и очищающих слез — видимых или невидимых,

миг катарсиса. «Оно» нахлынуло — «оно» проходит, как волна. Художник становится суеверным. Он хочет повторения этой встречи, он знает, что может следующий раз и не допроситься божественной аудиенции, он отвергает духовные очи, он понимает глубоким внутренним чувством, что именно (жадность, корысть, самомнение, чванство) может закрыть перед ним райские ворота, он старается так повернуть свое внутреннее чувство, чтобы не согрешить перед своими ангельскими проводниками, он знает, что он — в лучшем случае только соавтор, подмастерье, но — возлюбленный подмастерье, но — коронованный соавтор. Художник знает, что дух веет, где хочет и как хочет, знает, что сам-то он, художник, в своей земной жизни ничем не заслужил того, чтобы дух выбрал именно его, а если это случилось, то надо радостно возблагодарить за чудо.

Художник «послеквадратной» эпохи, художник, помолившийся на квадрат, заглянувший в черную дыру и не отшатнувшийся в ужасе, не верит музам и ангелам; у него свои, черные ангелы с короткими металлическими крыльями, прагматичные и самодовольные *господа*, знающие, почем земная слава и как захватить ее самые плотные, многослойные куски. Ремесло не нужно, нужна голова; вдохновения не нужно, нужен расчет. Люди любят новое — надо придумать новое; люди любят возмущаться — надо их возмутить; люди равнодушны — надо их эпатировать. Надо пояснить, что искусство заключается в сообщении о том, что искусство умерло. Нет и никогда не было «любовного и нежного», ни света, ни полета, ни просвета в облаках, ни проблеска во тьме, ни снов, ни обещаний. Жизнь есть смерть, смерть здесь, смерть сразу.

«Как-то жизнь и смерть сливались в одно», — в ужасе записал Лев Толстой и с этого момента и до конца боролся, как мог, как понимал, как сумел — титаническая, библейского масштаба битва. «И боролся с Иаковом некто до восхода зари...» Страшно смотреть на борьбу гения с Дьяволом: то один возьмет верх, то другой... «Смерть Ивана Ильича» и есть такое поле битвы, и трудно даже сказать, кто победил. Толстой

в этой повести говорит, — говорит, повторяет, убеждает, — что жизнь есть смерть. Но в конце повести его умирающий герой рождается в смерть, как в новую жизнь, освобождается, просветляется, уходит от нас куда-то, где он, кажется, получит утешение.

«Новое искусство» глумится над самой идеей утешения, просветления, возвышения, — глумится и торжествует.

Ответьте на вопросы.

1. Найдите антонимы в этом фрагменте текста. С какой целью использует автор этот прием?

2. О каких эпохах в искусстве говорит Т. Толстая?

3. Как писательница описывает работу художника «доквадратной» эпохи?

4. Кем считает себя этот художник?

5. Чем представляется ему акт творчества?

6. Как определяет Т. Толстая смысл «нового искусства»?

7. Зачем автор приводит цитаты из повести Льва Толстого «Смерть Ивана Ильича»?

8. Как вы думаете, о чем эта повесть?

(5) Разговор о Боге либо так бесконечно сложен, что начинать его страшно, либо, напротив, очень прост: если ты хочешь, чтобы Бог был — он есть. Если не хочешь — нет. Он есть все, включая нас, а для нас он, в первую очередь, и есть мы сами. Бог не навязывается нам, — он просто тихо, как вода, стоит в нас. Ища его, мы ищем себя, отрицая его, мы отрицаем себя, глумясь над ним, мы глумимся над собой, — выбор за нами. Дегуманизация и десакрализация — одно и то же.

«Десакрализация» — лозунг XX века, лозунг неучей, посредственностей и бездарностей. Это индульгенция, которую одни бездари выдают другим, убеждая третьих, что так оно все и должно быть — все должно быть бессмысленным, низменным (якобы демократичным, якобы доступным), что каждый имеет право судить о каждом, что авторитетов не может быть в принципе, что иерархия ценностей непристойна (ведь все равны), что ценность искусства определяет-

ся только спросом и деньгами. Поклонники квадрата ведут себя так, как если бы Адам и Ева — один, страдающий амнезией, другая — синдромом Альцгеймера, — убеждали друг друга и детей своих, что они суть глина, только глина, ничего, кроме глины.

Выполните задания.

1. Используя определения данных ниже слов и приставки **де-**, скажите, какое значение имеют в тексте слова *дегуманизация* и *десакрализация*.

Де- (dez-) — приставка, обозначающая:

а) отсутствие, отмену, устранение чего-либо (*дезинфекция, дезориентация*);

б) движение вниз, понижение (*девальвация, деградация*).

Гуманизм — признание ценности человека как личности, утверждение блага человека как критерия оценки общественных отношений.

Сакральный — обозначение сферы явлений, предметов, людей, относящихся к божественному, религиозному, связанному с ними, в противоположность светскому и мирскому.

2. Расскажите, что вы знаете об Адаме и Еве.

(6) Я числюсь «экспертом» по «современному искусству» в одном из фондов в России, существующем на американские деньги. Нам приносят «художественные проекты», и мы должны решить, дать или не дать денег на их осуществление. Вместе со мной в экспертном совете работают настоящие специалисты по «старому», доквадратному искусству, тонкие ценители. Все мы терпеть не можем Квадрат и «самоутверждение того начала, которое имеет своим именем мерзость запустения». Но нам несут и несут проекты очередной мерзости запустения, только мерзости и ничего другого. Мы обязаны потратить выделенные нам деньги, иначе фонд закроют. А он кормит слишком многих в нашей бедной стране. Мы стараемся, по крайней мере, отдать деньги тем, кто придумал наименее противное и бессмысленное. В прошлом году дали денег художнику,

расставлявшему пустые рамки вдоль реки; другому, написавшему большую букву (слово) «Я», отбрасывающую красивую тень. В этом году – женщине, обклеивающей булжники почтовыми марками и рассылающей их по городам России. После очередного заседания мы выходим на улицу и молча курим, не глядя друг другу в глаза. Потом пожимаем друг другу руки и торопливо, быстро расходимся.

Ответьте на вопросы.

1. Скажите, какие специалисты работают в том фонде, о котором здесь говорится?
2. Почему в первой фразе Т. Толстая использует глагол *числиться*, а, например, не глагол *работать*, *считаться* или др.?
3. Прочитайте две последние фразы текста. Можно ли сказать, что эссе заканчивается на оптимистической ноте?

III. Послетекстовая работа

Ответьте на вопросы.

1. Какое средство выразительности речи лежит в основе эссе (метафора, олицетворение, антитеза, гипербола, ирония или др.?) Почему?
2. Что символизирует картина К. Малевича?
3. Сколько раз Т. Толстая цитирует высказывание А. Бенуа о картине Малевича? Почему?
4. Почему в жизни Л. Толстого и К. Малевича возник «квадрат»?
5. Разделяете ли вы точку зрения Т. Толстой на современное искусство?
6. Есть ли у вас любимые произведения искусства? Расскажите о них.

IV. Ключи

Фрагмент 1.

Антитеза: верх – низ, свет – тьма, искусство – ремесло, вдохновение – расчет, райские ворота – преисподняя, жизнь – смерть, человек – его тень, Бог – его антипод.

Этот художественный прием помогает подчеркнуть противопоставление «Черного квадрата» иконе.

Фрагмент 2.

Эта простая геометрическая фигура на белом фоне – своего рода апокалиптический занавес над прежней историей человечества.

Фрагмент 3.

Четыре раза по числу углов и сторон квадрата. Четыре раза по числу концов креста. (Человек, осеняя себя крестным знамением, четырежды прикасается к себе: ко лбу – чтобы возвысился его ум, к груди – чтобы сердце чистое созиждилось в нем, к плечам – чтобы творения рук его были благодетельны).

Опираясь на авторитет замечательного художника и гуманиста А. Бенуа, который использует в своем высказывании о «Квадрате» библейское определение вечной тьмы, Т. Толстая осеняет свое произведение крестом четырехкратного обращения к библейскому интертексту, как бы закрывает своим крестом, своим талантом эту дыру, эту дверь из тьмы. Т. Толстая проявляет смелость, называя, вслед за А. Бенуа, черную пустоту квадрата «мерзостью запустения» и открывая, таким образом, ее истинную суть, а также имя того, кого явил миру «Черный квадрат».

Фрагмент 4.

Гордыня, отсутствие смирения и доверия авторитету Священного Писания, идея собственного избранничества.

См. 3 фрагмент текста: «Занятый «духовными поисками» к концу жизни он (Л. Толстой) не нашел **ничего...**»; «Малевич тоже не ждал квадрата, хотя и **искал** его... он исповедовал «алогизм», попытку выйти за границу здравого смысла, исповедовал «борьбу с логизмом, естественностью». Его зов был услышан, и квадрат предстал перед ним и вобрал его в себя. Художник мог бы гордиться той славой... он и **гордился...** Под конец жизни он пытался вернуться... и эти вещи выглядят так страшно... когда ты достигаешь вершины, то дальше – путь только вниз. Но ужас в том, что на вершине – **ничего нет**».

Фрагмент 5.

Можно привести в пример, в том числе, и одно из недавних увлечений молодежи стилем «готика», который предлагает своим последователям только один цвет одежды, а также и всех других атрибутов жизни – черный. Антитеза – черный и белый. Ср.: «Очисти мя, и паче снега убелюся» (50 псалом).

У. Словарь

Бенуа Александр Николаевич (1870–1960) – русский художник, театральный деятель, историк и критик искусства.

Гротеск – вид художественной образности, комически или трагикомически обобщающий и заостряющий жизненные отношения посредством причудливого и контрастного сочетания реального и фантастического, правдоподобия и карикатуры, гиперболы и алогизма.

Дискурс – сложная система иерархии знаний, включающая, кроме текста, еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата и др.), необходимые для понимания текста.

Импрессионизм (от фр. *impression* – впечатление) – направление в искусстве последней трети XIX – начала XX в., представители которого стремились наиболее естественно и непредвзято запечатлеть реальный мир в его подвижности и изменчивости, передать свои мимолетные впечатления.

Интертекстуальность – соотношение одного текста с другим, диалогическое

взаимодействие текстов, обеспечивающее превращение смысла в заданный автором. Основной вид и способ построения художественного текста в искусстве модернизма и постмодернизма, состоящий в том, что текст строится из цитат и реминисценций к другим текстам.

Катарсис – просветление, очищение.

Малевич Казимир Северинович (1878–1935) – русский художник, теоретик искусства и философ.

Мерзость запустения (библейское выражение) – символ ада.

Отверзать очи (устар.) – открывать глаза (здесь: постигать невидимое, т.е. понимать истинный смысл вещей, суть событий).

Синдром Альцгеймера (мед.) – проявление старческого слабоумия.

Толстой Лев Николаевич (1828–1910) – великий русский писатель.

Футурист – представитель футуризма, одного из направлений в искусстве начала XX в.

Эссе – литературный жанр прозаического сочинения небольшого объема и свободной композиции.

M.M. Glazkova, L.A. Shakhova

A LESSON ON T. TOLSTAYA'S ESSAY "THE SQUARE"

Dehumanization, profane, biblical intertext, scripture, self-destruction.

The article presents a methodical development sessions on T. Tolstaya's essay "The Square". In it she expresses her views on the essence of art. The product is built on uncompromising contrast between classical art, divine in nature, and the evil, vicious, depraved art of modern times. The cornerstone on the border of two worlds was "The Black Square" by Malevich, the appearance of which became "one of the most terrible events in art in the history of its existence", because that action of an artist had been a "deal with the devil". The existence of perfect harmony is possible only in imagination, and this is the only way to adapt to vulgar and imperfect reality.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

11–12 июня 2012 г. в Канберре (Австралия) состоялось заседание Совета российских соотечественников в Австралии (СРСА). «Сейчас в Сиднее действуют 3 русских клуба, и мы спорили о том, не лучше ли объединить их в один мощный центр русской культуры», – рассказал председатель СРСА И. Савицкий. Главной задачей СРСА является обмен информацией о наиболее ярких русских культурных начинаниях в каждом из штатов, которые могут оказаться интересными и для других, а также поддержка таких мероприятий.

