

**II Международная конференция
и X Международный
научно-практический семинар
«Многоязычие и межкультурная
коммуникация: Вызовы XXI века»**
(Пула, 16–23 июля 2016)

**2nd International Conference
and 10th International
Scientific and Practical Seminar
«Multilingualism and Intercultural
Communication: Challenges
of the 21st Century»**
(Pula, 16–23 July 2016)



ISBN 978-5-9908501-0-1



9 785990 850101

Отпечатано в типографии
ООО «Маленькая городская типография»
115516, Москва, ул. Севанская, д.62
Тираж 500 экз



При поддержке



**II Международная конференция
и X международный
научно-практический семинар
«Многоязычие и межкультурная
коммуникация: Вызовы XXI века»
(Пула, 16-23 июля 2016)**

**2nd International Conference
and 10th International
Scientific and Practical Seminar
«Multilingualism and Intercultural
Communication: Challenges
of the 21st Century»
(Pula, 16–23 July 2016)**

УДК 37.02
ББК 44.74

Кудрявцева Е.Л., Микулацо И., Чиршева Г.Н., Игнатьева Л. (сост.) II Международная конференция и X международный научно-практический семинар «Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века» (Пула, 16-23 июля 2016). 2nd International Conference and 10th International Scientific and Practical Seminar «Multilingualism and Intercultural Communication: Challenges of the XXI Century» (Pula, 16-23 July 2016)/ Comp. by E.L. Kudryavtseva, I. Mikulaco, G.N. Chirsheva, L. Ignatjeva – М.: Инновации и эксперимент в образовании, 2016. – 355 p.

ISBN 978-5-9908501-0-1

Составители:

Кудрявцева Е.Л., к.п.н., научный руководитель международных сетевых лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования», Германия
Микулацо И., научный сотрудник Университета им. Юрия Добрилы в г. Пула, Хорватия
Чиршева Г.Н., д.ф.н., профессор Череповецкого государственного университета, Россия
Игнатьева Л., д.ф.н., научный сотрудник Балтийской международной академии, Латвия

Compiled by:

Kudryavtseva E.L., PhD, research supervisor of the international network laboratories «Innovative Technologies in the Sphere of Polycultural Education», Germany
Mikulatso I., the research associate of University of Yury Dobrila, Croatia
Chirsheva G. N., Dr., professor of Cherepovets state university, Russia
Ignatyeva L., Dr., research associate of the Baltic international academy, Latvia

Научный редактор:

Сиденко Е.А., старший преподаватель кафедры теории и практики управленческой деятельности в образовании ФГАОУ ДПО АПК и ППРО, Россия

Scientific editor:

Sidenko E.A., senior teacher of chair of the theory and practice of administrative activity in education FGAOU DPO of APK and PPRO, Russia

Рецензенты:

Зеленина Т.И., д.ф.н., профессор Удмуртского государственного университета, Россия
Салимова Д.А., д.ф.н., профессор Елабужского института Казанского федерального университета, Россия
Мартинкова А., магистр филологии, научный сотрудник Университета им. Масарика в г. Брно, Чехия

Reviewers:

Zelenina T.I., Dr., professor of the Udmurt state university, Russia
Salimova D. A., Dr., professor of the Yelabuga institute of the Kazan federal university, Russia
Martinkova A., MA, the research associate of Masaryk University in Brno, Czech Republic

Статьи и тезисы приводятся в авторской редакции. Ответственность за авторство и содержание редакция не несет.

ISBN 978-5-9908501-0-1

**Оглавление электронного сборника
II Международной конференции и X Международного научно-практического семинара
«Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века» (Пула, 16-23 июля 2016)**

Вступительное слово от оргкомитета.....	7
---	---

Секция «Профессиональное общение на иностранном языке»

М. Н. Русецкая. ПРЕИМУЩЕСТВА ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ....	13
Т. П. Скорикова, Е. А. Орлов. КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА	15
М. Б. Серпикова, Т. П. Скорикова, Т. А. Шехурдина. РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	18
Е. Раудла. ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВУЗАХ ЭСТОНИИ	23
Е. А. Целунова. ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ПРАЖСКОГО ИНСТИТУТА ОТЕЛЬНОГО БИЗНЕСА.....	28
М. Л. Стоянова. ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ТУРИЗМА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ.....	30
Н. В. Баско. РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ	33
Е. В. Пожидаева, Н. А. Козько. ЛИНГВОКОНЦЕПТ КАК НАЦИОНАЛЬНЫЙ И КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗ.....	36
А. М. Цатурян. ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ.....	40
Н. Н. Романова, И. А. Амелина. РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ.....	42
И. А. Непочатова. ОСМЫСЛЕНИЕ И АНАЛИЗ ДЕЛОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА.....	46
Б. Аленькина. СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В МФТИ	50
Г. М. Лесная. ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДВУХ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МЕЖДУНАРОДНИКА	54
Е. С. Малеева. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СО СТУДЕНТАМИ РАЗНОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ	57
Н. В. Невраева. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ГИПЕРТЕКСТ-ОРГАНИЗАЦИИ.....	59

**Секция «Образовательные технологии в современных школьных
и вузовских учебниках по РКИ»**

Т. В. Куприна, А. Петрикова. ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ — ПАРАДИГМА ТРАНСФОРМАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	62
Э. Архангельская, Л. Игнатьева. УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ШКОЛ ЛАТВИИ: ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ.....	66

И. Данецка. ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА «ВСЁ ПРОСТО!»: КОНЦЕПЦИЯ, СТРУКТУРА, МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЕРИИ.....	73
Б. Хлебда. ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД УЧЕБНЫМ КОМПЛЕКСОМ «ВСЁ ПРОСТО!»	77
Р.Д. Шоканова, Р.А. Шаханова. ЭФФЕКТИВЕН ЛИ УЧЕБНИК, СОЗДАННЫЙ ПО ИННОВАЦИОННОЙ МОДУЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ?	80
А. Н. Безруков. РЕЦЕПЦИЯ И ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА.....	84

Секция «Европейские компетенции в области чтения: методы развития и оценивания результатов»

Е. А. Маркова. СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ПРОЗА В УЧЕБНИКЕ РКИ (НА ПРИМЕРЕ АДАПТАЦИИ ОТРЫВКА ИЗ РОМАНА Б. АКУНИНА «СМЕРТЬ АХИЛЛЕСА»).....	87
Л. Байич. КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕНИКА В ОБЛАСТИ ЧТЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА.....	89
С. В. Варава. ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ.....	95
В. И. Легких. «МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ» С НЕНОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА И ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ. ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТСКОГО КУРСА С ЧАСТИЧНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ «МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ»	100
С. С. Магдиева. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОПОРНЫХ СХЕМ (ТОС) НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ ГРУППЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ).....	105
Ю. У. Матенова. СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ЛИТЕРАТУРЫ СРЕДНИХ ВЕКОВ (РЫЦАРСКОГО РОМАНА) В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ	107
Эрих Пойнтнер. «DASHING THROUGH THE SNOW»: РАБОТА СО СТИХОТВОРЕНИЕМ «ЗИМНЕЕ УТРО» В АВСТРИЙСКОЙ ШКОЛЕ.....	109
В. И. Жумагулова, Р. Г. Сейдахметова, Б. К. Базылова, Г. А. Кажигалиева, Б. С. Каримова, Э. М. Ханкишиева. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФУНДАМЕНТ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОЛИЯЗЫЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ	113

Секция «Переключение кодов и интерференция в устной и письменной речи»

Г. Н. Чиршева, П. В. Коровушкин, В. П. Коровушкин. ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ В РЕЧИ ДВУХ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ ИЗ ОДНОЙ СЕМЬИ.....	117
Д. Д. Шайбакова. ВЫЯВЛЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ	123
П. А. Маслова. АНАЛИЗ ОШИБОК И ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В ТЕКСТЕ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА	127
Е. М. Маркова, Т. Григорянова. СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ТРАНСПОЗИЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСЛАВЯН	132
Е. А. Жеймо. ГЛАГОЛЬНАЯ ПРЕФИКСАЦИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСЛАВЛЯНАМ (НА ПРИМЕРЕ РУССКО-ПОЛЬСКИХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ).....	136
М. М. Ровинская. СЕМАНТИЧЕСКАЯ СЕТЬ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СЛОВООБРАЗОВАНИЮ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛЬНОГО ПРЕФИКСА ОБ- (О-, ОБО-)).....	139
Т. В. Креч. УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ С АНТИИНТЕРФЕРЕНЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ КАК СРЕДСТВО ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ У БИЛИНГВОВ	142
Н. Б. Карданова. ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ПРОДУЦИРОВАНИИ РЕЧИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ И ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКИ, ОПИСЫВАЮЩЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ОТНОШЕНИЙ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ).....	146
М. Г. Исаева, А. В. Моисеенко. КОДОВЫЕ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ КОНТЕКСТУАЛЬНЫХ СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДОВ (ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)	151
И. Ю. Мишинцева. СТРУКТУРА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ КОДОВ В РОМАНЕ ЛОРЕНСА СТРЕНА «СЕНТИМЕНТАЛЬНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ФРАНЦИИ И ИТАЛИИ»	154
И. М. Некипелова. ВОСПРИЯТИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ЛОГИЧЕСКИХ ОШИБОК РОДНОГО И НЕРОДНОГО ЯЗЫКА.....	157

Секция «Перевод в диалоге языков и культур»

Т. А. Гоголадзе. ПЕРЕВОД В ДИАЛОГЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР	161
А. К. Жумабекова. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ В ПЕРЕВОДЕ КАК ПРОДУКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ	164
Т. В. Долгова. ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ И ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ НА ПРИМЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИТАЛЬЯНЦЕВ И РУССКИХ	167

В.А. Разумовская. О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ АКСИОЛОГИИ	171
В.М. Швец, М. А. Исакова. ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ: КАК МЕНЯЕТСЯ СМЫСЛ.....	175
Т.В. Якушкина. «КНИГА ПЕСЕН» В РОССИИ: К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ЛИРИЧЕСКОЙ КНИГИ.....	179
Е.М. Какзанова. ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В ПЕРЕВОДЕ РОМАНА ДЖ. ГОЛСУОРСИ «СДАЕТСЯ В НАЁМ» ИЗ СЕРИИ «САГА О ФОРСАЙТАХ»	186
Л.Ю. Мирзоева. К ВОПРОСУ О ВОССОЗДАНИИ ЗНАКОВОГО ТЕКСТА В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ХАМЕЛЕОН» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)	189
Ж. Коберидзе. ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРУЗИНСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ БИЛИНГВИЗМЕ.....	192
И. И. Манова. КОНЦЕПТ «ВИНОГРАД (ГРОЗДЕ)» В РУССКОЙ И БОЛГАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ.....	195

**Секция «Развитие и поддержание билингвизма
в дошкольном и младшем школьном возрасте»**

А.Б. Соломоник. ИСТОРИЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ЦИВИЛИЗАЦИИ.....	201
Н. Ш. Александрова. ЯЗЫКИ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ. ТОЧКИ БОЛИ. ПУТИ ВЫХОДА	205
Э.А. Салихова. ПОЛИМОДАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ БИЛИНГВА: К ЕЁ ОТДЕЛЬНЫМ СОЦИОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ.....	208
R. Scotti Juric, I. Matticchio. INTERCULTURAL PRAGMATICS: HOW DO MONOLINGUALS AND BILINGUALS INTERACT IN CONFLICT SITUATIONS.....	214
М. Низник. «ВСПОМИНАЯ НЕИЗВЕСТНОЕ» — ЧТО ДЕТИ ИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СЕМЕЙ В ИЗРАИЛЕ ЗНАЮТ О РОССИИ.....	220
М.Р. Сандлер. РУССКОГОВОРЯЩИЕ МИГРАНТЫ В ЕВРОПЕ ИЗ КАТЕГОРИИ ADVANSED WOMEN: ГОТОВНОСТЬ К ИНТЕГРАЦИИ, ОТКРЫТИЮ БИЗНЕСА И МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ. КОММУНИКАЦИОННЫЕ И ИНТЕГРАЦИОННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ У ДРУГИХ ГРУПП МИГРАНТОВ (ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ)	225
Л.Ю. Морозова, Т.В. Пахалкова-Соич. КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	230
С.М. Минасян. ИОГАНН ФРИДРИХ ГЕРБАРТ: ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАНИЕ.....	236
А. Майер. СПЕЦИФИКА КОНЦЕПЦИИ БИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО САДА «СКАЗКА» (ФРАНКФУРТ НА МАЙНЕ, ОБЩЕСТВО-УЧРЕДИТЕЛЬ «СЛОВО»)	240
Н.С. Старжинская, Д.Н. Дубинина. ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ.....	244
Т.И. Кудрова. ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У БИЛИНГВАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	247
Е.Ю. Эрор. ФОНЕТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧТЕНИЯ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ХОРВАТСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)	255
Ю.В. Боегаева. ЭЛЕМЕНТЫ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВВЕДЕНИЕ В ТЕМУ	259
Е. Нургалиева. МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	264
Д.Ю. Цотова. ЛИНГВОТЕАТРАЛЬНАЯ МЕТОДИКА В КОММУНИКАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ	267
Н. Утехина, Т.И. Зеленина. ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДРАМАТИЗАЦИИ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ «ТЕРЕМОК».....	274
Е.Н. Петрова. МОДУЛЬНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС — КАК ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ РУССКОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ЗА РУБЕЖОМ.....	279
М.В. Боровикова. РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ.....	283
И.Э. Файман. ПОДХОДЫ К СОСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧЕНИКОВ В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ	287
Н.В. Кабяк. О РОЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО....	292
Т.В. Кузьмина, К.С. Гришнякова. СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТОРОНА ИГР В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ	298
Е.Я. Григорьева, Е.А. Малеева. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	300

Л.Б. Хван, С.Т. Кабулов, Е.Б. Шерибаев. КРАЕВЕДЕНИЕ РОССИИ – ЖИВОТВОРНЫЙ ИСТОЧНИК МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ	305
Н.А. Орлова. РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ	309
И.А. Вотякова «ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕКРЕСТКИ» РУССКО-ИСПАНСКОГО МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ	313

Секция «Медиа-технологии в поликультурном образовательном пространстве»

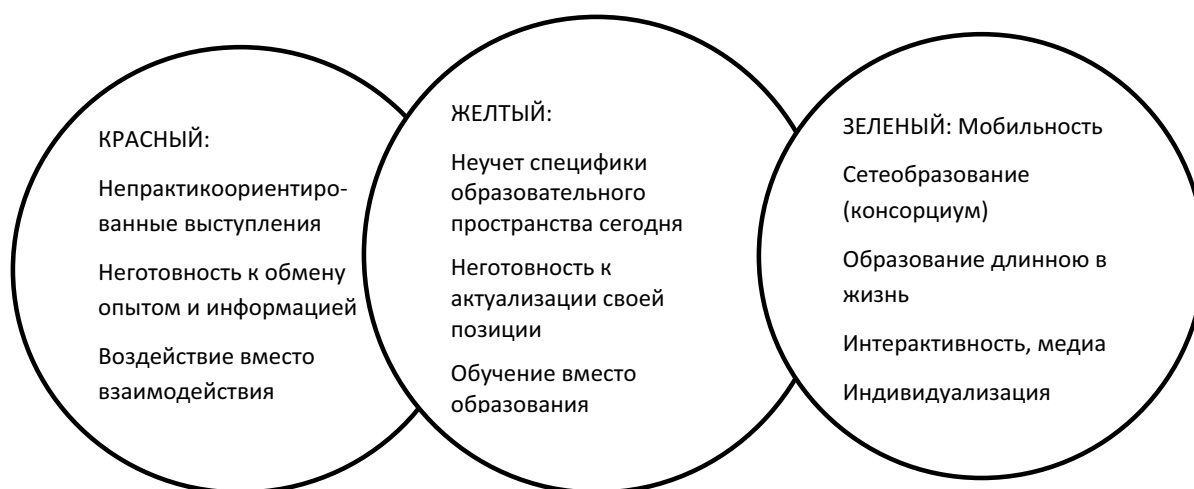
И.В. Пустовойт. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ФОРМАЛИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ НА МИРОВЫХ ЯЗЫКАХ.....	317
Н.А. Козловцева. ИННОВАЦИОННАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ФОРСАЙТ-ПРОЕКТ	321
И.Б. Федотова. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ СОЗДАНИЯ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК В ЖИЗНИ И КАРЬЕРЕ: ПРАКТИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ»)	327
А.М. Пуляевская, Н.М. Скобелкина. АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКОЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ.....	331
Е.П. Шеболкина, И.Г. Апалькова. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕРНЕТ-ШКОЛЫ «ГОВОРИМ ПО-РУССКИ ВСЕЙ СЕМЬЕЙ».....	336
Е.Л. Корчагина. ЭЛЕКТРОННЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ.....	340
Ю. Лебедева. ИНДИВИДУАЛИЗИРУЕМ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ РКИ: НЕКОТОРЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ЦИФРОВОГО УЧЕБНОГО КОНТЕНТА	343
Э.Г. Зарифуллина. РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА.....	347
А. Вранеш, Л. Маркович, В. Джапа Иветич. БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ КАК ОСНОВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ	350

Вступительное слово от оргкомитета

Дорогие коллеги, уважаемые участники конференции!