Алена Польских, ИА «Росмедиа»

П.А. Кулешова

poljushko@gmail.com

выпускница исторического факультета
МГУ им. М.В. Ломоносова,
свободный журналист
Брайтон, Великобритания



«Всю свою жизнь я стараюсь держать дом открытым по-русски...»

Пнина Дедман, Общество дружбы и Общество культурных связей с Советским Союзом, Давид Ойстрах, Мстислав Ростропович, налаживание культурных связей.

Данное интервью взято у Пнины Дедман, переводчицы, пианистки, действительного члена Королевской Академии Искусств, члена Общества дружбы и Общества культурных связей с Советским Союзом. Интервью повествует об истории семьи профессора Айзенштадта, детстве и юности Пнины Дедман, миграции в Великобританию вслед за мужем-англичанином. Кратко поднимаются вопросы языковых трудностей. Основной идеей статьи является освещение истории становления культурных взаимоотношений между двумя странами на примере одного активного члена движения за мир и дружбу.

С Пниной Дедман (Pnina Deadman) мы встречаемся в ее небольшом традиционно английском домике с садом в пригороде Лондона. Несмотря на кажущуюся скромность обстановки, дом наполнен историями и богатыми связями с Россией — здесь бывали великие Давид Ойстрах, Евгений Светланов, Мстислав Ростропович и др.

Пнине 91 год, но в эту цифру верится с трудом, ведь передо мной обаятельная, кокетливая, невероятно жизнерадостная дама. Ей завидуешь с первой минуты — она, с одной стороны, полна юношеского задора, а с другой — мудрости, оптимизма и сочувствия, у нее множество планов и задач. И это все в совокупности с тем, что уже сделано и пройдено.



Пнина Дедман. Бекенхем, 2012 г.

Семья

Я родилась в Москве на Малой Бронной и жила там до четырех лет. Я многое помню из детства, особенно запахи. Например, до сих пор помню запах клея в кукольном

магазине в Одессе, откуда мы с семьей уезжали в Иерусалим.

Я воспитывалась в очень культурной семье — мой папа Самуэль Айзенштадт был ученым и великим другом Советского Союза, членом Совета мира. Поскольку он



Пнина Дедман, Иерусалим

был евреем, то хотел жить в Палестине, говорить на своем языке и развивать еврейскую культуру. Моя мама была русской — она пела нам русские песни, рассказывала русские сказки. От папы мне доставалось больше еврейской культуры, конечно. В нашем доме говорили и по-русски, и на иврите. Папа писал научные труды еще и на немецком, латыни и идиш. Но так было заведено, что с мамой я всегда говорила по-русски, а с папой — на иврите, никогда не смешивала. Между собой родители говорили на трех языках — русском, иврите и идиш.

Первым моим языком был русский. Первые 6 месяцев после переезда в Израиль я вообще не говорила. Родители рассказывали мне, что когда я пошла в детский сад в Иерусалиме, то за первые полгода я не сказала ни полслова. А потом начала говорить на иврите абсолютно свободно. И до сих пор я знаю этот язык лучше всего, потому что закончила в Иерусалиме и гимназию, и консерваторию по классу фортепиано.

У меня были на редкость интеллигентные родители. Наш дом считался самым культурным в городе. В субботу никогда никто не звонил, все просто приходили к нам. Моя мама была умной женщиной и редкой красавицей. Она работала с папой — положила всю

свою жизнь на служение ему — готовила лекции, ходила по издательствам, типографиям. Но она не прерывала связи с Россией — выписывала и читала «Огонек», «Новый мир» и всю русскую литературу.

Учителя

Я помню почти всех своих учителей по именам. Особенно ярко — учителя еврейского языка и литературы, которого звали Найгер. Он был строгим, и я его жутко боялась, хотя он был великолепным учителем. Могу немного похвастаться, что мое стихотворение, написанное на последнем экзамене, получило первое место. Я писала о бедной девочке, которая очень любила музыку. И когда ее город посетил великий всемирно известный дирижер Артуро Тосканини, она не могла попасть на его концерт, потому что у нее не было денег. Она так ни разу и не услышала его, хотя очень мечтала. Это была правдивая история — Тосканини тогда действительно приехал в Палестину и давал концерт в Иерусалиме, и я правда не смогла достать билет, очень переживала. И вдруг он пригласил всех школьников Иерусалима на последнюю репетицию. Моя мечта была исполнена! Я сидела и слушала Тосканини с великим скрипачом Брониславом Губерманом, который потом репетировал со своим пианистом у нас дома. С тех пор мы с мамой ходили на все его концерты бесплатно.

Любовь

После окончания Лондонского университета мой будущий муж, с которым мы еще не были знакомы, оказался в рядах египетской армии в качестве добровольца. Он очень хотел воевать против Гитлера. В Египте было много солдат из Палестины. Он, как прирожденный учитель, давал уроки английского языка солдатам из Иерусалима, Тель-Авива, среди которых был мой хороший знакомый. Друг рассказал мне о том, что встретил обаятельного англичанина и спросил, не хочу ли я с ним познакомиться. Я искренне ответила, что никогда, ведь англичане были так жестоки к евреям! Однажды мой друг

пригласил меня на концерт, и я не знала, что он также пригласил Рональда Дедмана. Мы случайно встретились там. Познакомившись, я сильно влюбилась. Это точно была любовь с первого взгляда! Нам приходилось встречаться тайно, так как моя мама была очень строга и очень не любила английскую политику. Мы редко виделись, прятались, скрывали наши встречи. Короче говоря, в один день Рон сделал мне предложение, на которое я сказала «да». Он настолько любил меня, что даже принял иудаизм, хотя ни он, ни я не были религиозны. Но он хотел, чтобы мои родители видели, насколько он любит не только меня, но и мой народ. Мой муж любил меня больше всего на свете, и когда спустя много лет я спросила его: «Рон, почему ты не часто говоришь мне, что любишь меня?» Он ответил: «42 года назад я тебе сказал, что если что-то изменится, то я немедленно сообщу».

Англия

Так я оказалась в чужой стране во время «холодной» войны. Когда у нас родились сыновья, Рональд, знавший, как я воспитана и из какой культурной семьи вышла, не позволил мне сидеть дома, взяв все заботы о детях и хозяйстве на себя. Я стала переводчицей, уже тогда будучи членом Общества дружбы и Общества культурных связей с СССР.

Отношения между двумя странами были очень сдержанными. В то время никто не приезжал в Англию. Первые артисты посетили Шотландию только в 1950-е гг. Я помню, как я искала их по всему поезду, который выехал из Лондона в Глазго, поскольку мне предстояло с ними работать. Услышав русскую речь, я сказала: «Извините, я ваша переводчица». Они очень обрадовались. Так началась моя работа, которая продолжалась 45 лет. Это была очень смешная группа — жонглеры, акробаты, народные музыканты, балетная труппа. Когда мы приехали в Глазго, то нас встречала, наверное, половина города, потому что это были первые гости из Советского Союза. Шотландцы были воспитаны и проникнуты большим уважени-

ем к СССР, чем англичане. Артистам даже пришлось выступать два раза в один вечер. Президент Общества дружбы Шотландии Джордж Маккалистер почувствовал, что я люблю эту работу, и попросил меня быть его представителем в Англии. Это и стало моим основным и любимым делом.

Великие

Самые глубокие мои воспоминания связаны с великим музыкантом и скрипачом **Давидом Ойстрахом**. Я встретила его (в качестве переводчицы) в аэропорту — скромного, бедно одетого человека со скрипкой — узнала по фотографии, подошла к нему, протянула руку и сказала: «Я очень горжусь встречей с Вами, потому что я тоже музыкант и слышала Вашу музыку на пластинках. Я приветствую Вас в Англии по линии Общества дружбы», а он мне ответил: «Ты видишь, вся пресса бежит за балеринами, я не могу конкурировать с ними». Это были его первые слова, и он стал моим большим другом. Он был не только великим музыкантом, но и очень добрым и обаятельным человеком. Я была горда, что на последнем вечере, когда музыканты устроили ему банкет, он поблагодарил за добрые слова и потом начал говорить обо мне (я уже не могла переводить). Давид Ойстрах сказал: «Я во всем мире был со своей скрипкой. Но нигде мне не было так хорошо и тепло,



Давид Ойстрах (в центре), Великобритания



Мстислав Ростропович, Пнина Дедман после концерта, Лондон

как в Англии. Это заслуга этой маленькой дамочки», — и обнял меня. Это был самый торжественный момент моей жизни.

После него я сразу начала работать с **Мстиславом Ростроповичем**, став, как и мой папа, мостиком между двумя культурами. Тогда в Англии эти люди были никому не известны, хотя в СССР они считались уже звездами. Шел 1953 г. Когда Ойстрах давал первый концерт в Альберт-холле, каждый из работников получил по 50 бесплатных билетов для распространения, чтобы зал не был пустым. Сейчас в это невозможно поверить! Я знала об этих

музыкантах, потому что еще мои родители рассказывали о них и следили за тем, что происходит в культурной жизни России. Портрет Ойстраха, например, висел на стене у нас дома.

Я не умею официально работать — со всеми хорошими людьми моментально начинаю дружить. Я даже 42 года дружила с **Евгением Светлановым**, несмотря на его дурной характер, потому что он был величайшим музыкантом. Он мог кричать и обижать, а когда он говорил ужасные вещи оркестру, я улыбалась. Если бы я переводила оркестру все, то триумфальные концерты могли бы не состояться. Все официальные импресарио отказывались работать с ним из-за скверного характера, несмотря на то, что он очень часто приезжал с выступлениями в Англию. Позже я стала его официальным агентом, а затем и импресарио.

Были и великие, о чьей деятельности я узнала только здесь. Например, **Игорь Моисеев** был неизвестен ни мне, ни Англии. В работе с ним меня особенно поразило то, что он был необычайно интеллигентным, знающим человеком, разбирающимся в искусстве. Когда мы пошли с ним в Национальную галерею, он мне рассказывал больше, чем я ему. Он знал всех художников лучше меня!



Евгений Светланов и Пнина Дедман на репетиции, Лондон



Игорь Моисеев с женой, импресарио, Пниной Дедман, Лондон

Язык

Много курьезных историй было связано с английским языком и переводами. К примеру, я в течение 20 лет работала с советскими гимнастами. Английская публика была в восторге от показательных выступлений. Однажды вместе с русской делегацией приехала переводчица. К сожалению, к ней никто из делегатов не обращался, все бегали за мной, так как я была местной и знала все входы и выходы. Мне было ее искренне жаль, поэтому мы составили с ней такой договор — я перевожу с русского на английский, а она — с английского на русский. Она была счастлива.

Но однажды произошел курьезный случай с переводом речи президента английской Ассоциации гимнастики Фрэнка Эдмонда. Она представила его аудитории, все шло хорошо. Он рассказывал о ком-то: «He has always have big head» (идиома о человеке с большим самомнением). Она же была незнакома с этой идиомой и просто перевела: «У него всегда была большая голова». Все посмотрели на этого человека — голова небольшая, ничего не поняли и, естественно, начали смеяться. Потом Фрэнк Эдмонд продолжил: «С тех самых пор, как он познакомился с королевой и получил награду из ее рук, его голова стала еще больше («...his head become even bigger»). Она так и переводила...

Еще один курьезный случай произошел с Ойстрахом и журналистами. После первого концерта в Альберт-холле он давал первую пресс-конференцию. Я дрожала, потому что это была и моя первая пресс-конференция. Я знала, что каждое слово (особенно неверно сказанное) окажется прямо в газете. Все шло замечательно, было очень легко переводить, потому что я понимала, о чем говорит Ойстрах еще до того, как он заканчивал фразу. И вдруг один корреспондент задал ему каверзный вопрос — весь мир знал, что акустика в Альберт-холле была плохой из-за сильного эхо: многие шутили, что им нравится играть там, потому что они могут прослушать свое произведение как минимум дважды. Вопрос звучал так: «Мистер

Ойстрах, как Вам понравилась акустика в Альберт-холле?» Я подумала — скажет, что хорошо, — дурак, скажет, что плохо, — некрасиво. Но он ответил гениально: «Там, где я стоял, было все отлично слышно». Пресса влюбилась в него после такого ответа.

Еще один случай произошел в Королевском колледже музыки. Давид Ойстрах был приглашен на обед, я — с ним, как всегда. Нам показали все залы, мы прослушали большое количество учеников, он высказал свое мнение, потом нас угостили обедом. А в это же самое время советские футболисты из команды «Динамо» соревновались с английским «Арсеналом», и весь мир обсуждал, было ли пенальти заслуженным или нет. Все газеты писали «Was it a penalty?»¹ Об этом знал весь мир, но не я! Директор Королевского колледжа музыки спросил: «Did Mr. Oistrakh go to the football match?»² — «Да, мой муж ходил с ним». Тогда он повернул голову ко мне и сказал: «Was it a penalty?»³ Я ответила: «No, no. It was a big pleasure! He loves football»⁴. Это было время холодной войны, поэтому все были очень официальны. Моя ошибка всех очень развеселила. До сих пор, когда кто-то из той компании меня видит, то шутит: «Was it a penalty, Pnina?» Я не знала, что такое пенальти...

Потомки

Теперь я вижу, что мы с Роном вырастили сыновей, которые на 100% идут по нашим стопам. Мои дети и внуки строят те же межкультурные мостики, что и мои родители и мы, — устраивают музыкальные и театральные фестивали, вовлекают людей разных национальностей, пропагандируют толерантность и дружбу между народами.

Оба моих сына (и внуки) были в Москве. У нас была очень хороший гид. И когда мы

¹ Было ли пенальти?

² Ходил ли мистер Ойстрах на футбольный матч?

³ В английском языке слово penalty имеет и другое значение — «наказание». Поэтому Пнина поняла вопрос: «Было ли это наказанием?»

⁴ Нет, нет! Это было большим удовольствием! Он любит футбол.

прощались с ней, она сказала: «Вы замечательная семья, но я рада, что вы уезжаете». Спросили, не обидели ли мы ее. Она ответила: «Нет, вы меня не обидели, но вы знаете русскую историю лучше меня. Я боялась, что могу не ответить на ваши вопросы». Мои сыновья знают о России, много читают об этой стране, хотя они, конечно, совсем англичане.

Россия

Я очень переживаю о происходящем в России, потому что русская культура — это часть меня. У меня есть такая беда, что я не принадлежу ни одной из стран, на все смотрю со стороны и сочувствую до слез. Но, кажется, мне удалось реализовать себя в том, что я продолжаю линию дружбы с теми странами, которым я частично принадлежу, — Россия, Израиль, Англия.

Все, кого я знаю в России, очень ласковые. Я помню время, когда в магазинах ничего не было, но на столах было все. Доброта и широкая душа русских всегда оказывали

на меня большое влияние. Когда я приезжаю в Москву, меня всегда встречают знакомые, и я думаю, почему англичане не умеют так ласково принимать людей. В Англии звонят и говорят: «Приходи через 3 недели на чашку чая», — а в России можно прийти в любой момент — стол накрыт, все есть. Это осталось, никто не может забрать эти ласку и тепло.

Последний раз я была в Москве лет 6 назад с моим внуком Алексом. Мы поехали с ним на метро, стояли, потому что не было свободных мест. Простой русский человек встал и уступил мне место, и мы начали общаться. И когда я должна была выходить, он меня поцеловал, и для меня это было естественно. И Алекс, мой внук, сказал: «Я знал, что ты в Москве популярна, но я не знал, что настолько». Я помню такие вещи, потому что с детства была окружена теплом и лаской и жить не могу без этого. Я так дружила со всеми советскими, потому что я была такой же, как они — они чувствовали во мне родственную душу.

P.A. Kuleshova

“ALL MY LIFE I TRY TO KEEP THE HOUSE OPEN LIKE RUSSIANS...”

Pnina Deadman, Friendship Society and Society of Cultural Connections with Soviet Union, David Oistrakh, Mstislav Rostropovich, Establishing cultural relationships.

It is the interview of Pnina Deadman — interpreter, pianist, current member of the Royal Academy of Art, member of Friendship Society and Society of Cultural connections with Soviet Union. During 45 years Pnina has been working in the sphere of establishing cultural relationships between United Kingdom and Soviet Union (later Russian Federation). In this interview is narrated about professor Aizendshadt's family history, childhood and youth of Pnina Dedman, migration to United Kingdom with her English husband. Also the language difficulties issues are raised briefly in this text. The main idea of this interview is highlighting the history of establishing cultural affairs between two countries impersonated in one active member of the movement for friendship and peace.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

В Грузии подвели итоги конкурса «Как сохранить язык Пушкина на земле Руставели». Из 186 работ лучшими в разных категориях признаны 23. Десятки жителей Тбилиси пришли в центр города, на площадь Свободы к памятнику Пушкину, где 6 июня 2012 г. отмечали День русского языка. Стихи, афоризмы и отрывки из произведений классика звучали с самого утра.

Алена Польских, ИА «Росмедиа»

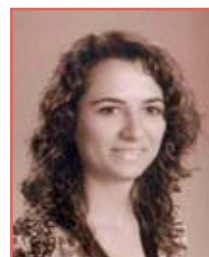
Нюкхет Эльтут Календер

neltut@hotmail.com

канд. филол. наук, аспирант-ассистент

Анкарского университета

Анкара, Турция



Деятельность кафедры русского языка и литературы Анкарского университета в 2009–2011 гг.

Кафедра русского языка и литературы, обмен студентами и преподавателями в рамках программы Эрасмус Мундус.

В данной работе описаны мероприятия, проведенные на кафедре русского языка и литературы факультета языков, истории и географии Анкарского университета. В 2009–2011 гг. предметы и преподавательский состав кафедры были частично изменены. В связи с этим были проведены различные конкурсы, дни культуры с целью адаптировать студентов к социальной жизни. Кроме того, с кафедрой русского языка и культуры педагогического факультета им. Юхаса Дюлы Сзегедского университета (Венгрия) был подписан договор о студенческом и преподавательском обмене в рамках программы Эрасмус Мундус.

Факультет языков, истории и географии — это первый факультет, основанный в Анкарском университете Мустафой Кемалем Ататюрком в 1935 г. с целью достижения современного уровня жизни, воспитания поколения людей, успешных в разных сферах искусства и науки, таких как иностранные языки, литература, культура, история, философия, антропология, археология, психология, социология и т.д.

Факультет должен был стать научным учреждением, которое будет:

- исследовать турецкую культуру, используя научные методы;
- воспитывать учителей для средних школ, обладающих последними научными знаниями не только в сферах иностранных языков и истории, но также географии и археологии;
- обновлять и развивать знания учителей при исполнении служебных обязанностей для повышения квалификации.

Одной из первых филологических кафедр факультета стала кафедра русского языка и литературы, первым профессором которой в 1944 г. был доктор Акдес Нимет Курат.

В 2009 / 10 уч. г. некоторые предметы из преподаваемых кафедрой сменились, вместо них появились новые, и программа занятий стала более актуальной и модернизированной. Ранее ведущими предметами считались литература, перевод с турецкого языка на русский или перевод с русского на турецкий, однако затем были введены чтение, фонетика, анализ текста, русская культура, практика речи, история России и т.д.

Выпускники кафедры русского языка и литературы имеют право поступить в магистратуру или докторантуру. В магистратуре, например, лекции по древнерусскому языку, древнерусской рукописи, лексикологии, историческому языкознанию, сравнительному славянскому языкознанию читает зав. кафедрой профессор Айше Памир Дитрих. С 2010 г. занятия по искусству и творчест-

ву Достоевского начал проводить профессор Дженгиз Эртем.

Усилиями кафедры было организовано и проведено множество мероприятий, способствующих популяризации русского языка в Турции.

С 15 по 18 июня 2009 г. в Анкаре МАПРЯЛ при поддержке фонда «Русский мир» в сотрудничестве с Международным электронным журналом российских исследований (Турция) провела на базе факультета языков, истории и географии Анкарского университета совещание-семинар «Новые методики преподавания РКИ» для преподавателей-русистов турецких вузов. Особое внимание было уделено ознакомлению с системой тестирования ТРКИ, получившей широкое распространение как в России, так и за рубежом.

15 декабря 2009 г. состоялась рабочая встреча посла России в Турции В.Е. Ивановского и представителя Россотрудничества с ректором Анкарского университета профессором Джемалем Талугом. В ходе беседы был затронут целый ряд вопросов, касающихся сотрудничества с ведущим столичным университетом, а также планов на будущее. Особое внимание было уделено вопросу пролонгации договора о сотрудничестве между МГУ им. М.В. Ломоносова и Анкарским университетом, обмену студентами и аспирантами. Анкарский университет поддерживает партнерские отношения также с Саратовским университетом. В этой связи состоялось обсуждение программы визита ректора Анкарского университета в Саратов.

23 декабря 2009 г. в зале им. Музаффера Гекера факультета языков, истории и географии был организован конкурс поэзии для студентов в честь дня рождения великого русского поэта А.С. Пушкина, проходивший в двух категориях: турецкие и иностранные студенты.

С 27 по 30 апреля 2010 г. по приглашению представителя Россотрудничества в Анкаре в рамках мероприятий, посвященных 90-летию установления дипломатических отношений между Россией и Турцией, находился летчик-космонавт

Ю.М. Батулин. Он встречался с профессорско-преподавательским составом и студентами факультета языков, истории и географии Анкарского государственного университета, среди которых были и студенты, обучающиеся на кафедре русского языка. Выступление Ю.М. Батулина называлось «Русский язык среди звезд». На мероприятии, прошедшем с большим успехом, присутствовал ректор университета, вручивший космонавту почетный знак. Батулин рассказал о первых космических опытах и исследованиях, совершенных в США и СССР. Огромное количество вопросов со стороны присутствующих свидетельствовало о большом интересе турецкой общественности к вопросам освоения Россией космического пространства. Красной нитью выступления российского космонавта явился тезис о том, что первым языком в космосе был русский.

4 ноября 2010 г. был организован праздничный вечер под названием «День русской культуры-II» в зале им. Музаффера Гекера факультета языков, истории и географии. Студенты играли на гитаре и пели русские народные песни, а затем смотрели фильм «Муму» на русском языке.

С 12 по 25 декабря 2010 г. наш университет посетили преподаватели Саратовского государственного университета. Они проводили семинары по русской культуре, грамматике, переводу литературного произведения с русского языка на турецкий, практике речи, истории России.

27 декабря 2010 г. на факультете при содействии представительства Россотрудничества в Турции прошли торжественные мероприятия по случаю 150-летия со дня рождения А.П. Чехова. Декан факультета профессор Рахми Эр и зав. кафедрой русского языка и литературы профессор Айше Памир Дитрих в выступлениях перед многочисленной студенческой аудиторией рассказали о значении творчества писателя для мировой литературы вообще и турецкой культуры в частности. Организаторы продемонстрировали документальный фильм, посвященный жизни и творчеству великого русского писателя. Далее в первый раз

свои навыки продемонстрировали русская театральная труппа и ансамбль русской музыки. Хор студентов, изучающих русский язык, исполнил русские народные песни в традиционных русских платьях, которые специально были сшиты к этому дню. Главной частью программы торжеств стала инсценировка чеховской «Чайки», показанная студентами старших курсов.

30 декабря 2010 г. в Стамбуле был организован Турецко-русский социальный форум, целью которого стало укрепление взаимоотношений между Россией и Турцией. Главой российской делегации был К.И. Косачев, председатель Комитета по международным делам Государственной Думы РФ, а главой турецкой делегации – Шарык Тара.

22 февраля 2011 г. профессор А. Колесников провел для студентов кафедры русского языка и литературы Анкарского университета семинар «Турецко-советские исторические отношения». На мероприятии был продемонстрирован документальный фильм из архива посольства России, связанный с 90-летней годовщиной турецко-русской дипломатической дружбы. После своего выступления А. Колесников подарил самым успешным студентам свою книгу «Турецко-русские отношения при Ататюрке» с автографом.

6 июня 2011 г. в посольстве России в Турции в рамках празднования Единого дня русского языка представительством Россотрудничества был организован и проведен конкурс на лучшее исполнение произведений А.С. Пушкина. В мероприятии приняли участие студенты Анкарского университета, Университета ГАЗИ, Университета экономики и технологий (ТОББ), Университета Анадолу г. Эскишехира, Юридической академии Турции, а также учащиеся курсов русского языка Ассоциации русской культуры г. Анкары.