Вступительное слово от оргкомитета традиционно предполагает расстановку вех как в историческом ракурсе (становление и развитие темы), так и в аспекте современности (нынешнее состояние, вопросы и ответы) с посылками в будущее. В то же время перед нами, как организаторами стоит задача — настроить вас на активное практико-ориентированное общение и взаимодействие не только в рамках этого мероприятия, но и по его завершении. Поэтому мы решили уйти от привычной формы официальной речи к формату модулей, каждый из которых поможет вам обрести себя и в текущем событии и в актуальной проблематике образовательного пространства.

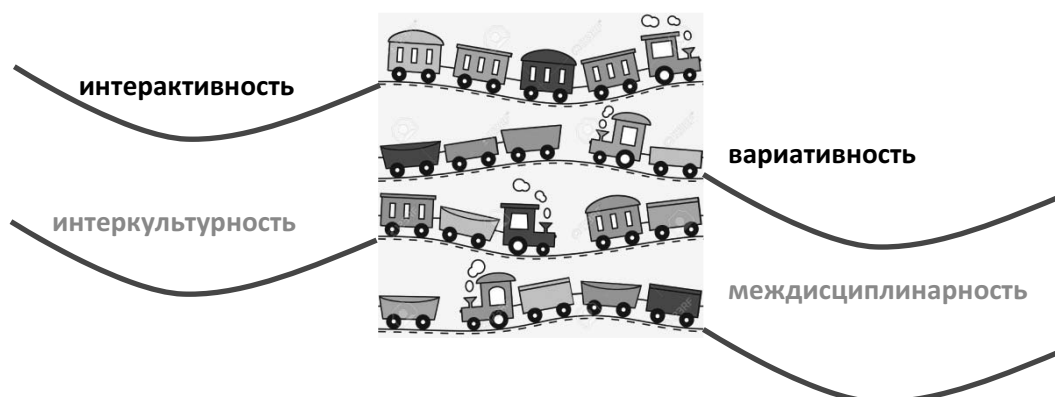
Начнем со «светофора» коммуникаций:



Илл. 1: Светофор коммуникаций XXI столетия

Первичные выводы очевидны: мы все ждем друг от друга глубоких, научно обоснованных выступлений, выводящих на конкретные рекомендации для практической образовательной деятельности в современном образовательном пространстве. И — продолжения общения по заданным общим для всех правилам (взаимодействие «без погон») после конгресса.

Где протекает сегодня наше с вами взаимодействие? Предлагаем увиденный нами «портрет» современного образовательного пространства:



Илл. 2: Современное образовательное пространство XXI столетия как процесс

Получается, что самый устойчивый параметр на карте современности — это мобильность: личности, общества, ... Образование — это бесконечный процесс с верстовыми столбиками, расставляемыми индивидуально всеми его субъектами (учениками, педагогами, родителями, управленцами,

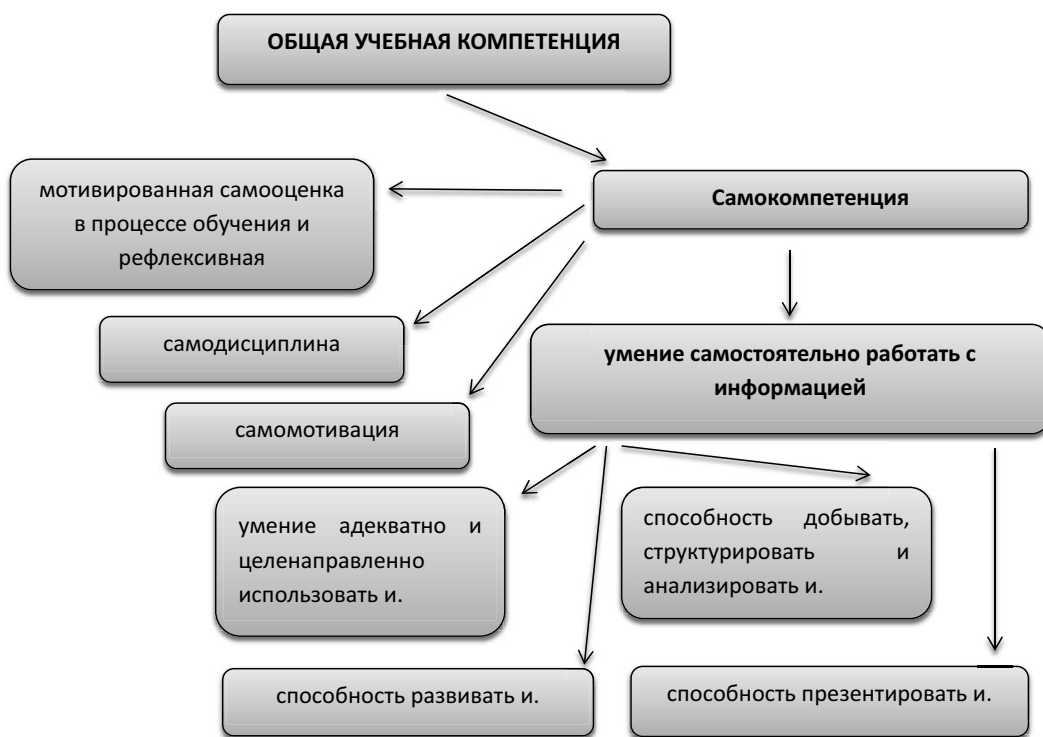
профессиональным сообществом и т.д.). Причем, ведущая функция определения высоты и отдаленности столбиков друг от друга отдана в руки ученика. Учитель же — тьютор, сопровождающий ребенка, идущий на полшага впереди него, следуя избранному учеником под диктовку эпохи маршруту.

«Портрет» современного образовательного процесса:



Илл. 3: Лестница самоактуализации XXI столетия

Почему важно именно обретение компетенций менеджера (управляющего своим временем, структурирующего самостоятельно свое образование и берущего на себя ответственность за окружающий социум/консорциум)? Современное образование призвано готовить учащихся к профессиональной



Илл. 4: Самообразование как 60% образования XXI столетия

деятельности в профессиях, которых сегодня еще не существует. Стало быть, педагог — это играющий тренер для детей и для своих коллег и родителей, строитель мостов (а не защитник крепостей).

И игра — один из ведущих видов деятельности в новом образовательном пространстве. Так, с 2020 года игропедагог будет замещать традиционного учителя) (<http://lfha.ru/archives/961>) Наряду с ним возникнет потребность в формируемых им в игре специалистах-межпредметниках: разработчик образовательных траекторий, тренер по майнд-фитнесу, разработчик инструментов обучения состояниям сознания, советник по лайфхакингу, ментор стартапов, модератор-тьютор, организатор проектного обучения, воспитатель любознательности и консультант по продуктивности. Игра же станет наконец тем, чем она является по своей сути — продолжением реальности, направленным на развитие «дополненных» компетенций, ориентированных не на решение и осмысление прошлых проблем, а на предсказание и предупреждение проблем будущего.

А значит, образование на 60% (см. Болонский процесс) базируется на самообразовании. И **ключом к ученику, педагогу, родителю становится мотивация.**

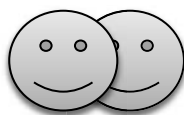
Целеполагание т.о. перемещается в зону эффективного (инициирующего цепную реакцию созидания) процесса, а не результата. Индивидуального развития компетенций (я готов и хочу) на почве знаний (я знаю), умений (я умею) и навыков (я могу). Причем, с пониманием того, что компетенция является таковой только при передаче ее дальше, раскрытии доступа к ней всем желающим.

Ключевые компетенции XXI века — Я-компетенция, социо-компетенция, межкультурная компетенция как основополагающие; медиа- и лингво-компетенции как инструментальные в составе межкультурной коммуникативной компетенции.



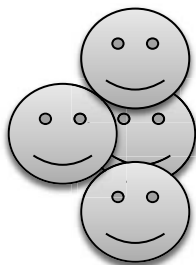
Самокомпетенция (индивидуальное Я как часть МЫ)

восприятие себя как партнера, «посла» своей культуры, педагога и ученика, соорганизатора с соотв. ответственностью и автономией в выборе структур и методов обучения и изучения предмета; самообразование (образование длиною в жизнь)



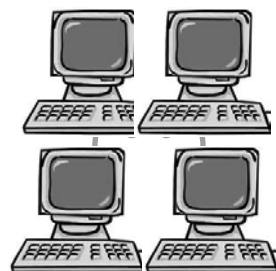
Социальная (межличностная) компетенция

эмоциональные (личностные) и профессиональные связи, участие в принятии групповых решений, умение распознавать и разрешать межкультурные конфликтные ситуации



Межкультурная компетенция

критическое мышление по отношению к собственной стране и культуре, чувство общего и различного между культурами, восприимчивость и гибкость при общении с представителями иных культур с учетом собственной и их социо-культурной (само)идентификации



Медиа- и лингво-компетенция

владение языками как инструментами и проводниками этнолингвокультур; владение новыми информационными технологиями, понимание способов их использования для овладения всеми аспектами изучаемого языка как проявления иной культуры, способность к критическому суждению в отношении медиа; восприятие медиа как инструмента при осознании первичности межличностного общения

Илл. 5: Состав ключевых компетенций в коммуникации XXI столетия

При этом лингво-компетенция является инструментальной (как и медиа-компетенция). Изучение (инострannого) или освоение (родного) и усвоение (неродного) языка оказывается не самоцелью, а способом обретения через иммерсию (погружение) информации о культуре, традициях, ритуалах тех наций и социумов, с которыми нам предстоит взаимодействовать.

ИНТЕГРАЦИЯ

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ и САМООБРАЗОВАНИЕ
 индивидуализация содержания и структуры согласно потребностям ребенка и семьи, расширение и целенаправленное углубление сегментов регулярного образования; практическая компетентностная ориентация



РЕГУЛЯРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДОО/ШКОЛА/ВУЗ
 общее среднее и высшее образование, «обобществление» личности

СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ВОСПИТАНИЕ

становление личности и выработка первичного индивидуального образовательного маршрута

Илл. 6: Треугольник взаимной интеграционной сохранности в образовании XXI столетия

Кто же взаимодействует в пространстве образования длинной в жизнь для интеграции ребенка и семьи в соответствующие социумы путем восприятия (принятия, информирования) этнолингвокультуры? Рассмотрим «треугольник взаимной интеграционной сохранности» — стабилизирующий образовательный процесс:

При всем том необходимо помнить, что целеполагание любого государства — в стандартизации личности в рамках гражданственности. Питирим Сорокин очень давно сформулировал роль классической школы: социализация человека в интересах государства. А вовсе не всестороннее индивидуальное развитие личности. Именно поэтому недавний форсайт «Образование-2030» пришел к заключению об отмирании традиционной школы. Появляются новые слова: «анскулинг», «хоумскулинг» (см. Иван Иллич).

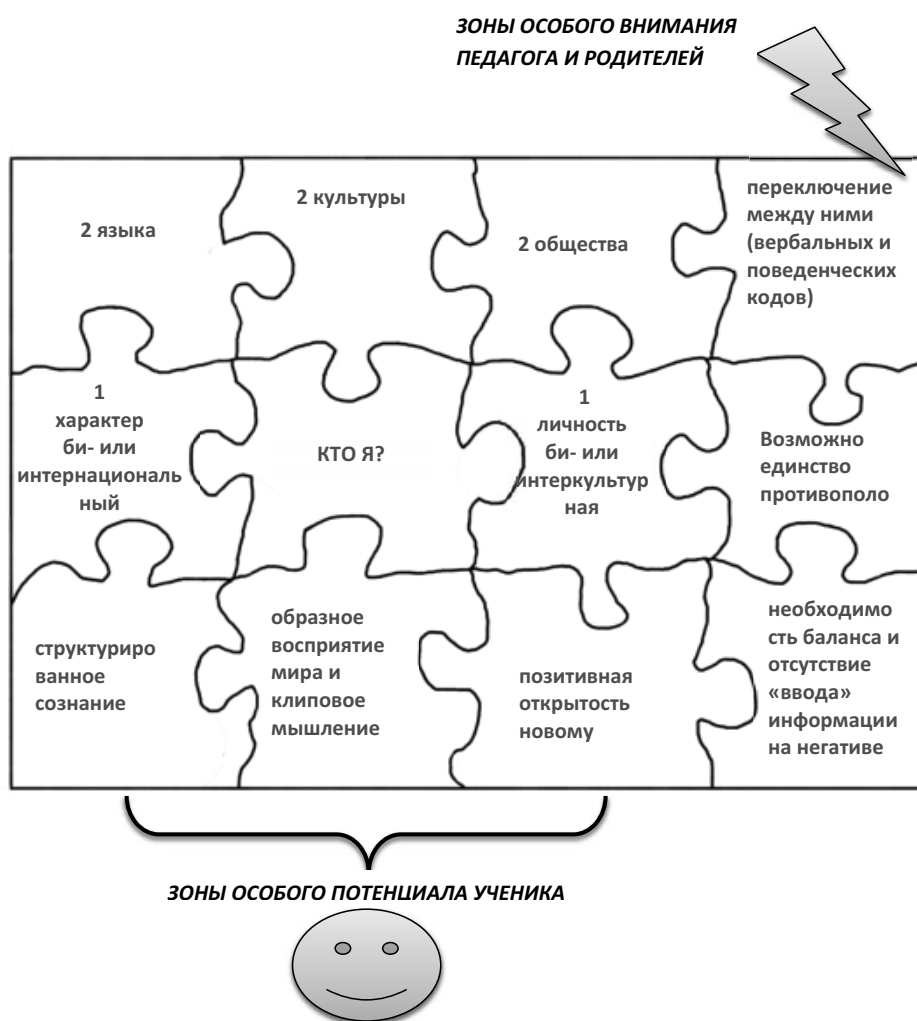
Стало быть, нам как педагогам необходимо искать пути реализации индивидуального в рамках общеустановочного; нестандартных решений в эпоху обновления стандартизации. И ФГОС дошкольного образования в РФ, и европейские дорожные карты развития образовательных организаций помогут в этом тем из нас, кто понимает необходимость документооборота как ресурсной базы инноваций.

Каков ребенок, подросток, молодой человек, ступающий на порог образовательной организации сегодня? Согласно статистике, только 30% подрастающего поколения к 2020 году останется монолингвами. Стало быть, мы говорим о би- и полилингвах в поликультурных группах в мобильном и интерактивном ресурсно-ориентированном образовательном пространстве.



Илл. 6: Треугольник взаимной интеграционной сохранности как основа ненасильственной интеграции через социализацию в различные этнолингвокультурные сообщества.

Портрет естественного билингва:



Илл. 7: Паззловая модель-портрет естественного билингва XXI столетия (акцентуализация на экстралингвистическую составляющую)

Какую же **модель здания современного образования** ждут от нас управляющие органы и ученики? Прежде всего, основанную на преемственности и модульную:



Илл. 8: Образование Плюс XXI столетия

Для реализации такой модели необходима установка на позитивное сотворчество на всех уровнях образования и между ними. Слоганом такого взаимодействия может стать: «**Много языков как инструментов многих культур для созидания единого мира**». Мира мобильного, поликультурного, становящегося. С языками образов, жестов, этносов ... в культурах профессий, социумов, наций...



Илл. 9: Модель мира XXI столетия — мобильного, поликультурного, интерактивного.

Наша конференция называется «Многоязычие и межкультурная коммуникация: Вызовы XXI века». Каждое из слов этого названия многозначно и раскрывает не один коридор, а целую вселенную смыслов. И первый из них — вызов как позитивный толчок, проблема — как шанс к новому поиску.