26 сентября 2011 г. в зале им. Музаффера Гекера состоялось праздничное мероприятие, посвященное 75-летию со дня основания факультета языков, истории и географии Анкарского университета, организованное кафедрой русского языка и литературы. Публичная дискуссия была

посвящена теме «Турецко-русские взаимоотношения в республиканском периоде». Мероприятие завершилось открытием выставки, на которой были представлены картины из архива посольства России о турецко-русских отношениях во время республиканского периода.

В годовщину 73-летия со дня смерти великого вождя Мустафы Кемала Ататюрка, 10 ноября 2011 г. студентами был организован «Студенческий симпозиум в честь памяти Ататюрка и взаимоотношений между Советской Россией и Османской империей при Ататюрке» в зале им. Музаффера Гекера факультета языков, истории и географии. Для этого мероприятия учащиеся совершили поездку к мавзолею Ататюрка, а также изучили новости о нем, напечатанные в советских газетах, собрали материалы по специальному разрешению Командования Аныткабира. Все собранное экспонировалось на выставке.

Еще одна сфера деятельности кафедры связана с программой студенческого и преподавательского обмена Эрасмус Мундус. Так, в 2009–2010 гг. в рамках программы в Средневосточный технический университет (Анкара) приехал специалист по истории России профессор К. Жуков, который посетил и Анкарский университет.

12–18 апреля 2010 г. зав. кафедрой русского языка и литературы профессор Айше Памир Дитрих проводила занятия «Отражение старославянского языка в современном русском языке и польза преподавания современной грамматики» и «Преподавание русского языка в Турции и связанные с этим проблемы» на кафедре русского языка и культуры педагогического факультета им. Юхаса Дюлы Сзегедского университета (Венгрия). Кроме того, в это же время она выступила с докладом по теме «Праславянский и старославянский языки и их важность при обучении славянским языкам» на конференции «Русский язык в культурной столице Европы–2010» в Печском университете.

С 23 сентября по 3 декабря 2010 г. в рамках программы занятия на кафедре русского языка и литературы проводил профессор

Золтан Герке, зав. кафедрой русского языка и культуры педагогического факультета им. Юхаса Дюлы Сзегедского университета (Венгрия).

В результате проведенных мероприятий значительно вырос интерес студентов к русской истории, культуре, литературе, социальной структуре, обрядам и обычаям.

Ранее на кафедре русского языка и литературы обучалось лишь 40 студентов, а в последние годы это число увеличилось до 55. Кроме того, студенты кафедры проводят летние каникулы в туристической зоне Средиземноморья или на частных курсах в России с целью практиковать и развивать свою речь.

Nükhet Eltut Kalender

THE ACTIVITIES OF THE DEPARTMENT OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE OF ANKARA UNIVERSITY WITHIN THE PERIOD OF 2009–2011

Department of Russian Language and Literature, social activities, exchanging students and academic staff with Erasmus Mundus Program.

The activities of Ankara University, Faculty of Languages, History and Geography, Department of Russian Language and Literature are described in this study. Within the period of 2009–2011 the subjects and academic staff partially have been changed. After this change some competitions and cultural activities have been organized in order to socialize and motivate students. Also, Department of Russian Language and Literature and Hungary Szeged University Department of Russian Language and Culture have co-operated within the frames of Erasmus Mundus program for the purpose of students and academic staff exchange.

«БОЛЬШАЯ КУЛЬТУРНАЯ ЦЕННОСТЬ...»

И.А. Бунин: Новые материалы. Вып. II /

Сост., ред. О. Коростелев и Р. Дэвис.
М.: Русский путь, 2010. – 536 с.



Архивные материалы, буниноведение, новые сведения, письма, рецензии.

В рецензии дан обзор неизвестных ранее материалов о жизни и творчестве Ивана Бунина, представленных во втором выпуске.

Среди изданий, посвященных творчеству И.А. Бунина, вышедших в последние годы, «И.А. Бунин: Новые материалы. Вып. II» занимает особое место по обилию новых фактов, касающихся творческой биографии великого писателя, по основательности и глубине комментариев к ним. Подготовкой их к изданию были заняты представители разных стран, историки литературы, текстологи, архивисты, имеющие большой опыт работы с архивными материалами и текстами писателя.

Второй выпуск продолжает линию, намеченную в 2004 г. в первом выпуске [2], цель и задачи которого были обозначены в предисловии «От редакции». Представляя новое издание читателю, составители писали, что оно «задумано как сборник подготовительных материалов для будущего академического или хотя бы полного собрания сочинений Ивана Алексеевича Бунина (1870–1953)». В дальнейшем на его страницах планировалось «впервые ввести в научный оборот архивные материалы, печатать обзоры архивных фондов, оригинальные статьи и исследования, библиографические материалы и т.д.».

Основу первого выпуска составили письма. Была опубликована ранее неизвестная переписка И.А. и В.Н. Буниных с Г.В. Адамовичем (1926–1961), В.Ф. Ходасевичем (1926–1939), переписка И.А. Бунина и

Г.Н. Кузнецовой с Л.Ф. Зуровым (1928–1929), письма И.А. Бунина к С.А. Циону (1940–1947), И.Ф. Наживина к И.А. Бунину (1919–1920). Тщательно выверенные и подробно прокомментированные, эти документы добавили новые штрихи к портрету писателя, дополнили картину жизни и воссоздали творческую атмосферу русского зарубежья первой волны, уточнили, а в некоторых случаях и восстановили важные факты творческой биографии бунинских адресантов.

Новые сведения содержатся и в обзоре творчества И.А. Бунина, отраженном в дореволюционной периодической печати за 1902–1917 гг., сделанном Даниэлем Ринкером.

Татьяна Николеску в мемуарных заметках, названных «По следам парижской командировки: Из писем Г.В. Адамовича, Т.А. Осоргиной-Бакуниной и Н.Б. Зайцевой-Соллогуб», живо и интересно рассказывала о своем поиске материалов для будущей книги о Бунине, о встречах в Париже с его современниками – Т.А. Осоргиной, Н.Б. Зайцевой-Соллогуб, Г.Н. Кузнецовой. Тем самым она предоставила читателям возможность заглянуть в творческую лабораторию исследователя, познакомиться с ее находками, размышлениями и выводами.

«Новые материалы» привлекли, прежде всего, внимание буниноведов, хотя и широ-

кий круг читателей, судя по рейтингам продаж, принял книгу неплохо. С нетерпением ожидали следующих выпусков; хотя основатели нового издания позиционировали его как неперiodическое, никаких сроков не устанавливали, ибо понятно, что такая работа рассчитана надолго, но обещали издавать сборники по мере готовности. К исследованию были привлечены лучшие специалисты из разных стран, торопливость с их стороны вряд ли была возможна, ведь в поле зрения оказались редчайшие материалы, хранящиеся в зарубежных архивах (Leeds Russian Archive, Hoover Institution Archives, Bakhmeteff Archive, отделы рукописей Британской библиотеки, а также библиотек Йельского, Редингского, Сассекского, Эдинбургского университетов). Основная часть материалов ранее не публиковалась вообще или лишь частично цитировалась.

Письма Бунина требовали особого внимания, писатель и сам не раз говорил о том, что возражает против их публикации, считая, что часто писал их наспех, что они в основном носят деловой характер. По этому поводу он сделал запись и в одном из своих завещаний, наложив запрет на публикацию его переписки на неопределенный срок. Однако завещание не погасило интерес к ней в обществе, поскольку отрицать значимость эпистолярного наследия такого крупного писателя, как Бунин, невозможно. Запрет был нарушен очень скоро. Сожаление по этому поводу нам известно только одно, публично его выразил Андрей Седых¹.

Публикацию его писем начала после смерти мужа В.Н. Бунина, продолжили эту

работу Г.В. Адамович, Л.Ф. Зуров, Андрей Седых (наст. Яков Цвибак) и другие, в последнее время вышло два тома писем в ИМЛИ РАН², однако, как указывают составители первого выпуска «Новых материалов», «дневники и письма Бунина опубликованы лишь на треть». В изучении жизни и творчества писателя немало «белых пятен». Вот что писал об этом один из ближайших его друзей критик Г.В. Адамович: «Думаю, что вокруг Бунина и его жизни в последние его годы создалась «легенда», разрушать которую, пожалуй, рано. Люди, бывшие к нему близкими в эти последние годы, знают многое, о чем писать еще нельзя. Но для будущего надо было бы все-таки восстановить правду» [1: 127].

Биограф Бунина А.К. Бабореко интересовался письмами, советовался с В.Н. Муромцевой-Буниной, с Г.В. Адамовичем и др. Он отметил, что Г.Н. Кузнецова «научила его объективному пониманию переписки Бунина, который мог, по ее мнению, в минутном порыве написать что-нибудь, о чем потом очень сожалел и в чем горько раскаивался». «По странности натуры, — писала она А.К. Бабореко, — Бунин вообще мог бранить в одном письме и хвалить в другом, признавая даровитость того, о ком пишет» [1: 135]. Разумеется, от составителей и редакторов, взявших на себя труд готовить к изданию столь щепетильное эпистолярное наследие, требовалось именно «объективное понимание переписки». На наш взгляд, справиться с этой задачей им помогла удачно выбранная композиция публикации архивных материалов: каждому блоку предпослана вступительная статья издателя, затем идут тексты писем, к которым дан обстоятельный обширный комментарий. Трудно определить, что из этих трех компонентов важнее, столь они органичны, так последовательно дополня-

¹ К своей публикации писем в «Новом журнале» Андрей Седых дал следующую сноску: «В № 66 «Нового журнала» (январь 1962 г.) Зуров напечатал «Литературное завещание» Бунина, в котором писатель просит не опубликовывать его письма. Настоящая глава, содержащая многочисленные выдержки из писем И.А. Бунина, была напечатана в № 65 того же «Нового журнала» в сентябре 1961 г., т.е. за 4 месяца до опубликования завещания. Мне остается только пожалеть, что наследники И.А. Бунина не сделали этот важный документ достоянием гласности в течение 8 лет, прошедших со дня смерти писателя, и опубликовали его уже после того, как письма появились в «Новом журнале» [3: 203].

² Бунин И.А. Письма 1885–1904 гг. / Под общ. ред. О.Н. Михайлова; подг. текста и коммент. С.Н. Морозова, Л.Г. Голубевой, И.А. Костомаровой. М., 2003; Бунин И.А. Письма 1905–1919 гг. / Под общ. ред. О.Н. Михайлова; отв. ред. С.Н. Морозов; подг. текста и коммент. С.Н. Морозова, Р.Д. Дэвиса, Л.Г. Голубевой, И.А. Костомаровой. М., 2007.

ют друг друга, столь щедрыми оказались издатели на сообщение фактов в комментариях, которые, порой, читаются как самостоятельные эссе.

Вступительная статья — это ключ, с помощью которого читатель открывает для себя историю взаимоотношений адресата с адресантами, опираясь на дневники, воспоминания современников и другие приведенные документы. Тексты писем тщательно выверены, даны в хронологической последовательности, организованы в отдельный сюжет, и каждый блок читается на одном дыхании. Обстоятельные комментарии, уточняющие ссылки и сноски свидетельствуют о высокой научной квалификации издателей и оказывают неоценимую помощь исследователям творчества Бунина. В результате, как пишет Максим Шраер в статье, сопровождающей переписку И.А. Бунина и Н.Н. Берберовой, «многие факты их биографий (имеются в виду биографии Бунина и Берберовой. — Т.Г.), уже неоднократно прокомментированные, предстают в новом свете».

Публикация этой переписки очень важна, так как «именно Бунин стал одним из самых значимых персонажей ее (Берберовой. — Т.Г.) автобиографии. Фиксируя перемены в своем отношении к Бунину на протяжении 1920–1950 гг., Берберова тем самым документирует, как меняются ее собственные эстетические и этические представления».

Максим Шраер, Яков Клоп и Ричард Дэвис предлагают переписку из 56 писем. Письма Берберовой публикуются впервые, письма Бунина — впервые полностью. Проанализировав весь корпус, М. Шраер выделяет три этапа (уровня) взаимоотношений, возникающих между писателями в разные периоды их жизни на фоне исторических событий того времени. Первый, по его мнению наиболее продолжительный и наиболее фрагментарный, длится со второй половины 1920 г. до начала Второй мировой войны (это подтверждается письмами (№ 1–13; все письма пронумерованы). Следующий период охватывает военные годы до освобождения Франции летом 1944 г. (№ 14–49), и третий,

также прошедший на фоне исторических событий и наименее продолжительный в их отношениях, относится к началу 1945 г. (№ 50–54) Известно, что отношения Бунина и Берберовой обострились после Второй мировой войны, когда в ее адрес были высказаны обвинения в сотрудничестве с немцами. Творчество друг друга они ценили, об этом свидетельствует и данная публикация, но человеческие контакты (видимо, к сожалению обоим) были нарушены: Бунин был непримирим к тем, кто считал немцев освободителями и поддерживал их стремление завоевать Советский Союз. Большая часть переписки, которая публикуется впервые, уточняет и несколько по-новому освещает сложившуюся ситуацию, хотя издатели и осознают, что «задача всесторонней реконструкции отношений вряд ли выполнима в наши дни», слишком многие свидетельства безвозвратно утрачены. Впрочем, всякое бывает.

Ирина Белобровцева и Ричард Дэвис продолжили публикацию переписки И.А. Бунина с Л.Ф. Зуровым, охватывающую 1933–1953 гг. Первая часть, как известно, касалась только заочного их знакомства, и письма за 1928–1929 гг. представлены в первом выпуске. Отрадно, что теперь в распоряжении всех желающих есть более полная история их отношений, начавшаяся осенью 1928 г., «когда «некий Леонид Зуров» (Г.Н. Кузнецова) прислал знаменитому писателю свою книжку «Кадет», и продлившаяся почти до кончины Бунина. «Последнее письмо Бунину (№ 77) — это трогательное пожелание здоровья, здоровья и здоровья» ко дню ангела и дню рождения, — пишет И. Белобровцева, и, подчеркивая роль В.Н. Буниной в корректировке отношений двух писателей, продолжает: «Бунина очередной раз соединяет обоих больных: «Драгоценный мой Ленюшка. Спасибо за письмо. Завтра передам Ваше поздравление Яну». Можно только сожалеть, что за кадром осталась переписка Веры Николаевны с Зуровым, но такова воля издателей, они «решили сосредоточиться на письмах Бунина, а письма его жены и к ней привлекать по необходимости — для прояснения того или

иного факта, детали, обстоятельства», тем самым усиливая к ним интерес.

Волей судьбы Леонид Федорович прожил в семье Буниных много лет, необходимость переписки возникала только во время отъездов кого-нибудь, тем важнее сведения, содержащиеся в письмах единственного из окружения Буниных, кто, по мнению Милицы Грин, оставался верным им до конца.

Большое место, возможно, даже центральное во всем сборнике, отведено переписке Буниных с Ю.Л. Сазоновой. Во вступительной статье Кит Триббл рассказывает о ее знакомстве с ними, происшедшем за полтора года до смерти писателя. Сазонова работала над книгой по истории русской литературы и обратилась к Ивану Алексеевичу с просьбой «поделиться личными воспоминаниями и суждениями о своем творчестве». К счастью, Бунин согласился, и в течение 1952–1953 гг. они обменивались письмами. В настоящем издании воспроизведено 36 писем к Бунину и 43 ответных. Кроме того, в издании помещена и переписка Ю.А. Сазоновой с В.Н. Буниной. «Трудно сказать, — пишет автор вступительной статьи, — почему именно Сазонову Бунин выбрал в качестве своего биографа. Возможно, просто потому, что других предложений не поступало, а здесь Бунин мог быть уверен, что Сазонова адекватно передаст в своей книге его, бунинскую, точку зрения, сохранив ее, таким образом, для потомков». Есть указание и на другую причину: «По-видимому, импонировало Бунину и то, что Сазонова оказалась нейтральной стороной, не принимавшей участия в политических распрях и скандалах, сотрясающих русский Париж во время и после войны. Она не была замешана в полемику вокруг ухода Бунина из Союза русских писателей и журналистов, не вставала на сторону «совпатриотов» (хотя иногда очень пронизательно писала о советской литературе), не сотрудничала с оккупационными властями, не была до конца принята как своя в еврейских эмигрантских кругах Нью-Йорка (отчасти оттого, что в этой среде ее великорусские взгляды многим казались антисемитскими). Другими словами, ее литературные оценки были бы восприняты

парижской эмиграцией как независимые и объективные, не продиктованные сиюминутной политической конъюнктурой».

Их общение состоялось, и оно было плодотворным. Сегодня в нашем распоряжении есть уникальные сведения о Бунине не только биографического характера, но и авторские подробности возникновения замысла того или иного произведения; ценные указания на источники творчества, отношение к современной ему литературной эпохе и размышления о своем месте в этом процессе. Не исключено, что именно письма Сазоновой, их доброжелательный тон и вопросы, поставленные корректно, способствовали искренности и полноте ответов. Учитывая уникальность материалов, в будущем издатели могли бы выпустить их отдельной книгой. Стоило бы, по нашему мнению, расширить ее рамки: включить рецензии, которые со своими пометками посылал ей Бунин, статьи Сазоновой, опубликованные в «Новом русском слове», в «Русской мысли» и в др., посвященные творчеству Бунина, и другие малодоступные материалы, имеющие к этому отношение. Судя по цитатам из рецензий и статей Сазоновой, которые приводят издатели, она являлась очень тонким ценителем, пронизательным читателем художественных текстов Бунина. Она считала величайшим достижением его «Темные аллеи», отмечала «Жизнь Арсеньева» как книгу необычайную и совсем особенную, параллели которой не найти; «в статьях Сазоновой предстает совсем другой Бунин, новатор, создатель уникальной формы миниатюр, в которых воплотился поэтический мир художника» (Кит Триббл).

Подготовка к печати архивных материалов вообще дело нелегкое. Но в данном случае на долю издателей выпала самая сложная задача. Дело в том, что переписка Буниных и Сазоновой оказалась в хранилищах разных стран. Письма Сазоновой публикуются по автографам, хранящимся в фондах Бунина в русском архиве в Лидсе. Автографы писем Буниных пока не найдены и не исключено, что их оригиналы утрачены навсегда. Удалось отыскать копии, которые были сделаны сыном Сазоновой, Дмитрием

Петровичем Сазоновым, жившим в последние годы в Париже. По настоянию своего московского дяди он постепенно переписывал их от руки и отправлял ему в Москву. Только благодаря А.Л. Слонимскому, ученому, понимающему, что письма Буниных — это «большая культурная ценность», часть из них сохранилась хотя бы в копиях. Вот с этими копиями и пришлось работать, расшифровывать незнакомый почерк, привлекать дополнительные материалы, чтобы уточнить какие-то недостающие факты, объяснять в комментариях свои догадки и предположения, если при переписке были утрачены или искажены какие-то слова.

Переписка И.А. Бунина и П.М. Бицилли охватывает большой период (1931–1951) и содержит 50 писем (23 письма Бунина и 27 писем Бицилли). В обстоятельной вступительной статье Татьяны Двинятиной дана предыстория этой переписки, проанализированы рецензии Бицилли на книги Бунина. В них он уделяет много внимания языку героев. Не раз Бицилли отмечает особый стиль, «магию бунинского слова», его «непогрешимую художническую интуицию».

Бицилли был внимателен к просьбам Бунина и откликнулся рецензиями на книги его учеников Л.Ф. Зурова и Г.Н. Кузнецовой. Они ведут серьезный разговор о литературе — о русской классике, о творчестве Ремизова, Блока, о сходстве описания воспоминаний героев романа Пруста «В поисках утраченного времени» и «Жизни Арсеньева» Бунина.

Во втором выпуске «Новых материалов» рассматриваются письма Буниных, т.е. не только письма Ивана Алексеевича, но и его жены — иногда Вера Николаевна делала приписки к письмам мужа, в других случаях это письма к ней после его смерти (Ю.П. Трубецкой, Ю.Л. Сазонова). Известно, какую большую роль сыграла Вера Николаевна в бережном сохранении наследия мужа, ее жизнь была поистине подвижнической. В этом отношении нельзя не отметить значимость публикации Кита Триббла и Ричарда Дэвиса о переписке художника Николая Дмитриевича Миллиоти с В.Н. Буниной, как указывают издатели, личные

эпистолярные отношения с ней были намного теснее, чем с Буниным. Этикетная организация этих писем свидетельствует о высокой культуре их автора, об огромном уважении и даже восхищении, которое вызывает у него адресат.

Автор очерка о взаимоотношениях В.Н. Буниной с М.В. Раскольниковой, Е.Р. Пономарев, также пишет, что «круг общения Веры Николаевны Буниной — очень важная проблема, имеющая отношение не только к истории русской литературы, но и — в культурологическом плане — к истории русской эмиграции. Дело в том, что этот круг значительно шире, чем круг общения самого писателя. В.Н. Бунина имела несколько собственных сфер общения, от Бунина далеких». И выводы, которые делает Пономарев, очень важны. Говоря о том, что «жены примиряют и снимают те, казалось бы, неразрешимые противоречия, которые не позволяли их мужьям понимать друг друга», он справедливо пишет, что при создании новой развернутой биографии Бунина «должны быть непременно учтены широкие связи и знакомства жены писателя Веры Николаевны».

Стоит подумать и о воссоздании биографического исследования, посвященного В.Н. Муромцевой-Буниной, верного друга и спутника писателя, и в этом плане, несомненно, помогут новые факты, представленные авторами «Новых материалов».

Обратимся еще к одной публикации Е.Р. Пономарева. Тема ее весьма специфическая и, на наш взгляд, деликатная. Она посвящена стихотворениям и пародиям И.А. Бунина, в которых используется ненормативная лексика, Эти тексты, по мнению автора вступительной статьи, «могут послужить единственным источником для изучения живого голоса писателя — его особого «нецензурного» тембра». В своих доказательствах автор весьма убедителен, позволим себе еще одну цитату, возможно, самую вескую: «Кое-кто из буниноведов непременно скажет: не нужно публиковать матерного Бунина. Как будто Бунина можно скомпрометировать! Полагаю, что науке не пристало ханжеская логика школьной учитель-

ницы. Показательна в этом плане логика самого Бунина. В письме к Г.В. Адамовичу от 18 июня 1948 г. он прислал два стихотворения, сочиненных, по его утверждению, А.П. Чеховым. Переписав шуточные описания, Бунин заключает: «Теперь Вы, верно, подумаете: «Что ж тут смешного – в этой плохой шутке Чехова?» Совершенно правильно: ровно ничего нет смешного. Но ведь все-таки это Чехов». Так вот: все-таки это Бунин» [2: 85]. Что ж, для науки это важно. Однако хотелось бы возразить Е.Р. Пономареву. Среди учителей, которые учат детей читать и понимать литературу, ханжей не больше, чем среди представителей других, не менее уважаемых профессий, однако именно они воспитывают будущих ученых и с их мнением стоит считаться.

Две небольшие публикации Жоржа Шерона «Бунины и М.А. Волошин: письма 1919 года» и «Бунин и молодые поэты:

письмо В.Ф. Маркову», заключающие второй выпуск, как и прежние, отличаются новизной и информативностью. Сборник иллюстрирован фотографиями Бунина и его современников, хранящимися в Лидсе, тем более что большинство из них приводится впервые.

Следует поздравить нашу научную общественность и широкий круг читателей, интересующихся биографией и творчеством Бунина, с хорошей книгой, а составителям и редакторам пожелать такой же удачи в подготовке последующих выпусков.

Т.В. Гордиенко

tamara_gordienko@mail.ru

канд. филол. наук, профессор
кафедры «Связи с общественностью»
Российского государственного
университета туризма и сервиса

Москва, Россия

Литература

1. Бабореко А. Дороги и звоны: Воспоминания, письма. М., 1993.
2. И.А. Бунин: Новые материалы. М., 2004. Вып. I.
3. Седых А. И.А. Бунин // Далекие, близкие. М., 1995.