Перед вами — вызовы нашего века. Давайте искать и находить ответы на них и в них самих вместе, в диалоге культур!

- Глобализация ⇨ мобильность ⇨ **поликультурность и многоязычие**
- Увеличение разноканальных потоков информации ⇨ необходимость их анализа и интерпретации ⇨ **этнолингвокультурные компетенции в медиа-пространстве**
- Интерактивность ⇨ сетеобразование ⇨ **консорциумы**

Оргкомитет:

Кудрявцева Екатерина Львовна, кандидат педагогических наук (PhD), научный руководитель, Международные сетевые лаборатории «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования» (КФУ, УдГУ, БашГУ, САПЭУ и др./ РФ; Университет им. С. Баишева, АО НИЦПК Орлеу/ Казахстан; Университет им. Масарика/ Чехия; Университет им. Ю. Добрила/ Хорватия и др.), ответственный секретарь Международного методсовета по многоязычию и межкультурной коммуникации, методист портала <http://bilingual-online.net>, Германия — Россия

Микулац Ирина, научный сотрудник Университета им. Ю. Добрила г. Пула, председатель Правления Хорватской ассоциации преподавателей русского языка и литературы, Хорватия

Игнатьева Лариса, доктор филологии, научный сотрудник Балтийской международной академии, Латвия

Чиришева Галина Николаевна, доктор филологических наук, профессор кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации, Череповецкий государственный университет, Россия

Секция «Профессиональное общение на иностранном языке»

М. Н. Русецкая

Москва (Россия), Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
Ректор
MNRusetskaya@pushkin.institute

ПРЕИМУЩЕСТВА ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация

В статье рассматриваются возможности открытой электронной образовательной среды по изучению русского языка «Образование на русском». Портал решает задачи обеспечения открытыми образовательными ресурсами по РКИ иноязычных учащихся, организации профессиональной поддержки преподавателей РКИ, создания электронного подготовительного факультета для иностранных граждан и др. Отмечается также научный потенциал портала.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, электронная образовательная среда, дистанционное образование, онлайн-обучение, цифровая педагогика, интернет-портал «Образование на русском».

M. N. Rusetskaya

Moscow (Russia), Pushkin State Russian Language Institute
Rector
MNRusetskaya@pushkin.institute

ADVANTAGES OF OPEN EDUCATION FOR LEARNING AND TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The article considers educational and organisational opportunities of open educational resource for RFL learning «Education in Russian». The resource is aimed at delivering RSL educational content to foreign learners (including foreign entrants to Russian universities) and professional support for RSL instructors. Also, «Education in Russian» provides research-relevant educational data.

Keywords: Russian as a Foreign Language, open educational resource, distance learning, e-learning, digital pedagogy, Education in Russian.

Важной задачей государственной системы преподавания русского языка в настоящее время является стандартизация обучения и оценки знаний.

В целях стандартизации обучения силами ведущих образовательных организаций разрабатываются качественные научно-методические и учебно-методические материалы, значительная часть таких материалов разработана в рамках реализации ФЦП «Русский язык» (2011–2015 гг), Программы продвижения русского языка по линии Совета по русскому языку при Правительстве РФ, других государственных программ и инициативных тем. Однако практика показывает, что основная сложность заключается не в создании материалов, обеспечивающих содержание обучения, а организация равного доступа к этим материалам всех целевых аудиторий (контингентов обучающихся).

Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина, имеющий статус Базовой организации Общественного совета по преподаванию русского языка в странах СНГ, осуществляет регулярный мониторинг обеспеченности учебного процесса в школах и вузах

стран-участниц. Проблема нехватки учебников, методических разработок является хронической. Попытки точно удовлетворить потребность в учебниках в конкретных школах не решает проблему системно: из-за логистических издержек, неравномерного финансирования учебные заведения зачастую получают неполные комплекты учебно-методических материалов, к тому же фактически устаревающие к моменту доставки. Лингвистические курсы в силу специфики предмета особенно чутко реагируют на изменения в коммуникативной практике и нуждаются в постоянном обновлении. По этой причине преподавание лингвистических курсов целесообразно вести на основе открытых электронных обучающих сред, к которым равный и одновременный доступ имеют и обучающиеся, и разработчики, которые в режиме реального времени развивают, корректируют, совершенствуют контент на основе обратной связи и новейших методических разработок.

Другой системной проблемой является повышение квалификации педагогов русского языка, проживающих за рубежом: в силу объективных причин (финансовых,

организационных, политических, личных) значительная часть преподавателей проходит повышение квалификации по сокращенным программам на месте без участия ведущих российских специалистов, эта ситуация довольно быстро привела к ощутимому снижению качества и утрате единства стандартов преподавания русского языка за рубежом (это открыто признают и сами зарубежные преподаватели). Как и в случае с учебно-методическим обеспечением, точечные выезды российских специалистов не решают проблему.

Общий вывод: в сфере преподавания русского языка за рубежом назрела необходимость системных инноваций, связанных с развитием открытого образования, обеспечивающего равный доступ к образованию по единым стандартам.

В рамках программы продвижения русского языка, курируемого Правительством РФ, реализуется масштабный проект «Образование на русском», представляющий собой открытую электронную образовательную среду по изучению русского языка. Основными принципами проекта являются мобильность, доступность, практичность, индивидуальность, использование игровых технологий.

Ключевые направления работы портала: полный курс онлайн-обучения русскому как иностранному; система профессиональной поддержки преподавателей русского языка и педагогов, преподающих на русском языке. В рамках программы изучения русского языка иноязычные пользователи смогут пройти тестирование и определить уровень владения русским языком; выбрать один из шести модулей программы изучения языка в соответствии с международными уровнями освоения языка — от A1 до C2; самостоятельно определить время обучения и учиться с помощью компьютера или мобильных устройств в формате интерактивных занятий из любой точки мира.

Модули рассчитаны как на самостоятельное освоение слушателем, так и на обучение с поддержкой сертифицированного тьютора. Каждый курс обеспечен учебными материалами: упражнениями, рисунками, схемами, таблицами, анимацией, а также звуковым сопровождением. Для изучения фонетики предлагается лингафонный кабинет, отработка грамматических навыков и закрепление лексики ведется с использованием современных электронных образовательных технологий. В конце каждого модуля слушателю предлагается пройти итоговое тестирование, которое демонстрирует результаты освоения данного уровня.

Портал предоставляет возможность повышения квалификации и переподготовки преподавателей русского языка как иностранного в дистанционном формате. Уже сегодня более 4500 преподавателей являются зарегистрированными пользователями портала, свыше 3000 из них приняли участие в обучении по программе повышения квалификации «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного».

Обучение на портале проходит в образовательной среде, имеющей удобный пользовательский интерфейс и позволяющей эффективно использовать методы активного обучения, сочетать различные формы инди-

видуальной и групповой учебной работы, выполнение творческих заданий, применять разнообразные возможности виртуального педагогического общения. Весной 2015 года состоялась первая итоговая аттестация по дистанционному курсу школы профессиональной поддержки педагогов. Слушателями курса «Практическая методика преподавания русского языка как иностранного» стали педагоги из 27 стран (России, Азербайджана, Боснии и Герцеговины, Грузии, Италии, Казахстана, Польши, Черногории, Чехии и др.). Подчеркнем, что не только обучение, но и защиты выпускных работ проходили в дистанционном режиме. Современные технологии позволили превратить процедуру экзамена в заинтересованное обсуждение профессиональных вопросов.

Еще одно стратегическое направление — создание электронного подготовительного факультета для иностранных граждан, планирующих поступление в российские вузы. Этот проект в пилотном режиме стартовал для обучающихся трех зарубежных стран — Монголии, Китая и Вьетнама. Курсы русского языка со специальной лексикой («языком специальности») были разработаны в партнерстве с техническими вузами, имеющими опыт создания подготовительных факультетов для иностранцев: МИСиС, МГТУ «Станкин».

Основной целью дополнительных общеобразовательных программ, обеспечивающих подготовку иностранных граждан к дальнейшему освоению профессиональных образовательных программ на русском языке (программ подготовительных факультетов) является формирование способности и готовности слушателей подготовительных факультетов продолжить обучение по программам высшего образования на русском языке, то есть: владеть русским языком в объеме, обеспечивающим возможность осуществлять учебную деятельность на русском языке и необходимом для общения в учебно-профессиональной и социально-культурной сферах; владеть системой предметных знаний, необходимых для продолжения образования в российских вузах.

Нормативными документами также определены требования к освоению программ подготовительных факультетов, которые определяют минимум знаний, необходимых для дальнейшего обучения их выпускников.

Большинство вузов, в которых действуют подготовительные факультеты, сталкиваются с рядом проблем. В частности: поздний приезд на обучение слушателей, недостаточная квалификация преподавателей, невозможность перевода слушателя на индивидуальную программу обучения (что требует дополнительных финансовых затрат и кадрового обеспечения), недостаточная обеспеченность учебной литературой и пособиями и пр. Данные проблемы влияют на качество подготовки слушателей и создают трудности при их дальнейшем обучении.

Решению данной проблемы будет способствовать использование в образовательном процессе ресурсов портала «Образование на русском», так называемого электронного подготовительного факультета.

Портал обладает большим научным потенциалом, он является неисчерпаемой эмпирической базой, универсальной экспериментальной площадкой для исследований по такому молодому научному направлению, как цифровая педагогика. Исследователям и педагогам предстоит получить достоверные научные данные о пределах применимости дистанционных инструментов в преподавании иностранного языка, оценить эффективность учебного процесса в условиях электронной образовательной среды, установить и подробно описать оптимальные педагогические траектории. Фактическим материалом могут стать статисти-

ческие данные о посещаемости портала, результатах тестирования (как промежуточного, так и итогового), скорости прохождения курсов, количестве и типах ошибок в ходе выполнения заданий. Не лишним будет провести психолого-педагогическое обследование самих обучающихся, выбравших портал в качестве своей образовательной среды. Решение подобных нетривиальных задач требует полномасштабных научных исследований, выполняемых международными творческими коллективами. Институт Пушкина открыт для таких проектов и готов расширять свою партнерскую сеть.

Т. П. Скорикова

Москва (Россия), Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
Доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник
tpskorikova@mail.ru

Е. А. Орлов

Москва (Россия), Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана
Преподаватель
orl58@mail.ru

КУЛЬТУРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ И КОММУНИКАТИВНО-РЕЧЕВАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ СОВРЕМЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА*Аннотация*

Статья посвящена проблеме профессиональной культуры специалиста, включающей в себя общую культуру речи и культуру профессионального общения. Рассматриваются факторы, определяющие культуру профессионального общения, а также коммуникативные качества речи, обеспечивающие успех профессиональной, деловой и научной коммуникации. В этом контексте трактуется понятие коммуникативно-речевой компетенции и его ведущие признаки.

Ключевые слова: профессиональное общение, культура речи, коммуникативно-речевая компетенция специалиста

T. P. Skorikova

Moscow (Russia), Russian University of Economics named after G. V. Plekhanov
Doctor of Philology, professor, leading researcher
tpskorikova@mail.ru

E. A. Orlov

Moscow (Russia), Moscow State Technical University named after N. E. Bauman
Teacher
orl58@mail.ru

CULTURE OF PROFESSIONAL COMMUNICATION AND COMMUNICATION-SPEECH COMPETENCE OF MODERN SPECIALIST*Abstract*

The article is devoted to the professional culture of specialist, which includes a common culture of speech and culture of professional communication. The factors that determine the culture of professional communication and speech communication skills to ensure the success of professional, business and scientific communication are considered. The concept of communicative-speech competence and its leading features are interpreted in this context.

Keywords: professional communication, culture of speech, communicative-speech competence.

Становление профессиональной лингводидактики как теории профессионально ориентированного обучения иностранному языку [Крупченко 2007] заложило теоретико-методологические основы нового лингводидактического подхода в профессиональном образовании.

Профессиональная лингводидактика занимается разработкой методологии профессионально ориентированного обучения иностранному языку (в том числе и РКИ), направленного на формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетенции, компоненты которой характеризуют языковую личность специалиста. При этом языковая личность специалиста проявляет себя в способности коммуникантов реализовать обмен профессиональной информацией на иностранном языке в устной и письменной формах, самостоятельно осуществлять поиск, накопление и расширение объема профессионально значимых знаний в процессе естественного (прямого и опосредованного) общения с носителями языка.

В обучении студентов любого вуза профессионально-научное общение занимает особое место, т.к. уровень владения речевыми навыками и умениями в профессионально-научной сфере общения позволяет судить о коммуникативной компетенции языковой личности будущего специалиста. В этой связи рассмотрим понятие профессионального общения и его составляющие.

Профессиональное общение представляет собой речевое взаимодействие специалиста с другими специалистами и клиентами организации в ходе осуществления профессиональной деятельности. Культура профессиональной деятельности во многом определяет ее эффективность, а также репутацию организации в целом и отдельного специалиста.

Профессиональная культура включает общую культуру речи и культуру профессионального общения. Общая культура речи предусматривает нормы речевого поведения и требования к речи в любых ситуациях общения. Культура профессионального общения характеризуется рядом дополнительных по отношению к общей речевой культуре требований. В профессиональной культуре общения особенно высока роль социально-психологических характеристик речи, а именно: соответствие речи профессионально-деловой направленности, социальным ролям и статусу собеседников и пр.

Речь является средством приобретения, осуществления, развития и передачи профессиональных навыков. Для успеха в профессиональной деятельности современному специалисту необходимо в совершенстве владеть навыками культуры речи, обладать лингвистической, коммуникативной и поведенческой компетенцией в профессиональном общении. Для этого необходимы следующие качества:

- знание норм литературного языка и устойчивые навыки их применения в речи;
- умение следить за точностью, логичностью и выразительностью речи;
- владение профессиональной терминологией, знание соответствий между терминами и понятиями;

- владение стилем профессиональной речи;
- умение определять цель и понимать ситуацию общения;
- умение учитывать социальные и индивидуальные черты личности собеседника;
- умение создавать и поддерживать благожелательную атмосферу общения;
- умение направлять диалог в соответствии с целями профессиональной деятельности;
- знание этикета и четкость выполнения его правил.

Таким образом, культура профессионального общения предполагает владение терминологией данной специальности; умение строить выступление на профессиональную тему; умение организовать профессиональный диалог и управлять им. Важным условием результативности профессионального общения, особенно в устной его форме, является фактор и коммуникативной компетенции. В общем виде коммуникативная компетенция складывается из владения теоретическими знаниями, практическими умениями и способностями осуществлять социально-профессиональное взаимодействие с партнерами, а именно: прогнозировать предстоящую коммуникативную ситуацию; программировать процесс общения, управлять им в ситуации речи. В современном российском вузе при развитии коммуникативной компетенции учащихся активно используется потенциал виртуальной образовательной среды вуза и информационно-компьютерные технологии обучения [Скорикова, Орлов 2013; Орлов 2013].

Понятие коммуникативной компетенции является ключевым при определении деловых качеств специалистов прежде всего в профессиях типа «человек — человек», например: консалтинг и управление, бизнес и менеджмент, педагогика, журналистика, юриспруденция, связи с общественностью и др. В ряду качеств, способностей, навыков и умений, определяющих данное понятие, главными являются психологические и коммуникативно-речевые. В частности, при определении необходимых коммуникативных умений менеджера исходят прежде всего из того, что основным средством и инструментом профессиональной деятельности специалистов данного профиля является речевая деятельность, поэтому ведущими признаками коммуникативной компетенции здесь считаются умения эффективно строить речевое общение, а именно:

- формулировать цели и задачи профессионального общения, анализировать предмет общения, организовывать обсуждение, управлять общением, регламентировать его;
- использовать языковые и речевые, в том числе этикетные, средства для достижения коммуникативных целей, корректировки поведения собеседника;
- пользоваться различными тактиками и приемами для реализации выбранной стратегии речевого поведения;
- вести деловую беседу, совещание, переговоры, собеседование, спор, полемику, дискуссию, диалог, дебаты, прения, диспут;
- доказывать, аргументировать, опровергать, давать оценки;

- перефразировать, тезировать, резюмировать, владеть навыками аннотирования и реферирования;
- переводить устную информацию в письменную, знаковую — в словесную и наоборот;
- грамотно строить высказывания в письменной и устной форме речи;
- владеть техникой речи, уместно использовать средства языковой выразительности и риторические фигуры.