T.V. Gordienko

“GREAT CULTURAL VALUE...”

Archival materials, Bunin studies, new materials, letters, reviews.

The review provides an overview of previously unknown materials about the life and work of Ivan Bunin, presented in the second issue.

НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

20 июля 2012 г. в Российском университете дружбы народов (РУДН) прошла **Всероссийская молодежная конференция «Теории и технологии аргументации»**, организованная кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета РУДН в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России». В конференции приняли участие более 150 бакалавров, магистров, аспирантов из вузов России и зарубежья: Кубанского государственного университета, Южного федерального университета, Московского государственного строительного университета, Сочинского государственного университета, Тверской государственной медицинской академии, Славянского университета Республики Молдова и др.

*И.И. Митрофанова, ответственный секретарь конференции,
С.С. Микова, член оргкомитета конференции (Москва, Россия)*

РЕЦЕНЗИЯ? СКОРЕЕ ЭССЕ

**Бончани Д., Романьоли Р., Николаева Ю.В.,
Нистратова С.Л., Ростова Е.Г.
Россия – Италия: диалог культур.**

Пособие по чтению и развитию речи для итальянских студентов-гуманитариев /
Под общ. ред. С.К. Милославской.
М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, 2011. – 288 с.



Коммуникативный учебник, диалог культур, русский язык как иностранный, Россия, Италия.

В статье предлагается анализ и оценка учебного пособия по чтению и развитию речи «Россия – Италия: диалог культур», подготовленного совместным российско-итальянским коллективом для итальянских студентов-филологов.

Начнем с того, что эта книга просто не могла не появиться – по многим причинам.

Во-первых, Россию и Италию связывают многовековые культурные контакты.

Во-вторых, вся история итальянской русистики была направлена на постоянное сближение с нашей страной. Так, например, в 1956 г. первыми студентами, которые приехали в Москву и начали изучать русский язык на курсах при МГУ им. М.В. Ломоносова, были итальянцы. В Италии профессор Ло Гатто, ученый с мировым именем, блистательный переводчик, создал настоящую школу русистики, воспитал целую плеяду литературоведов, переводчиков, преподавателей РКИ. Университетские центры русистики в Риме, Неаполе, Флоренции, Венеции, Милане в течение многих лет находятся в авангарде мировой русистики.

В-третьих, создание культуроведческого учебника на основе контрастивного описания двух культур стало возможным благодаря «заделу», который образовался в этой области за прошедшие годы. Началось все в далеком 1973 г., когда появилась книга Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова «Язык и культура», на многие годы определившая новый, лингвострановедческий, подход к обучению иностранцев русскому языку.

Все это, а также высокий профессионализм, отменный вкус, развитый интеллект, всесторонняя культура авторов рассматриваемого пособия помогло им написать произведение, резко выделяющееся среди всего, что сейчас появляется «на рынке образовательных услуг в области РКИ».

У книги скромное название – «Пособие по чтению и развитию речи». На самом деле это учебник РКИ культурологического направления, тот тип, который становится все более популярным и у студентов, и у преподавателей. Это учебник, развивающий различные стороны коммуникативной компетенции с тщательно разработанным методическим аппаратом. Сразу подчеркнем одно важное обстоятельство – это в полной мере **коммуникативный** учебник. Он полностью соответствует двум основным требованиям, предъявляемым к пособиям данного типа: ориентация (правильная!) на пользователя и использование аутентичных материалов. Пользователь в данном случае – это не только указание в предисловии на то, что учебник предназначен для итальянских студентов-русистов начального и продвинутого этапов обучения (A1, A2, B1, C1). Истинная ориентация в данном случае заключается в том, что авторы учитывают высокий обще-

культурный уровень студентов, художественную атмосферу, в которой они выросли и были воспитаны. Это дает возможность с легкостью оперировать именами и фактами русской и итальянской культур, которые, может быть, были бы непосильны для понимания студентам другой национальности.

Аутентичность текстовых материалов также оправдана. Она не только внушает доверие к информации (имеются ссылки на источники), но и вызывает у учащегося чувство удовлетворения. Он понимает, что в результате обучения будет в состоянии читать и обсуждать реальные тексты и реальные проблемы.

Обратимся теперь к структуре учебника. Книга разделена на 2 части в зависимости от степени сложности материала и с указанием уровня достижения на выходе (в системе уровней Совета Европы). Часть первая содержит уроки, предназначенные для уровней A1 (уроки 1–3), A2 (уроки 4–6), B1 (уроки 7–9); часть вторая – материал, распределенный по степени сложности от уровня B1 до уровня C1. Признаться, мы в первый раз встречаем такой методически грамотный подход (указание на дифференцированную ориентацию на уровни) и искренне поздравляем с этим авторов.

Объединение материалов разной степени сложности в первой части, во-первых, создает у студентов чувство перспективы; во-вторых, дает преподавателю возможность индивидуализировать учебный процесс, предлагая наиболее сильным учащимся разделы большей сложности.

Удачным представляется объединение материалов в уроках по тематическому принципу. Это придает учебнику стройность и содержательную прозрачность. Единообразие рубрик внутри каждого урока также представляется оправданным («Знакомимся с темой», «Работаем с текстом», «Расширяем тему», «Проверьте себя», «Знаете ли вы, что...»).

Анонс перед каждым уроком представлен в духе философии обучения иностранным языкам в XXI в. Вот один пример:

В этом уроке (1 урок)

мы прочитаем

- об истории русского языка
- об истории итальянского языка

мы научимся

- рассказывать о языках нашей планеты
- узнавать итальянские слова в русском языке

Подчеркнем удачное «мы», сразу устанавливающее партнерские отношения между студентами и преподавателем.

Содержание, которое предлагается в текстах для чтения, отражает интересные факты соприкосновения культур, что естественно для контрастивного описания двух цивилизаций. Однако эти факты также малоизвестны обычному студенту и в силу этого должны привлекать его. Назовем некоторые темы первой части: «Герои и сюжеты народного театра», «Русские в Италии и итальянцы в России», «Итальянские сказки в России», «Общие праздники Италии и России» и др.

Большой удачей авторов, на наш взгляд, является не только использование прецедентных фактов, имен, реалий, но и освещение их с малоизвестной стороны. Например, образованные итальянцы, без сомнения, знают, что Н.В. Гоголь был автором «Мертвых душ», «Ревизора». Но мало кому известно, что в молодости он писал стихи и даже одно из них посвятил Италии. Сразу же хочется сказать, что информационный потенциал всего учебника колоссален, и поэтому он может представлять интерес даже для российских студентов, чья специальность «Италия, итальянский язык и ее связи с Россией».

Необычно решен вопрос с представлением текстового материала. Это не только тексты на русском языке (что логично!), но и на итальянском. Например, о русском футуризме предлагается текст на русском языке, а об итальянском и о различиях между ними – на итальянском. Манифест русского футуризма дан на языке оригинала и с параллельным переводом на родной язык уча-

щихся. Такой подход вполне оправдан, если иметь в виду важность культурологического аспекта, а также задачу формирования навыка перевода. Феномен непроизвольного запоминания в этом случае сыграет свою роль.

Что касается методического аппарата данной части, то в нем, во-первых, привлекает ориентация на мыслительную деятельность студентов. Обращения типа «Как вы думаете...?», «Определите по названию...», «Постарайтесь объяснить различия... с помощью словаря», «Исходя из прочитанного..., постарайтесь определить, какие характеристики...» и т.д. развивают инициативность, воображение, соревновательность и другие личностные качества, необходимые для полноценной коммуникации.

Часть вторая написана другими (русскими) авторами и в иной авторской манере. Таким образом, мы имеем два учебника под одной обложкой. Решение оригинальное и не лишенное логики, так как пользователь в обоих случаях один — это итальянский студент, начинающий (первая часть) и продолжающий изучать РКИ на гуманитарных факультетах (вторая часть). Авторы обеих частей объединяет общая философия (культурологическая ориентация, контрастивный подход, отбор прецедентных реалий и т.п.), единство методических взглядов (формирование коммуникативных компетенций, уровневое распределение материала и требований к умениям и т.п.). Это позволило сделать объединение двух частей обоснованным и плодотворным. Может быть, такой опыт был бы полезен и другим.

Кроме целей, совпадающих с уже указанными в первой части, обратим внимание на такие как: «помочь критически оценить стереотипы о русских, распространенные в Италии», «научить рассказывать о родной культуре, описывая и объясняя ее реалии по-русски», «углубить интерес к русской культуре и дать возможность по-новому взглянуть на родную итальянскую культуру и историю». На наш взгляд, такой подход не часто встречается в учебной литературе по РКИ и должен быть оценен очень высоко.

Особенности продвинутого этапа позволили авторам внести определенную долю

эмоциональности и образности, что, несомненно, украсило изложение. Вот названия некоторых глав (кстати, их уже не называют «уроки», что правильно!): «Итальянский акцент в русском искусстве», «В царстве Аполлона и Терпсихоры», «Итальянский Петербург», «Образы златой Италии». Предлагаемая культурологическая информация всегда интересна, свежа, поэтому развивает интеллект учащихся, пробуждает жажду знаний, что, в конце концов, является целью любого образования.

Сразу же отметим атмосферу учебника — она наполнена доброжелательностью, хорошим вкусом, призывом к сотрудничеству. Без сомнения, можно ожидать, что учащимся захочется научиться читать, говорить, узнавать о стране и ее людях.

В каждой из 11 глав есть одни и те же разделы, т.е. структурно вторая часть организована так же четко, как и первая: «Готовимся к чтению», «Читаем», «Говорим», «Пишем», «Знаете ли вы, что...». Особо отметим рубрики «Для тех, кто хочет знать больше», что позволяет индивидуализировать обучение, и «Осторожно! Ложные друзья переводчика».

При первом знакомстве с материалами учебника даже возникает впечатление о некоторой информационной перенасыщенности, но оно исчезает, если мы представим неспешный, поэтапный учебный процесс, ведь вторая часть рассчитана на 2 года обучения. Кроме того, авторы предлагают преподавателю выбирать нужный раздел, ориентируясь на уровень подготовки учащихся.

Авторы задумали учебник (как написано в предисловии) не только «для формирования межкультурной компетентности, но и для тренировки, закрепления и развития навыков и умений чтения, а также развития речи». Текстов для чтения достаточно, заданий к ним — также, но возникает вопрос — как предлагается читать: вслух, про себя, по очереди, хором? И это вопрос не только к авторам данного учебника. Как правило, составители не предлагают механизма формирования этого вида речевой деятельности, видимо, полагаясь на преподавателя. В таком случае, полезно было бы сопроводить учебник «Советами для преподавателя», где

разъяснялось бы, каким образом авторы рекомендуют развивать навык чтения.

В еще большей степени это относится к навыкам устной речи (говорению). Например, в уроке 3 анонс обещает: «мы научимся рассказывать о знаменитых русских в Италии и знаменитых итальянцах в России». Действительно, материала для этого достаточно, но нет образца, как именно может выглядеть такой рассказ, нет заданий, как построить устное высказывание. Нет также указания на жанр такого высказывания, на ситуацию и аудиторию, которой оно предназначено. Получается, что задание выполняет только учебную функцию, что не вписывается в намерение авторов формировать коммуникативные навыки. Речь идет о том, что методическая триада «презентация – тренировка – контроль» в обеих частях учебника не проявлена достаточно четко. И если навык чтения на иностранном языке поддерживается уже сформированными навыками на родном языке, то построению устного дискурса надо специально обучать. В противном случае, студенты будут оперировать фразами из письменного текста уроков.

По нашему мнению, обучая иностранцев, мы часто упускаем возможные трудности – как построить устное высказывание, чтобы оно не состояло из абзацев письменного текста. И, может быть, самое главное – кто слушатель такого высказывания. Если мы обучаем реальной коммуникации, то должны иметь в виду партнера по общению, к которому обращена наша речь. В учебном процессе это будет модель реальной действительности с условными, но тоже реальными участниками общения.

Подобная ситуация возникает и с обучением письму как реальной коммуникации. Авторы справедливо предлагают составить, например, рекламный буклет, а не написать

сочинение. Но у жанра рекламного буклета имеются свои особенности, не совпадающие с описанием туристских объектов в других жанрах, которые указаны в качестве источников в приложении. Без образца подобного описания текст учащегося будет не аутентичным.

Особо надо отметить наличие приложения ко второй части, куда авторы поместили дополнительные тексты разной сложности для самостоятельного чтения (тематически связанные с основными главами). Они взяты из авторитетных источников, что дополнительно расширяет культурный кругозор учащихся.

И, наконец, то, что мы не встречали ни в одном учебнике – в конце дан указатель более 400 имен с краткой биографической справкой. Уверены, что им воспользуются очень многие, а студенты и преподаватели добавят эту информацию к той, что содержится в уроках / главах.

В конце же, если будет позволено, повторим свой совет – создать в дополнение к прекрасному учебнику набор материалов, которые увеличат его ценность и помогут преподавателю / учащемуся.

В заключение полагаем, что авторы своим учебником начали новую современную серию культурологических пособий контрастной ориентации, задав очень высокую планку. Без сомнения, он вызовет интерес у методической общественности, как образец высокоинтеллектуального продукта, показав, как сухое «пособие по чтению и развитию речи» может превратиться в произведение искусства.

Л.Б. Трушина

lbtrushina@rambler.ru

канд. пед. наук, ст. научный сотрудник

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

L.B. Trushina

A REVIEW? PROBABLY, AN ESSAY...

The communicative textbook, dialogue of cultures, Russian as a foreign language, Russia, Italy.

This article presents analysis and assessment of the textbook for reading and progress of speech «Russia – Italy: dialogue of cultures», prepared by the joint Russian-Italian team for the Italian students-philologists.



Звезда пленительного счастья...

В этом году мы отмечаем юбилей выдающегося ученого, филолога, специалиста по лингвистической теории общения, русскому речевому этикету, прагмалингвистике, стилистике, синтаксису, признанного авторитета в области описания и преподавания РКИ, одного из ведущих сотрудников Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, доктора филологических наук, профессора, заслуженного деятеля науки РФ, прекрасного человека и просто обворожительной женщины **Нatalьи Ивановны Формановской**. Все слова, которые обычно адресуют юбиляру в такой день, кажутся формальными и незначительными, когда речь идет о Наталье Ивановне, потому что это не просто выдающаяся личность. Это — звезда. Личность как воплощение предопределенного судьбой счастья. Звезда первой величины. Путеводная звезда. Маяк вселенной. Корифей. Планида. Пульсар. Светило. Солнце.

Та научная, авторская, педагогическая, общественная активность, которую проявляет Наталья Ивановна, ее безупречный внешний вид, ее креативность и работоспособность убеждают нас в том, что реальный возраст этой женщины не соответствует возрасту паспортному. Наталья Ивановна полна энергии, планов, идей и проектов, по-прежнему окружена влюбленными в нее студентами, аспирантами, докторантами. Ее участие в конференциях, симпозиумах, конгрессах придает научным мероприятиям дополнительный вес и значимость. Лекции Натальи Ивановны отличаются особым бле-

ском и воспринимаются как эталон, к которому должен стремиться настоящий мастер своего дела. Всегда невольно задаешь себе вопрос: когда же она успевает и преподавать, и заниматься наукой, и воспитывать учеников, и при этом прекрасно выглядеть?! Жизненному оптимизму Натальи Ивановны, ее умению преодолевать различные трудности, любить и быть любимой, ее мощной харизме, неистощимому юмору и самоиронии может позавидовать любой молодой человек. Ведь кредо ученого и прекрасной женщины: в здоровом духе — здоровое тело!

Наталья Ивановна стала филологом и преподавателем, окончив МГУ им. М.В. Ломоносова в 1951 г., там же защитила кандидатскую диссертацию «Значение и употребление форм настоящего времени глагола в современном языке» (1954). По окончании аспирантуры работала преподавателем на кафедре русского языка для иностранцев естественных факультетов (1954–1960), старшим преподавателем, доцентом кафедры стилистики русского языка факультета журналистики (1960–1976). Вела семинарские занятия по теоретическим курсам лексикологии, морфологии, синтаксиса, стилистики, занятия по русскому языку с иностранными учащимися, читала лекции по синтаксису сложного предложения, занималась исследованием языка газеты.

С 1976 г. Н.И. Формановская является сотрудником Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Свою трудовую и научную деятельность в институте она начинала в секторе

учебной лексикографии, а затем в секторе формирования и содержания обучения филологов-русистов (1976). В 1977 г. Наталья Ивановна была назначена на должность зав. кафедрой современного русского языка (в настоящее время – кафедры общего и русского языкознания), которой руководила с 1977 по 1992 г. Созданная ею атмосфера профессионализма, взаимного уважения, порядочности, толерантности поддерживается нынешним руководством кафедры в лице профессора Б.И. Фоминых и всеми сотрудниками. Это коллектив единомышленников, специалистов высокого класса, прекрасных людей. В настоящее время Наталья Ивановна активно трудится на благо института, занимая должность профессора этой кафедры.

Н.И. Формановская – основоположник активно действующей научной школы по исследованию русского речевого этикета, в том числе в сопоставительном аспекте. В 1979 г. она защитила докторскую диссертацию «Функциональные и категориальные сущности устойчивых формул общения», где впервые были подняты проблемы русского речевого этикета в аспекте социолингвистики, теории речевой деятельности и общения, адресации и адресованности речи, речевых интенций и текстопорождающей функции контактоустанавливающих единиц. Она является автором многочисленных работ теоретического и практического плана, посвященных речевому этикету. Перечислим лишь некоторые: «Русский речевой этикет» (в соавторстве с А.А. Акишиной, 1974), модификации этого учебного пособия для лиц, говорящих на английском, немецком, французском, итальянском, вьетнамском, японском и др. языках; «Этикет русского письма» (в соавторстве с А.А. Акишиной, 1981); «Употребление русского речевого этикета» (1982); «Русский речевой этикет: лингвистический и методический аспекты» (1982, 1987, 2006); «Русский речевой этикет в зеркале венгерского» (в соавторстве с Э. Сепеши, 1986); «Русский речевой этикет в зеркале чешского» (в соавторстве с П. Тучны, 1986); «Употребление русского речевого этикета» (1982, 1984); «Вы сказали: Здрав-

ствуйте!» – речевой этикет в нашем общении» (1982); «Речевой этикет и культура общения» (1989); «Русский речевой этикет: нормативный и социокультурный контекст» (2002); «Культура общения и речевой этикет» (2002); «Речевой этикет и культура общения» (2004); «Культура общения и речевого этикет» (2005); «Речевой этикет в русском общении. Теория и практика» (2009), «Культура общения и речевого поведения» (2010). Для россиян, изучающих иностранные языки, выпущены пособия, представляющие русско-немецкие, русско-английские, русско-французские, русско-итальянские, русско-испанские, русско-португальские соответствия этикетных формул и выражений. Проблемы теории и практики речевого этикета отражены в ряде других книг и статей автора. Формулы и выражения речевого этикета, описанные Н.И. Формановской, и в настоящее время представляют собой неисчерпаемый материал для новых исследований в этой области. Теория речевого этикета (наряду с теорией речевых актов) служит основным стимулом к исследованию речевого взаимодействия, вносит вклад в развитие коммуникативной лингвистики.

Задолго до появления теории дискурса Н.И. Формановская в конце 70-х гг. прошлого века увидела грядущую лингвопрагматическую парадигму современного языкознания, в центре которой – человек говорящий и суть которой – создание и интерпретация разного рода высказываний и дискурсов / текстов. Н.И. Формановская – один из основоположников нового научного направления – прагмалингвистики, в утверждение которой ею опубликованы монографии «Коммуникативно-прагматические аспекты единиц общения» (1998), «Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход» (2002), «Русский речевой этикет: нормативный социокультурный контекст» (2002), «Культура общения и речевого этикет» (2002) «Речевой этикет и культура общения» (2004), «Культура общения и речевого этикет» (2005), «Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика» (2007), «Избранные статьи разных лет (юбилейный сборник)» (2007), «Речевой этикет в рус-

ском общении. Теория и практика» (2009), «Культура общения и речевого поведения» (2010). В соответствии с этим направлением ею читаются авторские циклы лекций для слушателей ФПК, бакалавров, магистрантов, аспирантов Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. В основе ее работ лежат идеи, которые сегодня реализуются в активно развивающемся направлении филологического знания — коммуникативной лингвистике, а также в исследованиях по теории непрямой коммуникации.

Перечислять написанные Н.И. Формановской монографии, статьи, учебники, учебные пособия можно бесконечно долго. Ею опубликовано более 300 научных работ, в том числе 17 монографий, 34 учебника и учебных пособия. Наталья Ивановна участвовала в создании словарей «Трудности русского языка. Словарь-справочник журналиста» под ред. Л.И. Рахмановой (выдержал 4 издания), «Русская речь. Энциклопедия» (1976), «Лингвистический энциклопедический словарь» (1990), «Культура русской речи. Энциклопедический словарь» (2003). Большинство книг выдержали многократные переиздания и представляют собой абсолютную ценность, являясь бестселлерами.

Высокий международный авторитет Н.И. Формановской сформировался в результате ее активного участия в различных научных мероприятиях, проводившихся в Болгарии, Венгрии, Индии, Китае, Корее, Монголии, Словакии, Польше, Финляндии, Германии, Чехии, многочисленных изданий ее актуальных трудов в разных странах мира. В 1974–1975 гг. она работала доцентом Университета «Климент Охридский» (Болгария), а в 1980–1981 гг. — директором филиала Института русского языка им. А.С. Пушкина в Праге.

За отличные успехи в работе Н.И. Формановская награждена медалями «Ветеран труда» (1984), «В память 850-летия Москвы» (1997). В 2003 г. ей присвоено звание «Заслуженный деятель науки Российской Федерации». Она является лауреатом премии Президента РФ в области образования за серию теоретических и прикладных работ по русскому речевому этикету (1998).

Вся жизнь Н.И. Формановской после окончания университета — это более чем полувековой подвижнический труд Учителя. Учителя с большой буквы! А учитель находит свое продолжение в своих учениках. Наталья Ивановна всегда открыта для профессионального общения, каждый, кто обращается к ней за консультацией, получает оперативный, высокопрофессиональный, доброжелательный ответ на интересующий его вопрос. Она аккумулирует научные идеи и щедро дарит их своим ученикам. В одном из своих интервью она сказала: «Я благодарна своим студентам, магистрантам, аспирантам за то, что они держат меня на поверхности, заставляют думать, рождать новые научные идеи. Приятно работать в окружении молодых творческих личностей. Они дают мне крылья».

Под ее руководством более 50 аспирантов подготовили и защитили кандидатские диссертации. Она регулярно консультирует докторантов, 5 из которых стали докторами филологических наук. Многочисленные ученики Н.И. Формановской работают не только в России, СНГ, но и в разных зарубежных странах. *Это настоящая звездная карта. И каждый из ее многочисленных учеников может с гордостью сказать о себе: «Я родился под счастливой звездой, имя которой «Наталья Ивановна Формановская»!*

Своей многолетней научной и учебно-методической деятельностью Н.И. Формановская внесла и вносит значительный вклад в укрепление репутации Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина как признанного международного центра русистики.

Наталья Ивановна Формановская в день своего юбилея заслуживает слова благодарности, признательности, любви и восхищения.

Желаем благ и многие Вам лета,
Чтоб становясь светлей, мудрей, добрей,
Вам много лет еще встречать рассветы
И ждать гостей на новый юбилей!

Т.В. Нестерова

канд. филол. наук, доцент
кафедры общего и русского языкознания
Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

«Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: человек, сознание, коммуникация, Интернет»

В Варшаве 9–13 мая 2012 г. прошла V Международная конференция «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: человек, сознание, коммуникация, Интернет». Организаторами конференции выступили Польская ассоциация учителей и преподавателей русского языка, Варшавский университет, МАПРЯЛ, РЦНК в Варшаве, а также издательство PWN (Варшава). Частичную финансовую поддержку оказал фонд «Русский мир». На конференцию приехали ученые-русисты из 30 стран мира, общее количество участников составило 230 чел.