В теории речевой коммуникации особо подчеркивается, что роль речи заключается в опосредовании (наряду с другими средствами) усилий по регулированию деятельности участников общения. При помощи речи собеседники обмениваются сведениями с целью изменить (сохранить, усилить и т.д.) деятельность партнера. Взаимодействие участников коммуникации при помощи речи всегда есть их взаимное речевое воздействие друг на друга.

Умение выражать свои идеи ясно, доступно и убедительно, воздействовать речью во многом предопределяет успех профессиональной, деловой и научной коммуникации [Современная русская устная научная речь 1985; Скорицова 2008; Культура устной и письменной речи делового человека 2006; Культура русской речи 1999]; напротив, разнообразные «коммуникативные сбои» возникают вследствие неумения правильно и адекватно ситуации строить речевое общение. Так, основными причинами, затрудняющими передачу информации, могут стать: неточность высказывания, наличие логических противоречий, нарушение связности и последовательности в изложении, неуместное употребление профессиональных терминов, чрезмерное использование иностранных слов, неадекватность интонации, жестов, мимики, неумение использовать различные каналы восприятия (визуальный, аудиальный, тактильно-чувственный, или кинестетический).

Высокий уровень речевых умений предполагает знание правил риторики и умение пользоваться ими. Наиболее актуализированы в риторике профессионально-делового общения правила отбора и предварительной систематизации материала, которые обеспечивают точность определения предметного содержания разговора, помогают структурировать имеющуюся информацию и дозировать ее представление в будущем обсуждении.

Итак, коммуникативно-речевая компетенция — это владение языком, т.е. соединение знания языка с опытом речевого общения, в процессе которого личность формирует свою систему речевого поведения в различных коммуникативных событиях и ситуациях. В состав этой системы входит владение коммуникативными ролями (ролями говорящего и слушающего), а также социальными ролями, речевыми стратегиями и тактиками, этическими и этикетными нормами, принятыми в данной культуре. Коммуникативно-речевая компетенция — это сложное образование, включающее в себя такие компоненты:

- предметный (неязыковая компетенция, т.е. владение определенной областью знания, в том числе профессиональной),
- языковой (речевая компетенция),

- социально-культурный (знание и опыт в области социальных отношений, психологии общения, традиций и обычаев).
- прагматический (непосредственно связанный с общением адресанта и адресата речи в определенной ситуации — мотивами и целями общения).

Основу коммуникативно-речевой компетенции составляет знание литературного языка (нормативный аспект культуры речи) и умение строить высказывание по определенным текстовым (жанрово-стилистическим) правилам (коммуникативный аспект) в определенных ситуациях общения (этикетный аспект). Коммуникативная компетенция — это и есть речевая культура личности или группы лиц. Она реализуется в совокупности коммуникативных качеств его речи и может оцениваться как разносторонняя, богатая, высокая или, напротив, односторонняя, бедная, низкая.

Владение нормами литературного языка предполагает грамматически правильное построение высказывания, неиспользование жаргонных, диалектных и экспрессивно сниженных выражений, правильное произношение и ударение в словах, выбор формы речи, жанра, стиля адекватно ситуации, т.е. обстоятельствам и целям общения [Скорицова 2014; Романова, Скорицова 2014]. Пренебрежение этими правилами ведет к «сбоям» в коммуникативной программе межличностного или функционально-ролевого взаимодействия. Например, деловая беседа может свестись к монологу начальника, а живое обсуждение проекта — к чтению заранее подготовленных и одобренных критических замечаний; косноязычная, неграмотная и неубедительная речь отрицательно сказывается на имидже делового человека, препятствует его карьерному росту.

Современный русский язык характеризуется строгими нормами, без знания которых человек не может считать себя образованным. И это понятно: сегодня высокая речевая культура — неременное требование к гуманитарной (языковой) подготовке молодого специалиста. Поэтому в программу обучения студентов российских вузов курс ортологии (наука о нормах) входит как обязательный базовый компонент изучения русского языка и культуры речи.

Таким образом, в настоящее время сложились условия, при которых ценность и востребованность специалистов на рынке труда зависит от наличия грамотной устной и письменной речи, умения общаться, воздействовать на других людей посредством слова. Упражнения и практические задания, включенные нами в «Практикум по русскому языку и культуре речи» [Скорицова 2014], в учебно-методические пособия «Обучение устной научной речи» [Лаптева, Скорицова, Краевская, Акишина, Гейченко 2000] и «Практикум по культуре речевого общения на русском языке» [Скорицова 2015]; в пособие «Русский язык делового общения» [Романова, Скорицова 2015], помогают учащимся преодолеть погрешности в речи, избавиться от типичных речевых ошибок, сформировать навыки построения и оформления текста делового и научного стилей различных жанров и, таким образом, способствуют повышению уровня речевой культуры в профессиональном

общении студентов—будущих выпускников современного российского вуза.

Литература

1. Культура устной и письменной речи делового человека. Справочник. Практикум.—М.: Флинта: Наука, 2006.
2. Культура русской речи. Учебник для вузов. Под ред. проф. Л. К. Граудиной и Е. Н. Ширяева.—М.: Издательская группа НОРМА—ИНФРА-М, 1999.— 560с.
3. *Лантева О. А., Скорикова Т. П., Краевская Н. М., Акишина Т. Е., Гейченко Е. И.* Обучение устной научной речи: теория и практика: Учебно-методическое пособие.—М.: Билингва, 2000.— 80 с.
4. *Крупченко А. К.* Становление профессиональной лингводидактики как теоретико-методологическая проблема в профессиональном образовании: диссертация докт. пед. наук / А. К. Крупченко.—М.: 2007.— 555 с.
5. *Орлов Е. А.* Подготовка иностранных учащихся технического вуза к профессиональной интернет-коммуникации на русском языке.—Вестник РУДН Сер. «Русский и иностранный языки и методика их преподавания». 2013, № 2.—с. 62–69.
6. *Романова Н. Н., Скорикова Т. П.* Рабочая тетрадь к «Практикуму по русскому языку и культуре речи»: учеб. пособие для самостоятельной работы—М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014.— 89 с.
7. *Романова Н. Н., Скорикова Т. П.* Русский язык делового общения: учеб. пособие—М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2015.— 148 с.
8. *Скорикова Т. П.* Практикум по русскому языку и культуре речи: учеб. пособие.—М.: МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2014.— 99 с.
9. *Скорикова Т. П.* Практикум по культуре речевого общения на русском языке.—М.: МЭСИ, 2015.— 391 с.
10. *Скорикова Т. П.* Язык делового и научного общения. Культура публичной речи // Русский язык и культура профессионального общения нефилологов: методологические и теоретико-практические основы коммуникативно-речевой подготовки специалистов в техническом вузе: Монография / под общ.ред. Н. Н. Романовой.—М.: Изд-во МГТУ им. Н. Э. Баумана, 2008.—С. 168–258.
11. *Скорикова Т. П., Орлов Е. А.* Активизация познавательной деятельности магистрантов в учебно-научной сфере при использовании информационно-компьютерных технологий.—Известия Юго-Западного государственного университета. Сер. «Лингвистика и педагогика».— 2013, № 1, с. 87–92.
12. Современная русская устная научная речь. Том 1. Общие свойства и фонетические особенности. Под ред. О. А. Лаптевой.—Красноярск, 1985. 335с.

М. Б. Серпикова

Москва (Россия), Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)
Доцент кафедры «Русский язык и межкультурная коммуникация»
serpikova_mb@mail.ru

Т. П. Скорикова

Москва (Россия), Российский экономический университет им. Г. В. Плеханова
Доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник
tpskorikova@mail.ru

Т. А. Шехурдина

Москва (Россия), Московский государственный университет путей сообщения (МИИТ)
Старший преподаватель кафедры «Русский язык и межкультурная коммуникация»
1001110@mail.ru

РЕЧЕВАЯ КОММУНИКАЦИЯ КАК УЧЕБНАЯ ДИСЦИПЛИНА В АСПЕКТЕ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация

Статья посвящена основам профессионально-речевой подготовки бакалавров в сфере туризма и гостиничного бизнеса. Рассматривается структура и содержание учебно-методического пособия по дисциплине «Речевая коммуникация», цель которого— углубление знаний учащихся о коммуникативных качествах, видах и формах речи, развитие навыков подготовки, исполнения и слушания публичного выступления и др.

Ключевые слова: коммуникативно-речевая компетенция, специалист в сфере туризма и гостеприимства, учебное пособие по речевой коммуникации, устное публичное выступление

М. В. Serpikova

Moscow (Russia), Moscow State University of Railway Engineering (MIIT)
Associate professor of «Russian and cross-cultural communication» institute
serpikova_mb@mail.ru

T. P. Skorikova

Moscow (Russia), Russian University of Economics named after G. V. Plekhanov
Doctor of Philology, professor, leading researcher
tpskorikova@mail.ru

T. A. Shekhurdina

Moscow (Russia), Moscow State University of Railway Engineering (MIIT)
Senior teacher of «Russian and Cross-cultural Communication» institute
1001110@mail.ru

VERBAL COMMUNICATION AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN THE ASPECT OF LEARNING LANGUAGE OF SPECIALTY

Abstract

The article covers the basics of professional speech training of bachelors in tourism and hospitality. We consider the structure and content of training manual on the «Speech Communication» subject, which aims to deepen students' knowledge of the communicative qualities, types and forms of speech, development of training skills, performance and listening of public speaking and others.

Keywords: communicative-speech competence, an expert in the tourism and hospitality field, a training manual on verbal communication, oral public speech.

Владение речью является одной из составных частей профессиональной подготовки специалистов в сфере гостиничного бизнеса и овладения ими языком специальности. В связи с этим к выпускникам университета по направлению подготовки ГОСТИНИЧНОЕ ДЕЛО (профиль — «Гостиничная деятельность») предъявляются требования глубокого понимания принципов общения, свободного владения видами речевой деятельности, навыками устного публичного выступления, стратегией и тактикой ведения деловых бесед, переговоров и др.

Формирование и развитие коммуникативно-речевой компетенции, повышение культуры речевого общения выпускника — будущего специалиста в сфере туризма и гостеприимства находится в центре внимания при организации и проведении занятий по дисциплине «Речевая коммуникация» [Гойхман, Надеина 1997].

На кафедре русского языка и межкультурной коммуникации Московского государственного университета путей сообщения (МИИТ) был подготовлен ряд пособий, направленных на развитие речевых устных и письменных навыков студентов Гуманитарного института университета [Серпикова 2008; Серпикова 2011; Серпикова, Шехурдина 2008; Серпикова, Шехурдина 2014; Скорикова 2001]. Были изданы также два выпуска пособия по дисциплине «Речевая коммуникация» [Скорикова, Шехурдина 2007; Шехурдина, Скорикова 2014], предназначенного для проведения теоретических и практических занятий для студентов бакалавриата по направлению подготовки ГОСТИНИЧНОЕ ДЕЛО (профиль — «Гостиничная деятельность»).

Пособие «Речевая коммуникация» построено в соответствии с требованиями разработанных на кафедре «Русский язык и межкультурная коммуникация» МГУПС Учебного плана и Рабочей программы по данной дисциплине для студентов-бакалавров направления подготовки ГОСТИНИЧНОЕ ДЕЛО.

Дисциплина «Речевая коммуникация» ставит своей целью дать студенту системное представление о речевом общении и обучить его профессиональному владению видами речевой деятельности с учетом этических, соци-

олингвистических и психологических аспектов речевого взаимодействия. Задачами обучения является углубление представлений о языке и речи, формах речи, типах русской речевой культуры; совершенствование навыков во всех видах речевой деятельности (говорении, слушании, чтении и письме); рассмотрение психологических и социально-ролевых компонентов коммуникации, а также особенностей речи и речевого поведения в межличностном общении и социальном взаимодействии. Большое внимание уделяется вопросам этики и речевого этикета (вербального и невербального) с учетом его национальной специфики, проблеме распознавания и эффективного использования речевых тактик в общении.

Учебная дисциплина «Речевая коммуникация» входит в вариативную часть профессионального цикла и является обязательной для изучения. Для освоения дисциплины достаточны знания, умения и навыки, сформированные при изучении дисциплины «Русский язык и культура речи», то есть учащиеся должны иметь представление о языке и его основных функциях, а также о функциональных разновидностях современного литературного языка; знать характерные средства русского языка как средства общения и передачи информации; уметь работать с нормативными словарями и справочниками, владеть навыками грамотного письма и культурой устной речи.

В результате освоения дисциплины «Речевая коммуникация» каждый студент должен обладать готовностью к коммуникации, бесконфликтной работе в коллективе, быть толерантным к этническим, национальным, расовым, конфессиональным различиям, к восприятию культуры и обычаев других стран и народов.

В ходе изучения дисциплины особое внимание уделяется

- нормам современного русского литературного языка; основным видам речевой деятельности, принципам построения монологических и диалогических текстов, национальным особенностям невербальной коммуникации, речевого этикета и делового общения;
- умению использовать русский литературный язык в своей профессиональной деятельности, а также умению «читать» партнера по деловому общению,

опираясь на знание особенностей невербальной коммуникации.

- владению навыками речевого общения (как устного, так и письменного); культурой устной и письменной речи; способностью к коммуникации в разных ситуациях профессионально-делового общения.

В рамках учебного времени, отведенного на освоение содержания дисциплины «Речевая коммуникация» (на аудиторные занятия выделяется 32 часа: из них 16 часов — лекции, 16 часов — практические занятия) ставится главная методическая задача — дать студенту системное представление о речевой коммуникации и заложить основы его становления как профессиональной языковой личности. На решение этой задачи направлено содержание лекционного курса, включающего в себя три раздела:

- *основные понятия теории речевой коммуникации;*
- *совершенствование навыков речевой деятельности;*
- *психолингвистические, социолингвистические и этические аспекты речевой коммуникации.*

Основными методическими целями пособия «Речевая коммуникация» [Скорикова, Шехурдина 2007; Шехурдина, Скорикова 2014] являются следующие:

- *углубление представлений студентов о коммуникативных качествах, видах и формах речи, культуре вербального и невербального речевого поведения;*
- *развитие техники речи и выразительного чтения, навыков подготовки, исполнения и слушания публичного выступления;*
- *овладение стратегиями и тактиками ведения беседы (диалога, полилога) в межличностном общении и социальном взаимодействии (т. е. в профессионально-деловой коммуникации).*

Материалы пособия включают шесть тем, посвященных характеристике

- *коммуникативных качеств и форм речи (тема 1);*
- *культуры невербального речевого поведения (тема 2);*
- *техники речи и выразительного чтения (тема 3);*
- *подготовки, исполнения и слушания публичного выступления (тема 4);*
- *компонентов и видов общения (тема 5);*
- *речевых стратегий и тактик (тема 6).*

Пособие нацеливает студентов на развитие речеведческих умений и навыков в соответствии с нормами русской речевой культуры и правилами ведения речевой коммуникации (соблюдение постулатов общения).

Каждая тема пособия строится по единому образцу и включает в себя

следующие рубрики:

- 1) формулировка цели занятия;
- 2) краткое изложение содержания основных понятий темы (и ее подтем);
- 3) советы студенту, сформулированные в виде кратких рекомендаций (инструкций);
- 4) практические задания, направленные на отработку определенных речевых навыков и умений;
- 5) задания для самостоятельной работы, предполагающие самоподготовку учащихся по темам курса во внеаудиторное время (40 часов).

Рассмотрим построение одной из наиболее важных для студентов направления ГОСТИНИЧНОЕ ДЕЛО темы, посвященной развитию навыков подготовки, исполнения и слушания публичного выступления.

Цель данной темы, как она формулируется в пособии, — знакомство учащихся с признаками публичной речи и приобретение навыков подготовки и исполнения публичного выступления. Для достижения этой цели перед учащимися ставятся задачи:

- *овладеть умением переработать письменный текст в устное сообщение;*
- *развить умение слушать и анализировать содержательно-формальную сторону публичного высказывания;*
- *научиться оценивать эффективность публичной речи.*

Наиболее важные для раскрытия содержания темы определения даются в пособии в рамке, например:

*Логическая организация речи предполагает продуманность ее плана и четкость композиции. **Композиция речи** — это мотивированное содержанием и замыслом расположение всех частей выступления и целесообразное их соотношение. В композиции выступления выделяется **пять частей**: зачин речи, вступление, основная часть, заключение, концовка речи. Каждая из частей имеет свои целевые установки.*

Материалом для активной «ораторской практики» студентов становятся темы докладов по проблематике курса, предложенные преподавателем и вызывающие наибольший интерес и отклик у студентов. Решение дидактической задачи — развитие навыков публичного говорения и активного вдумчивого слушания находится постоянно в центре внимания преподавателя при проведении практических занятий в ходе курса.

При изложении содержания темы внимание студентов фокусируется на следующих ее аспектах:

- умело исполненная публичная речь является важным средством воздействия на слушателей;
- публичная речь обладает такими важными признаками, как высокая информативность, адресованность определенной аудитории, общественная значимость, предварительная продуманность и подготовленность, устная форма реализации, четкая композиционная организация;
- публичное выступление готовится по книжно-письменным источникам, которые оказывают прямое влияние на структуру речи; в связи с этим публичная речь содержит элементы книжно-письменных стилей (научного, официально-делового, публицистического);
- поскольку выступление произносится вслух, то неизбежно использование в нем элементов разговорной речи, которая тесно связана с устной формой коммуникации.

При обучении студентов навыкам публичного выступления крайне важно подчеркнуть необходимость учитывать устный канал передачи информации; при этом следует отметить, что устный доклад или сообщение не есть просто зачитанный вслух письменный текст. Публичный монолог диалогичен по своему

содержанию, так как он обращен к аудитории и предполагает эмоциональный отклик слушающих. Чем больше публичному выступлению свойственны все характеристики живого разговора, тем сильнее его воздействие на слушателей. Характерной особенностью публичной речи является то, что она происходит в ситуации непосредственного общения со слушателями.

Отсюда вытекает другая отличительная особенность публичного выступления — живая интонация разговорной речи, т. е. возможность в устном монологе выразить свое отношение к произносимому не только словами, но и интонационными средствами: тоном, тембром, темпом, логическими ударениями и паузами, а также невербальными средствами: мимикой, жестом. Оратор должен хорошо владеть техникой речи и правилами устного исполнения публичного выступления.

Целостность ораторской речи заключается в единстве ее **темы** — главной мысли выступления (основной проблемы, поставленной в нем) и смысловых частей произносимого текста. Речь воздействует лишь в том случае, если имеется последовательность в изложении мысли. Путаное, непоследовательное высказывание не достигает цели, не вызывает у слушателей ожидаемой оратором реакции.

Отмеченные выше аспекты темы «Подготовка, исполнение и слушание публичного выступления» отрабатываются на занятиях в ходе практикума с помощью специальных адресованных студентам методических ориентиров (кратких инструкций) и практических заданий.

Для наглядности приведем пример инструкций по одной из рубрик темы «Как подготовить публичное выступление?».

Чтобы подготовить речь на интересующую вас тему (около 5–7 мин.), которую вы хотите представить аудитории как проблему, требующую разрешения, нужно:

1. Продумать текст выступления заранее (для этого следует записать план, основные мысли, ключевые слова).
2. Тщательно подготовить и четко сформулировать основные тезисы выступления, подобрать убедительные примеры и аргументы, продумать выводы.
3. Логически стройно выстроить композицию выступления.
4. Постараться говорить без текста (или минимально обращаться к нему), добиваясь живого контакта с аудиторией.
5. Использовать в своем выступлении речевые средства установления контакта и поддержания внимания аудитории.
6. Продумать средства эмоциональной выразительности и звучание своей речи (заранее выяснить все трудные случаи ударения и произношения, продумать интонации, логические ударения во фразе, паузы, темп и громкость речи).
7. Продумать уместность использования невербальных средств общения (жестов и мимики).

Важным этапом работы над речью является развитие умения переработки исходного письменного тек-

ста в устное выступление, т. к. хорошо известно, что книжно-письменный текст и устно-литературная речь (даже на одну и ту же тему) весьма сильно отличаются по своим лингвистическим характеристикам, связанным с линейно-временными параметрами и условиями порождения и восприятия устного и письменного высказывания.

Устное исполнение публичного выступления не есть простое прочитывание письменного текста вслух с трибуны. Естественный письменный текст должен быть переработан в письменную заготовку текста устного. Студентам даются практические советы по подготовке и исполнению публичного выступления, а именно:

1. *В соответствии с регламентом (обычно 5–10 мин.) исходный письменный текст выступления нужно сократить за счет вступительной обосновывающей и обзорной частей, а также за счет некоторых обращений к литературным источникам, пересказа цитат, иногда — частично за счет аргументации, а также иллюстрирующего материала. Иными словами, выступление приобретает более тезисный вид, хотя и не сводится к тезисам.*
2. *В устное выступление должны быть добавлены речевые формулы поддержания контакта с аудиторией (Обратимся к..., Напомним что..., Хочется также подчеркнуть... и т. п.).*
3. *Значительную часть длинных фраз следует расчленивать на более короткие и усилить речевое членение при помощи порядка слов и интонации. При выступлении необходимо использовать удлиненные паузы, необходимые слушателю для смысловой переработки воспринимаемой на слух информации. Необходимо разнообразить интонационное оформление своего выступления (противостоять монотонности) и т. п.*

Подобные рекомендации помогают студентам правильно сориентироваться для выбора тактики речевого поведения при исполнении публичного выступления, добиться эффективности своей речи в разных коммуникативных ситуациях общения. Готовясь к выступлениям, учащиеся ясно осознают, что провал ораторов, читающих текст «по бумажке», во многом объясняется тем, что речь их становится слишком быстрой и монотонной, и аудитория отключается от активного восприятия информации, перестает следить за ходом мысли оратора.

В разделе «Как научиться слушать публичное выступление?» внимание обучаемых концентрируется на том факте, что умение слушать — важнейший навык, который развивает курс речевой коммуникации, т. к. этот навык является одним из критериев коммуникативности человека. Развитие навыка эффективного слушания учит студентов оценивать то полезное, что можно извлечь для себя при прослушивании устного выступления. Для этого учащиеся должны иметь план анализа речи выступающего: 1) в какой степени его речь соответствует литературным стандартам; 2) как говорящий адаптирует свою речь к аудитории (учитывает ее интересы, профессиональный и возрастной состав, установки и др.); 3) как он организует свой материал в докладе и аргументирует свои идеи; 4) как

докладчик координирует вербальные и невербальные средства для достижения желаемого эффекта.

При развитии данного навыка следует учитывать вспомогательные средства, улучшающие навыки слушания, а именно: умение концентрироваться на главных мыслях выступающего; умение анализировать содержание его речи; умение слушать критически; умение конспектировать основные тезисы выступления.

Выборочно приведем примеры некоторых заданий, которые можно использовать как на практических занятиях, так и в ходе самостоятельной (домашней) работы студентов:

1. *Прочитайте и прокомментируйте известные высказывания о Слове и риторике как искусстве речи:*

Слово должно служить добру, но может быть использовано и во зло. Ищите такое Слово, которое «объединяло бы людей, а не разобщало» (*Л.Н. Толстой*)

Риторика — искусство находить способы убеждения относительно каждого предмета (*Аристотель*) и др.

2. *Прочитайте внимательно статью «Ваша первая речь — самопредставление» известного специалиста в области риторики проф. В.И. Аннушкина. Отметьте в ней ключевые фразы, которые вам помогут подготовить речь о себе. Выразите цели данной статьи своими словами.*

3. *Следуя рекомендациям, данным в статье проф. В.И. Аннушкина, напишите и произнесите небольшую речь — самопредставление (на 3–4 мин.).*

4. *Оцените выступления ваших коллег по группе по следующим критериям:*

- 1) *Какие сильные моменты есть у выступающего?*
- 2) *Есть ли в его речи четкое вступление, главная часть и заключение?*
- 3) *Говорит ли автор ясно, четко (т.е. с хорошей дикцией, правильным произношением), эмоционально, выразительно?*
- 4) *Поддерживает ли автор речи контакт с аудиторией во время своего выступления?*
- 5) *Уместно ли автор использует в речи невербальные средства общения (жесты, мимику, интонацию)?*
- 6) *Прокомментируйте, как автор при выступлении использовал свои записи.*
- 7) *Сделайте одно-два пожелания, которые помогут автору улучшить свою речь.*

Приведем некоторые примеры заданий для самостоятельной работы студентов:

1. *Подготовьте и произнесите четырехминутную побуждающую речь (с целью рекламирования) на одну из следующих тем: «Пользуйтесь услугами нашей фирмы!» «Эту выставку следует посетить» (список тем может быть продолжен).*

2. *Какой вы слушатель? Оцените свою способность слушать собеседника или оратора по специальному тесту (см. тест «Умеете ли вы слушать?»).*

3. *Прослушайте какое-либо публичное выступление (по радио, телевидению и др.) и ответьте на следующие вопросы:*

- 1) *Какова главная цель оратора — информирование, убеждение, побуждение или развлечение?*
- 2) *Можно ли определить структуру его речи?*
- 3) *Какова главная тема и идея речи?*
- 4) *Какие проблемы затронул оратор в речи? Назовите некоторые из них. Адекватно ли они подтверждали главную тему?*
- 5) *Сделал ли оратор выводы в заключении?*

При проведении практикума по речевой коммуникации важно ориентировать учебный процесс не только на освоение предметного содержания дисциплины, но и на развитие коммуникативно-познавательной деятельности учащихся в учебно-профессиональной сфере общения. С этой целью рекомендуется полнее внедрять в учебный процесс активные, деятельностные, коммуникативно ориентированные методы и приемы обучения (получение и закрепление знаний, речевых навыков и умений студентов в процессе реальной коммуникации в пределах учебной группы или микрогруппы). С этой целью в пособие по дисциплине включены специальные ситуативные упражнения, ролевые игры (например, организация и проведение конференции, презентации фирмы, проведение деловой беседы, интервью, дискуссии и др.).

Литература

1. *Гойхман О.Я., Надеина Т.М.* Основы речевой коммуникации: Учебник для вузов/ Под ред. проф. О.Я. Гойхмана. — М.: ИНФРА-М, 1997. — 272 с.
2. *Серпикова М.Б.* Русский язык и культура речи: Учебное пособие для студентов всех специальностей университета. — М.: МИИТ, 2008. — 216 с.
3. *Серпикова М.Б.* Русский язык и культура речи. Практикум. — М.: МИИТ, 2011. — 129 с.
4. *Серпикова М.Б., Шехурдина Т.А.* Пишем реферат, доклад, курсовую работу. Учебное пособие. — М.: МГУПС (МИИТ), 2008. — 112 с.
5. *Серпикова М.Б., Шехурдина Т.А.* Риторика. Методические указания к практическим занятиям и самостоятельной работе студентов. — М.: МГУПС (МИИТ), 2014. — 114 с.
6. *Скорикова Т.П., Шехурдина Т.А.* Речевая коммуникация. Вып. 1. Методические рекомендации к практическим занятиям. — М., МГУПС (МИИТ), 2007. — 44 с.
7. *Скорикова Т.П.* Культура публичной речи. Методические материалы по спецкурсу. — М., МГУПС (МИИТ), 2001. — 48 с.
8. *Шехурдина Т.А., Скорикова Т.П.* Речевая коммуникация: Практикум. — М.: МГУПС (МИИТ), 2014. — 107 с.

Е. Раудла

Таллинн (Эстония), Таллиннский университет
Доктор философии, лектор
raudla@tlu.ee

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ — БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВУЗАХ ЭСТОНИИ

Аннотация

Статья посвящена проблемам обучения студентов — будущих социальных работников языку профессионального общения в рамках краткосрочных курсов. Особое место отводится описанию востребованных курсов «Работа с русскоязычным клиентом» на примере студентов — будущих социальных работников. На конкретных примерах показаны используемые материалы на занятиях по русскому языку как иностранному — профессиональные диалоги и ситуации как средство и цель обучения языку специальности.

Ключевые слова: новые курсы, профессиональное общение, русский язык, социальные работники, работа с русскоязычным клиентом, средства обучения

J. Raudla

Tallinn (Estonia), Tallinn University
Doctor of philosophy, lecturer
raudla@tlu.ee

PROFESSIONAL COMMUNICATION TRAINING IN THE RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDENTS — FUTURE SOCIAL WORKERS IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS OF ESTONIA

Abstract

The article is devoted to the problems of teaching Russian as a language of professional communication to the future social workers within the timeframe of short-term courses. Special language courses have to meet the needs of customer service representatives in the labour market. The author describes new materials designed for social workers who work with the Russian-speaking clients. Much attention is paid to the use of dialogues and situations as tools of the target language.

Keywords: new courses, professional communication, Russian language, social workers, Russian-speaking clients, course design.

В современных условиях ни одно развитое государство не может обойтись без социальных работников, профессионально помогающих всем нуждающимся решать социальные проблемы, которые возникают в их повседневной жизни, и в первую очередь тем, кто не защищен в социальном плане.

На сегодняшний день сфера социальной работы постоянно расширяется от года к году, служба социального работника охватывает разнообразные места — правительственные здравоохранительные организации, школы, центры охраны здоровья, агентства по охране семьи и ребенка, центры психологического здоровья, бизнес и промышленность, центры коррекции и частную практику. Социальные работники обслуживают детей и людей старшего возраста и всех рас, этнических групп, социо-экономических уровней и религий.

Проблема профессионального общения для специалистов социальной работы особенно актуальна в современных условиях Эстонии. В течение последних лет в Эстонии возросли требования к обучению социальных работников. Квалификационные требования к профессиональным навыкам работника социального обеспечения утверждены в профессиональном стандарте работника социального обеспечения — владение русским языком на уровне общения. В Эстонии большая

часть клиентов не являются эстонцами. Постоянное русское население Эстонии составляет 25,6%. Кроме того население Эстонии быстро стареет. Уже в самом ближайшем будущем может сложиться такая ситуация, когда чуть ли не каждый третий житель страны должен будет работать либо социальным работником, либо медицинским. Русский язык как иностранный входит в число предметов по выбору для студентов всех колледжей и университетов и всех форм обучения. Социальных работников с высшим образованием готовят в Тартуском и Таллинском университетах и в Высшей профессиональной школе в Ляэне-Вирумаа. В Пярнуском или Нарвском колледже Тартуского университета за три года обучения можно получить прикладное высшее образование. Есть возможность продолжить обучение в бакалавриате и в магистратуре.

В Таллинском университете одним из профессионально направленных востребованных новых курсов является курс русского языка для студента — будущего специалиста в области социальной работы — «Работа с русскоязычным клиентом». Изучение курса «Работа с русскоязычным клиентом» является предметом по выбору для всех студентов специальности «Социальный работник» и форм обучения. Включение в учебный план русского языка как языка специальности определяется

современными требованиями: социальным работникам в рамках своей профессии и занимаемой должности необходимо умение общаться на разных языках, в том числе и на русском языке. Деятельность специалиста социальной работы протекает главным образом в форме его профессионального общения. Он должен уметь вести диалог, корректно задавать вопросы и находить нужные ответы при оказании социальной помощи клиенту, находящемуся в трудной жизненной ситуации, подбирать и разъяснять информацию, связанную с решением проблем клиента.

Задача курса — формирование у студентов умений и навыков, обеспечивающих возможность общения на русском языке при выполнении ими служебных обязанностей. Для этого он должен иметь словарный запас, знать речевые конструкции, стилистический регистр, касающийся его профессиональных обязанностей. В процессе обучения формируются языковые компетенции, являющиеся фундаментом успешной профессиональной деятельности.

Студенты, поступившие в Таллиннский университет после окончания школы или гимназии с эстонским языком обучения, владеют русским языком по-разному: от абсолютно его незнания (предмет не входил в учебную программу школы), до свободного владения. Студенты заочного отделения имеют некоторые навыки общения на русском языке в профессиональных ситуациях, однако их владение языком требует совершенствования и коррекции. Зная факт того, что большинство студентов при поступлении в университет, владеет русским языком на уровне A2, студентам предлагаются курсы русского языка общего владения (16 ECTS, 180 аудиторных часов на дневном отделении и 50 часов на заочном отделении).