На торжественном открытии конференции присутствовали Посол РФ в Польше А.Н. Алексеев, проректор Варшавского университета, профессор Владимир Ленгауэр, декан факультета прикладной лингвистики Варшавского университета, профессор Самбор Груча и др.

На пленарном заседании прозвучали выступления, посвященные теоретическим и практическим аспектам обучения РКИ. Участникам конференции были представлены книжные издательства «Retorika A» (Латвия), PWN (Польша), «Русский язык. Курсы», «МИРС» (Россия), из-



дательство факультета прикладной лингвистики Варшавского университета.

В ходе конференции работало 13 секций, а также прошло заседание президиума МАПРЯЛ. Посол РФ в Польше А.Н. Алексеев награждал медалью А.С. Пушкина президента Украинской ассоциации преподавателей русского языка и литературы Л.А. Кудрявцеву и вручил благодарности за развитие русского языка в Польше группе учителей средних школ во главе с президентом Польской ассоциации учителей и преподавателей русского языка Л. Шипелевич.

После закрытия конференции начал свою работу международный круглый стол «Презентация университетов, научных трудов ученых, университетских издательств, традиционной национальной культуры и кухни стран – участниц конференции», который является ее отличительной чертой.

Барбара Боровы

учитель русского языка
общеобразовательного лицея им. ООН
Билгорай, Польша



Сетевая макротехнология в действии

В Софии 7–11 июля 2012 г. состоялся международный форум «Качество обучения русскому языку». В работе форума приняли участие около 200 чел. из России, Украины, Сербии, Греции, Казахстана, Германии, Македонии, Турции и Болгарии, среди которых были директора детских садов и школ, учителя и методисты, эксперты, преподаватели вузов и представители органов управления образованием.

Форум проводился в рамках международного проекта Муниципального культурного института «Столичная библиотека» и фонда «Русский мир» при содействии мэрии Софии, Министерства образования, молодежи и науки Болгарии, посольства РФ в Болгарии, Российского культурно-информационного центра в Софии, МАПРЯЛ, Международного педагогического общества в поддержку русского языка, Национальной сети болгарских базовых учебных заведений с изучением русского языка, Общества русистов Болгарии и других организаций с российской и болгарской сторон. Организаторами форума выступили Русский центр Муниципального культурного института «Столичная библиотека» и болгарские базовые учебные заведения с изучением русского языка.

Основные цели форума.

- Знакомство с международными подходами к вопросам качественного обучения русскому языку и обмен мнениями по проблемам его обеспечения.
- Обсуждение современного понимания категории качества обучения иностранному языку, его специфики.
- Обмен инновационным опытом и практическими наработками в области методики обучения РКИ и обучения русскому языку на протяжении всей жизни.

В рамках форума прошли конференция, 3 методических семинара, круглый стол и консультации с преподавателями.

Работа конференции была организована по четырем направлениям: «Современные технологии в преподавании русского языка и актуальные проблемы преподавания РКИ в дошкольном образовании», «Современные технологии в пре-

подавании русского языка и актуальные проблемы преподавания РКИ в школьном образовании», «Современные технологии в преподавании русского языка и актуальные проблемы преподавания РКИ в высшем образовании» и «Управление качеством обучения русскому языку».

Методические семинары были посвящены применению компьютерных и инновационных технологий в процессе обучения РКИ, обучению устной речи на русском языке, особенностям устного профессионального и делового общения, особенностям письменного профессионального и делового общения, а также проблемам обучения письменной речи.

Состоялась встреча представителей Национальной сети болгарских базовых учебных заведений с изучением русского языка.

В ходе проведения круглого стола участники форума познакомились с опытом работы русских центров, созданных при поддержке фонда «Русский мир». Прошла рабочая встреча руководителя управления русских центров и кабинетов Русского мира фонда «Русский мир» Н.К. Сергейчева с представителями центров в Белграде, Салониках, Варне, Пловдиве и Софии.

Участники выразили искреннюю благодарность организаторам форума, высоко оценили его значение для развития международного сотрудничества в области обучения русскому языку, для укрепления позиций русского языка и культуры и повышения качества его преподавания.

Что помогло успешному проведению форума? Уже 9 лет в Болгарии действует Национальная сеть болгарских базовых учебных заведений с изучением русского языка. В форме международного форума «Качество обучения русскому языку» прошла ее XVI встреча, которая показала, что сетевая макротехнология востребована и служит укреплению позиций русского языка и повышению качества его преподавания.

Стоянка Почеканска

канд. пед. наук,
главный эксперт по русскому языку
Министерства образования,
молодежи и науки Болгарии
София, Болгария

«Русский язык в поликультурном мире»

VI Международная научно-практическая конференция в Ялте



В Ялте 8–11 июня 2012 г. в рамках ежегодного фестиваля «Великое русское слово» состоялась VI Международная конференция «Русский язык в поликультурном мире», проводимая под эгидой МАПРЯЛ, Украинской ассоциации преподавателей русского языка и литературы (УАПРЯЛ), фонда «Русский мир», Верховного Совета Республики Крым. В работе конференции приняли участие около 100 преподавателей русского языка из России, Украины, Белоруссии, Словакии, Сербии, Казахстана, Молдовы, Грузии, Латвии.

В ходе конференции работали 6 секций: «Актуальные проблемы лингвистики», «Социолингвистические аспекты функционирования русского языка на Украине», «Сопоставительное изучение языков: теоретический и методический аспекты», «Язык средств массовой информации», «Социально-политические детерминанты культурно-языкового пространства», «Методика

преподавания РКИ», «Методика преподавания русского языка в условиях би- и полилингвизма», а также круглые столы «Современный учебник по русскому языку: каким он должен быть?» и «Двуязычное образование в школах и вузах Украины».

Одним из основных вопросов, обсуждаемых на конференции в Крыму, стал вопрос о статусе русского языка на территории Украины. Русский язык в качестве регионального языка — это компромиссный вариант, лишь частично отвечающий потребностям страны, где 35% населения «думает по-русски». Конечно, целью украинских русистов является борьба за придание русскому языку статуса второго государственного (а опыт функционирования нескольких государственных языков в одной стране есть, например в Финляндии, Швейцарии, Канаде). Но и то, что сейчас в Верховной Раде Украины рассматривается вопрос о придании русскому языку статуса регио-

нального, — большая заслуга всех, кто отстаивает права русскоязычного населения на территории Украины.

В докладах на секциях речь шла также об общем и специфическом в русском и других славянских языках, об инновационных процессах в их лексических, словообразовательных, грамматических системах, о функционировании русского языка, о вариативности на разных языковых уровнях. Выступавших волновали и вопросы, связанные с языком современных СМИ, языком Интернета и рекламы. Не обошли своим вниманием участники конференции лингвокультурологические проблемы и чрезвычайно актуальные в наше время вопросы языкового творчества. Особый интерес вызвали доклады Е.Н. Ремчуковой «Лингвистические плюсы и этические и эстетические минусы массового лингвокреатива» (Россия, Российский университет дружбы народов), О.С. Иссерс «Дискурс оппозиции: жанр протестного плаката» (Россия, Омский государственный университет), О.Г. Ровновой «Проблема лингвистического комментария к старообрядческой рукописи из Южной Америки» (Россия, Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН), Т.С. Пристайко «О полифункциональной лексеме *техно* в современном русском языке» (Украина, Днепропетровский национальный университет), Н.П. Тропиной «Социолингвистические проблемы Юга Украины — раздумья лингвиста» (Украина, Херсонский государственный университет), Е.В. Архиповой «Изучение русского языка как фактор сохранения славянского единства» (Россия, Рязанский государственный университет), М.В. Орешкиной «Язык и культура: лексикографический аспект» (Россия, Научно-исследовательский центр по национально-языковым отношениям Института языкознания РАН) и др.

Традиционно многочисленными стали методические секции: «Методика преподавания РКИ» и «Методика преподавания русского языка в условиях би- и полилингвизма». Выступавшие особое внимание уделили вопросам формирования «вторичной языковой личности» (Р.В. Лопухина, Россия, Тульский государственный педагогический университет), лингвокультурологической компетенции изучающих русский язык (Т.А. Яценко, Украина, Таврический

национальный университет; М.А. Гаврилина, Латвия, Балтийская международная академия), текстоориентированному подходу к изучению русского языка (Г.А. Михайловская, Украина, Херсонский государственный университет) и другим насущным вопросам лингводидактики. Активно обсуждались на заседаниях методических секций и проблемы создания учебников нового поколения, поставленные в докладах А.А. Зернецкой (Украина, Национальный педагогический университет), О.Б. Алтынбековой и др. (Казахстан, Казахский национальный университет), Л.В. Давидюк (Украина, Национальный педагогический университет), А.О. Мельник (Украина, Национальный педагогический университет), Г. Наумович (Сербия, Белградский частный университет) и др.

В заключительной резолюции конференции было отмечено, что на этот раз конференция проводилась не под знаком борьбы с властью за права русского языка и культуры, а под знаком поддержки Президента Украины, Министерства образования и науки Украины в деле утверждения принципов полилингвального и поликультурного развития страны. Участники конференции в очередной раз констатировали, что русский мир представляет собой этническое, культурное и языковое единство, не зависящее от территории его воплощения. Были высказаны также предложения продолжать работу, направленную на сохранение русского языка на территории Украины, способствовать его развитию в различных областях общественной жизни, популяризации и мотивации изучения русского языка как языка международного и межнационального общения, призвать вузы Украины расширять сотрудничество с ведущими российскими вузами в области подготовки преподавателей и учителей русского языка и литературы, организации стажировок и проведения конференций, расширять сеть русских культурных центров.

Е.М. Маркова

elena-m-m@mail.ru

д-р филол. наук, профессор
кафедры славянской филологии
Московского государственного
областного университета

Москва, Россия

Памяти Нины Николаевны Беляковой (1929–2012)

25 июня 2012 г. скончалась Нина Николаевна Белякова, старший преподаватель кафедры русского языка для иностранных учащихся естественных факультетов филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова.

В Московском университете Нина Николаевна начала работать сразу после окончания филологического факультета в 1952 г., в сентябре текущего года готовилась отмечать 60-летний юбилей работы на кафедре.

С Московским университетом связаны выдающиеся достижения Н.Н. Беляковой в области теории и практики преподавания русского языка иностранцам, описания глагольной системы русского языка. Нина Николаевна являлась автором «Учебника русского языка для студентов-иностранцев нефилологических вузов СССР. Практическая грамматика (естественный профиль)» (в соавторстве, 1978) и учебного пособия «Как строится русский глагол?», выдержавшего 3 издания (2000, 2002, 2007).

Удивительно гармонично она соединяла высокую требовательность к себе, доброжелательность по отношению к коллегам и ученикам, чувство ответственности и ощущение оптимизма. Она щедро



делилась жизненным и научным опытом с коллегами, выступая на многочисленных международных конференциях и семинарах для молодых преподавателей.

Н.Н. Белякова — заслуженный преподаватель Московского университета, награждена медалями «За доблестный труд. В ознаменование 100-летия со дня рождения В.И. Ленина», «Ветеран труда», «В память 850-летия Москвы», нагрудными знаками «За отличные успехи в работе» Министерства высшего и среднего специального образования СССР, «225 лет МГУ имени М.В. Ломоносова», «250 лет МГУ имени М.В. Ломоносова».

Уход из жизни Нины Николаевны Беляковой — невосполнимая утрата для ее учеников и коллег. Приносим искренние соболезнования семье, родным и близким, друзьям и ученикам Нины Николаевны, всем, кто знал и любил этого замечательного человека.

*Коллектив кафедры русского языка
для иностранных учащихся
естественных факультетов
филологического факультета
МГУ им. М.В. Ломоносова*

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

Скульптор и художник, президент Российской академии художеств Зураб Церетели в июне 2012 г. открыл во французском курортном городке Сен-Жиль-Круа-де-Ви **памятник поэтессе Марине Цветаевой**. Город на атлантическом побережье в департаменте Вандея стал одним из излюбленных мест русской творческой интеллигенции. Марина Цветаева, именем которой названа одна из прибрежных аллей, провела лето 1926 г. в городке Сен-Жиль-сюр-Ви. В 1967 г. коммуна была объединена с соседним городком Круа-де-Ви.

По материалам РИА «Новости»