Одной из главных особенностей обучения студентов русскому языку профессионального общения в рамках курса является сжатость сроков обучения, что предполагает необходимость обеспечить усвоение максимального количества учебного материала за минимальный период времени. Учебный курс «Работа с русскоязычным клиентом» рассчитан на 3 ECTS, то есть 30 аудиторных часов на стационарном отделении и 15 часов на заочном отделении. Небольшое количество аудиторных часов требует от преподавателей особой организации работы, специальной программы и учебных материалов для специальности социального работника. Учебная программа составляется с учетом актуальных требований, предъявляемых к обучению, к реальным потребностям современного специалиста. Процесс обучения и программа как его составляющая должны работать на конечный результат — обеспечение формирования коммуникативных компетенций в сфере профессионального общения.

Программа курса предполагает освоение специфических для данной сферы экстралингвистических параметров коммуникации — предмет общения, темы и ситуации, социальные роли коммуникантов, характер их взаимодействия. Профессиональная подготовка студентов, обучающихся по специальности социального работника, предполагает формирование коммуникативных компетенций, позволяющих решать ком-

муникативные задачи широкого спектра на государственном (эстонском) и на языке клиента. В условиях Эстонии это русский, английский и финский.

Социальная работа — профессиональная деятельность, имеющая целью содействовать людям, социальным группам в преодолении личностных и социальных трудностей посредством поддержки, защиты, коррекции и реабилитации. Социальный работник занимается оказанием помощи и поддержки определенным незащищенным и слабозащищенным слоям населения, в том числе и русскоязычным: пенсионерам, пожилым людям, людям с ограниченными возможностями, беженцам, детям из неблагополучных семей, детям-сиротам, отказникам и тем, над кем оформлена опека или усыновление, лицам, испытывающим трудности с трудоустройством, получившим производственные травмы, бездомным, беспризорным, заключенным, репрессированным, людям, подвергшимся жестокому обращению и насилию и людям девиантного поведения.

Социальные работники: помогают отдельным лицам или семьям в решении личных и социальных проблем; занимаются сбором информации о потребностях клиентов и разъясняют им их права и обязанности; анализируют ситуацию клиента и предлагают альтернативные возможности для решения проблем; посредничают в получении социальных пособий, услуг, помощи и оформляют и организуют их получение; подготавливают материалы или извещения, необходимые для судебных или других юридических производств; помогают людям с физическими или психическими недостатками найти необходимую медицинскую помощь и попечительство, чтобы улучшить их способность участвовать в общественной жизни; ведут регистр/обмен информацией между ведомствами.

Необходимым компонентом учебно-методической базы для изучения языка специальности и курса являются учебные материалы, направленные на формирование навыков профессионального общения на русском языке. Следует отметить, что пособия по специализированному курсу для студентов, нет, но работа над ним ведется.

В обучении профессиональному общению существенное место занимает выявление профессиональных коммуникативных ситуаций, знание которых необходимо для будущих специалистов в области социальной работы. Поэтому определение корпуса текстов и диалогов, подбор грамматики, выбор речевых конструкций, активно используемых в соответствующей сфере, и составление профессионального словаря — важнейший этап в создании учебных материалов.

Источником материала для курса служат: 1) Интернет-тексты на профессиональные темы; материалы сайтов Министерства социальных дел, разных департаментов; 2) законодательные документы, переведенные на русский язык; 3) аудио-видео сюжеты на профессиональные темы; 4) газеты, выходящие на русском языке в Эстонии; 5) учебные тексты и диалоги для общения в разных коммуникативных ситуациях, определенных специальностью.

Предметно-содержательную основу курса составляют темы, отражающие наиболее актуальные для профессиональной деятельности фрагменты действительности — «Социальная работа как профессия», «Общественные социальные службы и организации», «Система социального обеспечения в Эстонии и за рубежом», «Помощь семьям», «Опека над детьми, детская преступность и беспризорность», «Защита детей», «Люди с недостатками здоровья»/«Люди с ограниченными возможностями здоровья», «Пенсионное обеспечение», «Пожилые и нетрудоспособные люди», «Безработные», «Люди группы риска», «Пособия и социальные услуги».

На занятиях по русскому языку особое внимание уделяется этикетным жанрам при обучении будущих социальных работников. Обучая будущих социальных работников, обращается их внимание на то, что специалисты в этой области помимо приветствия, знакомства, прощания, извинения, употребительных в любой профессии в качестве этикетной рамки общения, должен знать и умело использовать для решения профессиональных задач такие жанры, как комплимент, благодарность, утешение, соболезнование. На занятиях студентам сообщается, в каких профессиональных ситуациях эти жанры будут наиболее востребованы.

Общение в сфере социальной работы — акт взаимодействия социального работника и клиента, в процессе которого один решает актуальную профессиональную задачу, а другой реализует намерения, желания, потребности, связанные с запросом. Особенности общения в сфере социальной работы: 1) преимущественно устная форма при непосредственном контакте (или опосредованном — по телефону); 2) преимущественно диалогический вид общения. Письменная форма работы ведется на государственном (эстонском языке).

Основное внимание в курсе уделяется формированию аудитивных умений и говорению с преимущественным вниманием к диалогической речи, что отвечает коммуникативным потребностям данной категории обучаемых. Ввиду вышесказанного большое место на занятиях отведено диалогам: данная форма речи позволяет использовать приобретенные речевые навыки в ситуациях, близких к реальным. Речевые конструкции, употребляемые в диалогах, являются основой для коммуникации.

Обучающие диалоги — диалоги с типовыми речевыми конструкциями и лексическим наполнением, соответствующим теме. При составлении диалогов учитывается профессионально-тематический принцип отбора материала. Диалоги созданы с учетом условий конкретных ситуаций и клиента в условиях реальной коммуникации.

Приведем примеры диалогов и ситуаций к ним для студентов, обучающихся по специальности социального работника (тема — Безработные).

ЗАДАНИЯ

1. Прочитайте диалоги между клиентом и социальным работником.

1.

К — Здравствуйте!

С — Здравствуйте! Проходите, садитесь, пожалуйста. Чем могу помочь?

К — Я не работаю/потерял работу/ищу работу.

С — Вы зарегистрированы в качестве безработного?

К — Нет.

С — Вам надо зарегистрироваться. Вам надо обратиться в отделение кассы страхования от безработицы (töötukassa osakond) на приём к консультанту. Возьмите с собой паспорт или ID-карту.

К — Это всё?

С — Нет, нужно заявление о регистрации. Заявление можно подать через портал самообслуживания (iseteenindamine), смотрите по ссылке (link) «регистрация в качестве безработного».

К — Спасибо.

2.

К — Добрый день!

С — Добрый день! Проходите, садитесь, пожалуйста. Слушаю Вас.

К — У меня нет работы. Меня сократили (koondama).

С — Вы можете ходатайствовать о возмещении по страхованию от безработицы (töötuskindlustushüvitis).

К — А что надо для этого сделать?

С — Нужна справка от работодателя застрахованному лицу (tööandja tünd kindlustatule).

К — А если нет справки?

С — Тогда документ об окончании последних трудовых или служебных отношениях (viimase töö- või teenistussuhte lõpetamise dokument).

К — Спасибо. Это всё?

С — Нет, ещё нужно заявление о возмещении по страхованию от безработицы. Заявление можете подать и через портал самообслуживания, смотрите по ссылке «заявление о возмещении по страхованию от безработицы» (töötuskindlustushüvitise avalduse esitamine).

К — Спасибо.

С — Если вы хотите ходатайствовать о пособии по безработице (töötutoetus), то тоже нужна справка от работодателя и заявление. Заявление также можете подать через портал самообслуживания, смотрите по ссылке «заявление о пособии безработного» (töötutoetuse avalduse esitamine).

К — А можно оформлять документы в электронном виде?

С — Можно оформлять в электронном виде с цифровой подписью. Но сразу, в тот же день, когда вы обратитесь в кассу по безработице, надо документы выслать по электронной почте в уездное отделение кассы по безработице.

К — А почему?

С — Консультант спросит у вас и внесёт в информационную систему кассы по безработице необходимые данные. Потом консультант составляет с вами индивидуальный план поиска работы.

К—Что ещё мне надо знать?

С—Вы должны быть в Эстонии. Консультант приглашает вас 1 раз в месяц на консультацию. Все формы, документы и памятку (meelespea) безработному можете найти по электронному адресу www.tootukassa.ee.

К—Большое вам спасибо.

3.

К—Добрый день!

С—Добрый день! Проходите, садитесь, пожалуйста. Слушаю Вас.

К—Я безработный. Мне нужна консультация и помощь. Скажите, пожалуйста, какие услуги и пособия предлагаются Кассой по безработице?

С—Я вам расскажу, но вы можете прочитать о них и на домашней странице Кассы по безработице, а также позвонить по инфотелефону 15501.

К—Я слушаю вас.

С—Мы предлагаем следующие услуги и пособия:

1. Информирование о состоянии рынка труда, услугах и пособиях в области рынка труда (teavitamine tööturus olukorrast ning tööturuteenustest ja toetustest).

2. Посредничество в трудоустройстве (töövahendus). Информацию о трудоустройстве за рубежом можно получить у консультантов EURES, в Кассе по безработице.

3. Курсы в области рынка труда (tööturukoolitus). Во время курсов в области рынка труда (40 часов) участникам курсов выплачивается стипендия, пособия на проезд и размещение (sõidu- ja majutustoetused).

4. Карьерные консультации— карьерный консультант помогает клиенту выбрать образование, профессию, курсы или работу.

5. Трудовая практика. Во время трудовой практики участнику практики выплачивается стипендия. Участник трудовой практики имеет право на получение пособия на проезд и размещение.

6. Общественная работа (avalik töö)—это временная платная работа, которая не требует профессиональной, специальной или должностной подготовки (ametialane ettevalmistus). Организатор общественной работы выплачивает безработному вознаграждение за выполнение общественной работы (osalemise ees tasu). 7. Трудовой тренинг—услуга в области рынка труда, цель которой заключается в восстановлении (taastamine) или формировании (kujundamine) привычки (harjumine) к трудовой деятельности. Один сеанс трудового тренинга длится до трёх часов. Во время трудового тренинга участнику выплачивается стипендия. 8. Пособие на зарплату (palgatoetus)—при помощи пособия на зарплату можно трудоустроить безработного, который в течение 12 месяцев, предшествующих регистрации в качестве безработного, освободился из места заключения (vabanenud vanglast), или безработного, который находился на учёте (arvelevõtmine) в качестве безработного более 12 месяцев подряд и не нашёл работу. Безработного в возрасте 16–24 лет можно трудоустроить при помощи пособия на зарплату в том случае, если он находится на учёте в качестве безработного более 6 месяцев и не нашёл работу. 9. Пособие на начало предпринимательской деятельности (ettevõtluse alustamise toetus). Для получения

пособия следует подать в Кассу по безработице заявление, бизнес-план и копии документов, которые подтверждают прохождение курсов в области предпринимательства или наличие профессионального или высшего образования в области экономики или наличие (omamist) опыта ведения предпринимательской деятельности. 10. Услуга адаптации рабочих помещений и орудий труда (tööruumide ja vahendite kohandamise teenus) предназначена для безработных с недостатками здоровья. Услуга заключается в приспособлении (kohandamine) строения (ehitis) и помещений работодателя, рабочего места или орудия труда под нужды (vajadused) лица с недостатком здоровья. 11. Бесплатное предоставление в пользование необходимого для работы технического вспомогательного средства (töötamiseks vajaliku tehnilise abivahendi tasuta kasutada andmine)—средство, без которого лицо не может выполнять рабочие обязанности по причине наличия недостатка здоровья. 12. Оказание помощи на собеседовании (abistamine töövahendite teenus)—услуга для безработных с недостатками здоровья, которые нуждаются в помощи при общении с работодателем на собеседовании. 13. Работа с опорным лицом (tugiisikuga töötamise teenus)—услуга для безработного лица с недостатком здоровья, который нуждается в помощи и руководстве (juhendamise) на рабочем месте по причине наличия недостатка здоровья. К—А имеются пособия и стипендии в области рынка труда?

С—Да, их 3: 1. Пособие по безработице. 2. Стипендия выплачивается безработному лицу, которое принимает участие в курсах в области рынка труда продолжительностью не менее 40 часов либо получает услугу трудовой практики или трудового тренинга. 3. Пособие на проезд и размещение выплачивается безработному лицу, которое принимает участие в курсах в области рынка труда или проходит трудовую практику.

К—А какие вспомогательные средства могут получить безработные с недостатками здоровья? С—Это электронный стетоскоп—дефект слуха; монитор LCD—дефект зрения; ноутбук; специальный рабочий стул; лестничный подъёмник (для инвалидной коляски); инвалифт; кондиционер (проблемы с сердцем); оборудование инваавтобуса.

К—Спасибо. А какие дополнительные услуги можно получить в области рынка труда?

С—Это групповые консультации, психологическая консультация, трудовой клуб, социальная реабилитация, особые меры для людей с недостатками здоровья—переводчик языка жестов, личный ассистент, инвалидный транспорт.

К—Спасибо вам за подробную информацию.

4.

К—Здравствуйте!

С—Здравствуйте! Проходите, садитесь, пожалуйста. Чем могу помочь?

К—Я не работаю и ищу работу. Где можно ознакомиться с предложениями о работе? С—С предложениями о работе можно ознакомиться в кассах по безработице и на странице портала самообслуживания. На портале самообслуживания есть возможность поиска (otsingu võimalus) предложений о работе по выбору

района, сферы деятельности (tegevus), уровня образования (hariduse tase), рабочего времени и по конкретно обозначенному слову.

К—Я хочу работать в Европе. А есть предложения о работе в странах Европейского Союза?

С—Информацию о работе и наличии (kättesaadavad) свободных рабочих мест в Европе можно получить в любом отделении кассы по безработице. В Таллинне, Тарту, Нарве, Пярну и Валга вам помогут консультанты EURES, которые предоставляют информацию об условиях (tingimused) жизни и работы, а также наличии свободных рабочих мест в странах Европейского Союза. С информацией о государствах и с предложениями о работе можете ознакомиться на портале Еуроора EURES и домашней странице EURES Eesti.

К—Большое вам спасибо. У меня последний вопрос. А где можно найти информацию по трудоустройству в Эстонии?

С—Информацию вы можете найти на домашней странице Кассы по безработице. Там вы найдёте все порталы трудоустройства в Эстонии. Я вам могу их показать: www.avalikteenistus.ee/konkursiveeb; www.cv.ee; www.cvok.ee; www.cvkeskus.ee; www.ekspressjob.ee; www.elukutse.ee; www.facebook.com/juhutood; www.facebook.com/otsintood; www.facebook.com/lookingforajob (смотри также www.kandideeri.ee); www.facebook.com/suvekstoole; www.hyppeaud.ee; www.kirka.ee; www.leia.ee, www.lisatoo.ee (работа с неполной занятостью); www.palkamind.ee; www.stardiplats.ee; www.toobors.ee; www.vk.kra.ee.

5. Разыграйте ситуации между социальным работником и клиентом, используя выражения из заданий 1–4.

Ситуация 1. К вам пришёл на приём безработный, который потерял работу. Пригласите его войти, сесть и спросите, как ему помочь. Расскажите ему, какие пособия и услуги предоставляются безработным и что надо сделать для получения пособия по безработице.

Ситуация 2. К вам пришёл на приём безработный, которого сократили на работе. Пригласите его войти, сесть и спросите, как ему помочь. Расскажите ему, что ему надо сделать и какие документы представить.

Ситуация 3. К вам пришёл на приём безработный, который ищет работу, Пригласите его войти, сесть и спросите, как ему помочь. Расскажите ему, какие пособия и услуги предоставляются безработным.

Ситуация 4. К вам пришёл на приём безработный с недостатками здоровья. Как ему можно помочь? Расскажите ему, какие услуги предназначаются для безработных с недостатками здоровья, какие вспомогательные средства он может получить?

Ситуация 5. К вам пришёл на приём безработный. Он ищет работу и хочет участвовать в конкурсе. Помогите ему написать CV (биографию) и мотивационное письмо.

Предлагаемый новый курс «Работа с русскоязычным клиентом» позволяет реализовать главную задачу и цель обучения русскому языку как языку специальности, а именно дать студентам коммуникативную опору, сформировать у них речевые компетенции, которые позволят им разрешить конкретные коммуникативные ситуации, возникающие на рабочем месте с конкретным клиентом и включиться в профессиональное общение.

Литература

1. Наэлапея, А. Руководство безработного / А. Наэлапея—Т.: Tallinna linnavalitsus.— 2010.— 101 с.
2. Рохула, Р. Устроюсь. Пособие по поиску работы / Р. Рохула—Т.: Kuriteoennetuse Sihtasutus.— 2008.— 96 с.
3. <http://eesti.ee> (4.09.2015).
4. <http://www.tallinn.ee/rus/bezratnomu> (23.10.2014).
5. <http://www.tootukassa.ee/ru> (19. 11.2015).

Е. А. Целунова

Прага (Чешская Республика), Институт отельного бизнеса
Доцент
jcelunova@seznam.cz

ОБУЧЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ ПРАЖСКОГО ИНСТИТУТА ОТЕЛЬНОГО БИЗНЕСА

Аннотация

Статья посвящена вопросу преподавания русского языка в вузе студентам начального уровня, в ней также рассматриваются учебники практического курса русского языка для начинающих. Автор провел собственное исследование и выяснил, что начинающие изучать русский язык студенты Пражского института отельного бизнеса отдают предпочтение учебникам профессионально-практического русского языка.

Ключевые слова: русский язык, начинающие, практический курс, учебники, профессиональное общение.

Je.A. Tselunova

Prague (Czech Republic), Institute of Hospitality Management
Associate professor
jcelunova@seznam.cz

PROFESSIONAL COMMUNICATION TRAINING IN THE RUSSIAN LANGUAGE FOR STUDENTS AT THE INSTITUTE OF HOSPITALITY MANAGEMENT IN PRAGUE

Abstract

The article is dedicated to the issue of teaching the Russian language to the college students—beginners. It also provides analysis of the Russian language textbooks for the practical course for beginners. The author has made her own research and has come to a conclusion that the students-beginners who learn the Russian language at the Institute of Hospitality Management in Prague, Ltd. prefer to study from the books offering professional and practical language skills.

Keywords: Russian language, beginners, practical course, textbooks, professional communication.

Обучение профессиональному общению на иностранном языке является главной задачей вузовских преподавателей иностранных языков. При этом предполагается, что на довузовском этапе обучения студенты уже изучили хотя бы азы этого языка, а в лучшем случае достигли уровня В1 или В2 Обще-европейской системы владения иностранными языками. В этом случае в вузе главный акцент делается на обучение языку профессионального общения, т. е. на лексику выбранной студентами специальности, специальные лексические обороты и грамматические конструкции. Такой вариант является идеальным как для студента, так и для преподавателя.

Однако как быть в том случае, когда студент вуза по разным причинам выбрал в качестве иностранного языка тот, который он в средней школе не изучал? В этом случае вузовский преподаватель стоит перед альтернативой: либо начать обучение конкретного общеразговорного языка с нуля, либо искать способ обучения языку специальности студентов-начинающих. В первом случае студентам пришлось бы отодвинуть изучение профессионального языка на отдаленное будущее, как правило—за пределы вузовского обучения. Во втором случае преподаватель должен пойти на компромисс со своими педагогическими принципами и смириться с тем, что студенты получают суррогат подлинного знания языка, поскольку изначально ясно, что на изучение всей базовой грамматики времени у него не будет.

В Чешской Республике сказанное выше относится, как правило, не к английскому языку, который все студенты изучали еще на довузовском этапе, а к так называемым «вторым» иностранным языкам, в частности—к русскому языку, изучение которого в системе среднего образования страны находится на 3–4 месте (в зависимости от региона). В то же время выпускникам некоторых чешских вузов знание русского языка просто жизненно необходимо в силу специфики изучаемой ими специальности. Речь идет прежде всего о специалистах, работающих в сфере гостиничного, ресторанного и туристского бизнеса, а также об экономистах, работающих в области международной торговли.

Следует сразу отметить, что на книжном рынке учебников профессионально-практического русского языка для начинающих очень мало, а те немногочисленные предназначены, как правило, студентам-экономистам или сотрудникам гостиниц, ресторанов и туристических агентств. По-настоящему для начинающих предназначены следующие учебники: «Русский язык для гостиниц и ресторанов» [Голубева, Задорина, Гананольская 1998], «Сервис. Практический курс русского языка для работников сервиса» [Хавронина, Харламова, Казнышкина 2007] и его сокращенный вариант «Пять звезд. Экспресс-курс по русскому языку для работников сервиса» [Казнышкина, Хавронина 2010], «Деловые контакты. Бизнес-курс по русскому языку» [Акишина, Скорикова 2013]. В этих учебных пособиях отсутствует системный

подход к изучению языка и их авторы ставят перед собой задачу научить студентов общению на русском языке в заранее предсказуемых ситуациях, а грамматику рассматривают как средство обеспечения коммуникации.

Именно этот тип учебного пособия использует автор настоящей статьи при обучении русскому языку студентов Пражского института отельного бизнеса. Студенты бакалавриата изучают в институте вторые иностранные языки (в том числе и русский) 4 семестра (по 13 недель каждый) по 2 часа в неделю и 2 семестра в магистратуре, т.е. в общей сложности на освоение второго иностранного языка отводится около 100 учебных часов на бакалавриате и около 50 часов в магистратуре. Основным учебным пособием для начинающих студентов бакалавриата является учебник «Пять звезд. Экспресс-курс по русскому языку для работников сервиса» [Казнышкина, Хавронина 2010], для умеренно-продвинутых студентов бакалавриата и студентов магистратуры используется учебное пособие «Русский. Экзамен. Туризм. РЭТ-1. Учебный комплекс по русскому языку как иностранному в сфере международного туристского бизнеса» [Трушина 2005]. Оба учебника относятся к типу коммуникативно-направленных и их содержание организовано в виде представленных в диалогах и упражнениях коммуникативных ситуаций с использованием ролевых игр. Учебник «РЭТ-1» к тому же готовит студентов к сдаче сертификационного экзамена по русскому языку в сфере турбизнеса.

В начале 2015/2016 учебного года мы провели анкетирование среди студентов с целью выяснить, какой тип учебника они предпочитают и каких результатов они ожидают от занятий русским языком. Студентам было предложено ответить на следующие вопросы:

1. Сколько времени они изучают русский язык (варианты ответа: первый год, второй год, три года и более).
2. Приходится ли им во время учебы подрабатывать (варианты ответа: да или нет, в случае положительного ответа они должны были указать место работы и должность).
3. Причина изучения русского языка (варианты ответов: потребность для работы, иная причина, в этом случае указать какая).
4. Проблемы при изучении русского языка (варианты ответа: нет проблем, кириллический алфавит, произношение, грамматика, другая причина — в этом случае указать какая).
5. По какому учебнику они предпочитают заниматься (варианты ответа: по классическому учебнику для начинающих, по коммуникативному учебнику, в котором можно научиться общению в заранее предсказуемых ситуациях; иной вариант ответа).
6. Оптимальная частота занятий русским языком (варианты ответа: раз в неделю 90 минут, два раза в неделю 90 минут, раз в неделю 60 минут, иной вариант ответа).
7. Сколько времени они предполагают изучать русский язык (варианты ответа: на бакалавриате, на бакалавриате и в магистратуре, и после окончания вуза).
8. Чего они ждут от занятий русским языком (варианты ответа: овладеть азами русского языка, возможность разговаривать на русском языке, возможность чтения

специальной и классической литературы на русском языке, возможность использовать русский язык на работе).

В анкетировании приняло участие 30 студентов 1 курса бакалавриата (17 начинающих и 13 умеренно-продвинутых, изучавших русский язык уже в средней школе), 14 студентов 2 курса бакалавриата и 12 студентов 1 курса магистратуры, продолжающих изучение русского языка после двухлетнего изучения на бакалавриате. Основной целью проведенного опроса было выяснить как степень мотивированности студентов начального уровня в изучении именно профессионально-направленного русского языка, так и их представления о типе учебника для его изучения.

Результаты опроса однозначно показали, что большинство студентов (50 из 56) предпочитают изучение русского языка по учебнику коммуникативного типа, а некоторые из них даже уточнили, что их требованиям удовлетворяет учебник, по которому они занимаются. В то же время при ответе на вопрос о том, чего они ждут от занятий русским языком, выяснилось, что главным образом они хотят научиться разговаривать на русском языке (такой вариант ответа дали 37 студентов из 56, т.е. 66%), а возможность использовать русский язык на работе как главный стимул изучения русского языка отметили 19 студентов (33%). В этой связи интересно отметить, что 42 студента (75%) указали, что им приходится во время учебы подрабатывать (в основном в гостиницах, ресторанах, барах и офисах), при этом 26 из них (т.е. 62%) признались, что русский язык им нужен на работе. Остальные 30 студентов привели другие причины изучения русского языка, в основном обще-прагматического характера («русский язык является одним из мировых языков», «нужен для будущей работы в области туризма», «в Праге много русскоговорящих туристов» и др.).

Исследование таким образом показало, что большинство опрошенных студентов стремится изучать русский язык для возможности дальнейшей коммуникации на этом языке, а не только для его использования в своей профессиональной деятельности. Однако это не означает, что профессионально-направленный учебник не дает им таких знаний. В 2014 году автором настоящей статьи было проведено исследование, посвященное вопросу вузовского преподавания русского языка студентам начального уровня. В ходе исследования мы провели сравнение оценки своих знаний студентами Пражского экономического университета, изучающими русский язык с нуля по традиционному учебнику русского языка для начинающих, и студентами Пражского института отельного бизнеса, изучающими русский язык с нуля по учебнику практического курса русского языка для работников сервиса. Исследование показало, что обучение профессиональному русскому языку с нуля дает в целом положительные результаты, т.к. не только позволяет студентам сразу использовать этот язык в своей профессиональной деятельности, но и дает им при этом ощущение общего владения языком [Целунова 2014].

Часто приходится сталкиваться с мнением, что изучение речевых клише без овладения всей грамматиче-

ской и формальной системой языка бессмысленно, т. к. не дает возможности учащемуся свободно выражать свои мысли. Однако для формирования такого уровня компетенции студентов, когда они смогут почти свободно говорить на иностранном языке (уровень B2), понадобится минимально 400–500 учебных часов, которых у вузовского преподавателя нет. Поэтому в этом случае у студентов, на наш взгляд, должна быть возможность выбора: либо начать изучение языка по классическому учебнику и не закончить его, либо изучать язык специальности по экспресс-учебнику. Изучающие русский язык студенты Пражского института отельного бизнеса свой выбор сделали.

Литература

1. Акишина, Т.Е., Скорикова, Т.П. Деловые контакты. Бизнес-курс по русскому языку. — М.: Русский язык. Курсы, 2013. — 375 с.
2. Верецагина, Л.М. Русский язык для музыкантов: элементарный практический курс русского языка. — М.: Русский язык. Курсы, 2014. — 368 с.
3. *Вохмина, Л.Л.* Русский — Экзамен — Туризм: учебный комплекс по русскому языку в сфере международного туристского бизнеса. — М., ВК, 2007. — 200 с.
4. *Голубева, А., Задорина, А., Ганопольская, Е.* Русский язык для гостиниц и ресторанов (начальный курс). — Санкт-Петербург: Златоуст, 1998. — 200 с.
5. *Казнышкина, И.В., Хавронина, С.А., Харламова, Л.А.* Сервис: практический курс русского языка для работников сервиса. — М.: Русский язык. Курсы, 2007. — 304 с.
6. *Казнышкина, И.В., Хавронина, С.А.* Пять звезд: экспресс-курс по русскому языку для работников сервиса. — М.: Русский язык. Курсы, 2010. — 158 с.
7. *Трушина, Л.Б., Вохмина, Л.Л., Никифорова, Е.П., Кузнецов, А.Л.* Русский — Экзамен — Туризм. РЭТ-1. Учебный комплекс по русскому языку как иностранному в сфере международного туристского бизнеса. — М.: Икар, 2005. — 252 с.
8. Целунова Е. А. Профессиональный или академический язык в вузе: преподавание русского языка для начинающих. / Е. А. Целунова // Foreign Language Competence as an Integral Component of the University Graduate Profile. Conference Proceedings IV. International Conference, November 26, 2014, Brno. — Brno: Radek Nedoma, 2014. — С. 59–64.

М.Л. Стоянова

Чанаккале (Турция), Чанаккалинский университет 18 марта
Канд.пед.наук, и.о. доцента
Mary.L.Stoyanova@gmail.com

ТИПИЧНЫЕ ОШИБКИ ТУРЕЦКИХ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ТУРИЗМА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКА СПЕЦИАЛЬНОСТИ

Аннотация

Сфера услуг составляет в Турции почти 65% ВВП страны, а общее количество российских туристов уже несколько лет уступает только туристам из Германии. Эти экономические факторы определяют особенности изучения и преподавания русского языка в Турции. Язык для современных молодых людей - это средство общения, дающее преимущество при устройстве на работу.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, практикоориентированное изучение языка, русский язык как иностранный, сфера услуг

M. L. Stoyanova

Canakkale (Turkey), Canakkale 18th March University
PhD, acting associate professor
Mary.L.Stoyanova@gmail.com

TYPICAL MISTAKES OF THE TURKISH STUDENTS OF TOURISM FACULTY WHEN STUDYING LANGUAGE OF SPECIALTY

Abstract

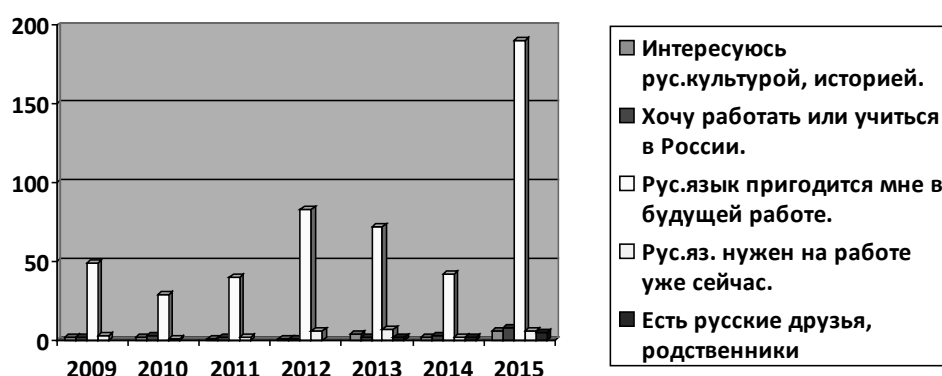
The service industry amounts to nearly 65% of GDP in Turkey, and the total of the Russian tourists in the recent years is only inferior to the number of tourists from Germany. These economic factors define features of studying and teaching Russian in Turkey. This language is the means of communication giving advantage at employment for modern young people.

Keywords: cross-cultural communication, focused practical studying of language, Russian as a foreign language, service industry.

Сфера услуг составляет в Турции почти 65% ВВП страны [www.ved.gov.ru/exportcountries/tr/about_tr/eco_tr/], а общее количество российских туристов уже несколько лет уступает только туристам из Германии [www.interfax.ru/world/350019]. Эти экономические факторы обуславливают особенности изучения и пре-

подавания русского языка в Турции: для многих студентов жизненно важными факторами становятся изучение языка специальности и/или овладение коммуникативными навыками. Язык для современных молодых людей — это в первую очередь средство общения, дающее преимущество при устройстве на работу.

Таблица 1



Стабильный повышенный интерес к использованию РКИ в сфере профессионального общения демонстрируют и результаты анкетирования студентов первого курса факультета туризма Чанаккалинского университета 18 марта.

В ноябре 2015 г. было опрошено 215 первокурсников, выбравших русский язык для изучения в качестве второго иностранного языка. Студенты отвечали на вопрос: «Почему вы начали изучать русский язык?». Полученные данные коррелируются с результатами опросов предыдущих лет (см. табл. 1).

Основной целью обучения русскому языку на факультете туризма является умение решать коммуникативные задачи в сфере туризма и сервиса. Выпускники должны понимать русскоязычных туристов в стандартных ситуациях, в которых регулярно оказывается персонал ресторанов, туристских комплексов и туристических агентств. Студенты факультета туризма — это будущие сотрудники турфирм и сопровождающие туристических групп, дежурные администраторы, портье, аниматоры и спортивные инструкторы, метрдотели и официанты. Профессионально ориентированный модуль в курсе русского языка вводится уже во втором семестре (при общем количестве уроков 4 часа в неделю и наполняемости группы 32 человека), а в шестом-восьмом семестрах ему отводится 60% аудиторного времени.

При подобной специфике обучения у студентов неизбежны ошибки разного рода. С целью выявления наиболее типичных для турецких студентов ошибок были проанализированы 143 экспертных листа устных ответов, а также материалы экзаменационных письменных работ студентов 3 и 4 курсов за весенний семестр 2014 и 2015 годов. В устной и письменной форме студенты выполняли следующее коммуникативное задание: «Составьте диалог по ситуации: разговаривают портье и турист. Турист отдыхает в гостинице, живёт в 331 номере. Он хочет узнать, где и когда в гостинице можно позавтракать, где можно курить и купить недорогие сувениры. Портье отвечает на вопросы гостя». (Ситуаций было несколько для каждого курса).

Из всего объёма разнообразных ошибок в данной работе будут освещены те, происхождение которых можно объяснить языковой и культурной интерференцией.

1. Грамматические ошибки.

Отсутствие в турецком языке категории рода порождает большое количество ошибок на согласование прилагательных и местоимений с существительными: *большой спасибо, детская бассейн, недорогой гостиница, мой кредитный карт*.

Не меньшую сложность у турецких студентов вызывает различие наречий и прилагательных в русском языке. В турецком языке многие прилагательные, поставленные перед глаголом, выполняют роль наречий (*yavaş — медленный / медленно; iyi — хороший / хорошо*), поэтому очень трудно избавиться от ошибок типа: *сегодня погода хорошо; город очень красиво; доброе пожаловать; очень спасибо*.

Достаточно распространённой является следующая грамматическая ошибка: при образовании формы глагола настоящего и прошедшего времени турецкие студенты часто добавляют глагол «делать» в соответствующем времени: *вчера я делал отдыхал; я обычно делаю слушаю музыку; она любит делать гулять в парке*. Объяснить это явление можно тем, что многие глаголы в турецком языке образуются путём сложения именной части и глагола «делать», например: *tekrar etmek — повторять* (дословно «делать повтор»); *kahvaltı etmek — завтракать* (дословно «делать завтрак»); *yardım etmek — помогать* (дословно «делать помощь»).

2. Речевые ошибки.

Лексические ошибки, связанные с неправильным выбором слова, немногочисленны, но трудно исправляемы. Лексическая сочетаемость слов, характерная для турецкого языка, переносится и на использование слов в русском языке: *открыть компьютер; закрыть кондиционер* (неразличение глаголов открыть/включить и закрыть/выключить); *пить суп* (в Турции суп, жидкое кушанье, не считается едой); *взять хлеб в магазине* (в турецком языке глагол «купить» дословно переводится как «взять за деньги»).

Иногда студенты строят синтаксические конструкции по моделям турецкого языка, ошибочно используя одно из значений слов, например:

Официант: *Сколько вас?*

Клиент: *Нас 8 человек.*

Официант: *Хорошо. Здесь услуги?* (в смысле «Вас здесь, сейчас обслужить?»)

Клиент: *Да, нас услуги.* (в смысле «Да, нам нужно обслуживание, сервис сейчас», «Мы будем заказывать сейчас»)

Официант: *Что вы хотите заказать? ...*

Подобные ошибки не могут быть классифицированы однозначно, потому что они возникли под влиянием и грамматической, и языковой интерференции.

3. Коммуникативные ошибки и неудачи.

Русский и турецкий менталитет и культура общения имеют много различий, и это порождает целый ряд коммуникативных неудач и даже ошибок.

В турецком обществе люди очень открыты и приветливы друг к другу, в том числе по отношению к незнакомым людям. Эта модель поведения нередко проецируется и на общение с туристами, особенно если турист также улыбочив и любезен. Студенты часто не только переходят на местоимение *ты* при первом знакомстве, но и используют привычные для них обращения: «*Здравствуй, друг!*», «*Здравствуй, брат!*». Или же могут нарушить правила русского речевого этикета следующим образом:

Официант: *С вас 42 евро.*

Клиент: *Хорошо. Возьмите, пожалуйста.*

Официант: *Спасибо. Пока-пока.*

Турецкие модели поведения, особенно приветствия и прощания, имеют устойчивые этикетные формы, без которых не начинается и не заканчивается ни одна беседа. Формальное *Nasilsiniz?* («Как дела?») подразумевает ответ «Спасибо, хорошо», но из уст портье по отношению к туристам этот вопрос по-русски, скорее всего, будет неуместен:

Портье: *Здравствуйте!*

Турист: *Здравствуйте!*

Портье: *Как дела?*

Турист: *Хорошо, спасибо.*

Портье: *Чем вам помочь?*

При прощании в значении «до свидания!» многие студенты используют выражения «добрый день!» или «добрый вечер!», опираясь на опыт турецкого речевого поведения, где *iyi günler* («добрый день») и *iyi akşamlar* («добрый вечер») используют и при встрече, и при прощании. Это, пожалуй, самая распространённая коммуникативная ошибка турецких студентов — и в устной, и в письменной речи.

Другая группа ошибок вызвана излишней вежливостью и экспрессивностью, желанием продемонстрировать готовность помочь туристам, например:

Портье: *Добрый день!*

Турист: *Добрый день!*

Портье: *Спасибо. Слушаю вас.* Конечно, на приветствие «Добрый день!» отвечать благодарностью нельзя.

Другой пример:

Турист: *У меня есть ещё вопросы.*

Портье: *Не за что, госпожа. Слушаю Вас.*

В реплике портье студент неуместно использовал выражение «не за что», синонимичное фразе «пожалуйста», забыв об оттенках их значений и употреблений. Кроме того, употребление обращения «госпожа» без фамилии в данном контексте придаёт некоторую комичность ситуации.

Надо отметить, что русские обращения «господин», «госпожа», пожалуй, наиболее уместные в сфере туристического бизнеса, вызывают постоянные трудности в использовании у турецких студентов. Это происходит потому, что в их родном языке аналогичные обращения используются с именем, а не с фамилией (*Mustafa bey* — господин Мустафа, *Damla hanım* — госпожа Дамла). Поэтому и в устной, и в письменной форме турецкие студенты часто используют обращения типа «господин Виктор», «госпожа Мария».

В заключение следует подчеркнуть, что перечисленные выше ошибки порождены особенностями грамматического строя турецкого языка и речевого этикета, принятого в турецкой культуре. Понимание причин происхождения типичных ошибок у студентов окажет ценную помощь преподавателю РКИ, а элементарные знания речевых и культурных традиций принимающей страны способствуют развитию терпимости и толерантности у туристов по отношению к работникам сферы услуг.

Литература

1. Обзор состояния экономики Турции. Портал внешнеэкономической информации. Министерство экономического развития РФ. [Электронный ресурс]. URL: http://www.ved.gov.ru/exportcountries/tr/about_tr/eco_tr/, (Дата обращения: 23.12.2015).
2. Поток российских туристов в Турцию. Новости. Интерфакс. URL: <http://www.interfax.ru/world/350019> (Дата обращения: 23.12.2015).

Н. В. Баско

Москва (Россия), МГУ имени М. В. Ломоносова
Канд. филол. наук, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся гуманитарных факультетов
ninabasko@mail.ru

РОЛЬ ФРАЗЕОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ¹

Аннотация

Статья посвящена проблеме места и роли фразеологии в обучении студентов-иностранцев профессиональному общению на русском языке. В качестве примера рассматриваются фразеологические обороты, используемые в профессиональном общении в сфере экономики, бизнеса и финансов.

Ключевые слова: фразеологические единицы, идиома, семантика, идиоматичное значение, профессиональное общение, языковая компетенция.

N. V. Basko

Moscow (Russia), Lomonosov Moscow State University
PhD, associate professor of Russian for foreign pupils of humanitarian faculties
ninabasko@mail.ru

THE ROLE OF PHRASEOLOGY IN TEACHING PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS TO FOREIGN STUDENTS

Abstract

The article addresses the problem of place and role of phraseology in teaching professional communication skills in Russian to foreign students. As an example, we discuss phraseological units that are used in professional communication in the field of economics, business and finance.

Keywords: phraseological units, idiom, semantic, idiomatic meaning, professional communication, language competence.

Профессиональное общение на иностранном языке предполагает владение как профессиональной, так и языковой компетенцией. Это означает, что участники коммуникации должны не только обладать глубокими знаниями в определенной профессии, но и владеть языковыми средствами, используемыми в профессиональном общении на иностранном языке. К ним относятся лексико-фразеологические единицы (прежде всего, профессиональная терминология), специфические грамматические конструкции, стилистические варианты высказывания, использование которых зависит от устной или письменной формы общения, от ситуации общения и социального статуса участников общения.

Среди языковых единиц важных для успешной профессиональной коммуникации на иностранном языке особое место занимают фразеологические обороты. Фразеологические обороты являются специфическими языковыми единицами, значение которых всегда вызывает у иностранцев большие трудности. Это касается всех сфер общения: обиходно-бытовой, официально-деловой, научной, учебной и профессиональной. Фразеологический оборот, по определению профессора Н. М. Шанского, — это «устойчивая и неделимая единица языка, которая используется в готовом виде, которая состоит из двух или более компонентов словного характера, фиксированная (постоянная)

по своему значению, составу и структуре. Основным свойством фразеологического оборота является возможность использовать сочетание в готовом виде, которая отграничивает фразеологический оборот от свободного сочетания слов и в то же время сближает его со словом». [Шанский 1985: 19–20]

Действительно, не зная фразеологического оборота иностранного языка, часто бывает трудно понять иностранных коллег, партнёров, общаясь с ними в профессиональной сфере. Лингвистам известно, что трудности в понимании фразеологизмов объясняются прежде всего особенностями их семантики: смысл этих устойчиво воспроизводимых словосочетаний не равен общей сумме значений слов-компонентов, входящих в него. Например, фразеологический оборот *наступать на пятки* означает «догонять кого-либо в каком-либо деле», фразеологизм *собаку съел* означает «имеет большой опыт, знания в какой-либо специальности, профессии», фразеологизм *затягивать пояс (пояса)* имеет значение «экономить финансовые средства». Иначе говоря, фразеологические обороты обладают идиоматичностью, «скрытым» смыслом, «скрытым» значением. Носители языка знают, понимают этот скрытый смысл устойчивого образного выражения, а для иностранца фразеологические обороты часто непонятны, они затемняют общий смысл фразы, создавая языковые барьеры в процессе коммуникации, в том числе и коммуникации профессиональной. Поэтому

¹ Публикация подготовлена при поддержке РГНФ в рамках исследовательского проекта № 14-04-00439.

изучение самых употребительных фразеологических оборотов иностранного языка должно входить в общую программу обучения языку как студентов-филологов, так и студентов самых разных специальностей.

В данной статье предпринята попытка рассмотреть место и роль фразеологических оборотов в обучении профессиональному общению на русском языке студентов-иностранцев, получающих в университетах специальности в области экономики, бизнеса, финансов.

Профессиональное общение в сфере экономики, бизнеса и финансов предполагает как общение в официальной ситуации (в письменной или в устной форме), так и общение в неофициальной ситуации в устной форме. Официальное общение в письменной форме включает деловую переписку, ведение документации, тексты договоров о сотрудничестве и партнерстве, презентацию фирм и новых проектов. Официальное общение в устной форме включает деловые переговоры, профессиональные консультации, обмен мнениями в официальной обстановке согласно общепринятому деловому этикету. Неофициальное профессиональное общение коллег, деловых партнеров, сотрудников обычно проходит в неформальной, непринужденной обстановке. Эти различные формы общения (официальное и неофициальное) во многом определяют специфику фразеологических единиц русского языка, используемых в сфере экономики, бизнеса, финансов, которая основывается на стилистических различиях фразеологизмов. Анализ материала показывает, что значительную часть фразеологических оборотов, регулярно употребляемых в профессиональном общении в сфере экономики, бизнеса и финансов составляют фразеологизмы, относящиеся к книжному стилю речи и используемые преимущественно в письменных текстах или в официальном общении специалистов-профессионалов. Среди фразеологизмов, относящихся к книжному стилю, выделяется группа фразеологических оборотов терминологического характера таких, как *голубые фишки, золотой парашют, потребительская корзина, чёрный рынок, деловые круги, ножницы цен, внешняя тара, мёртвый капитал*, и фразеологизмы, широко употребительные в самых разных сферах профессионального общения, например, *вступить в силу, заложить фундамент, камень преткновения, вносить вклад, пальма первенства* и др. В функциональном аспекте фразеологизмам книжного стиля близки фразеологические обороты нейтрального стиля, активно используемые при общении в сфере экономики и бизнеса: *начинать с нуля, делать ставку, набирать обороты, держаться на плаву, уйти с молотка, стоять у руля, первая ласточка*.

Другую часть фразеологических оборотов, широко употребительных в профессиональном общении в сфере экономики, бизнеса и финансов, составляют фразеологизмы разговорного стиля, которые используются в профессиональном общении коллег, сотрудников, деловых партнеров в неофициальной обстановке: *ударить по рукам, затянуть пояс(а), бить(ударить) по карману, вылететь в трубу, прибираться к рукам, наступать на пятки, приказывать долго жить* и др. Их отличает эмоциональное отношение говорящего

к обозначаемому явлению, экспрессивность, оценочный характер обозначения. Фразеологические обороты этого типа представляют собой классические идиомы, особенностью которых является то, что они не только обозначают явление, предмет, процесс, свойство, но и выражают положительное или отрицательное отношение говорящего к тому, что обозначается.

Использование в речи фразеологических оборотов различной стилистической окраски определяется характером общения (официальное и неофициальное), формой общения (устная или письменная), а также социальным статусом участников (положение в обществе, занимаемая должность, возраст, образовательный уровень). Фразеологизмы-термины широко употребляются в обзорах деятельности фирм и компаний, в информационных сообщениях, касающихся функционирования банковско-финансовой системы и различных видов предпринимательства. Фразеологизмы разговорного стиля преобладают в профессиональном общении деловых партнеров в неформальной обстановке, в публичных дискуссиях по вопросам экономики и бизнеса. Важно понимать, что использование фразеологических оборотов в конкретной ситуации должно определяться целями общения и происходить с учётом функционально-стилевых особенностей этих языковых единиц. В выборе различных языковых средств и различных вариантов коммуникации проявляется влияние социологических и психологических факторов, от этого в значительной степени зависит и результат профессионального общения. По меткому замечанию известного фразеолога, профессора В. Н. Телия, «сам выбор той или иной идиомы в определенных условиях речи — это как бы ход в социальной речевой игре» [Телия 1995: 14].

Стоит отметить, что в современной России фразеологические обороты — излюбленный материал, используемый рекламодателями в качестве основы для создания торговой, коммерческой рекламы продукции фирм и компаний, которые заинтересованы в привлечении покупателей и клиентов.

Лингвистический анализ показывает, что фразеологические обороты терминологического характера, относящиеся к книжному стилю речи, по своему происхождению представляют собой заимствования из английского языка (его американского варианта), а фразеологизмы, относящиеся к нейтральному и разговорному стилям, в большинстве своем по происхождению являются исконно русскими или общеславянскими языковыми единицами. [Баско 2014].

Заимствованный характер происхождения фразеологизмов-терминов объясняется тем, что в условиях советской плановой экономики в СССР не действовали рыночные механизмы управления промышленными предприятиями, отсутствовала частная собственность, была не развита банковская сфера. Соответственно не существовали языковые средства (лексические и фразеологические), обозначающие понятия, связанные со свободным рынком, бизнесом и конкуренцией. Переход России к рыночной экономике вызвал процесс интенсивного заимствования русским языком английских экономических и финансовых терминов

и формирование в русском языке сложной терминосистемы экономики рыночного типа, бизнеса, финансов. В качестве примера заимствованной фразеологии, активно функционирующей в профессиональном общении в русском языке, можно привести такие единицы, как *белые воротнички* англ. *white collar*, *золотой парашют* англ. *golden parachute*, *финансовая пирамида* англ. *financial pyramid*, *потребительская корзина* *basket of goods*, *чёрный рынок* англ. *black (illegal) market*, *деловые круги* англ. *business community*, *ножницы цен* англ. *price differentials*, *price scissors*, *внешняя тара* англ. *outward package*, *мёртвый капитал* англ. *dead capital* и др. Фразеологические обороты терминологического характера, как правило, имеют интернациональный характер, их активно используют в своей профессиональной речи специалисты в сфере экономики, бизнеса и финансов из разных стран. Это обстоятельство создает предпосылки для успешного освоения профессиональной терминологии на русском языке студентами-иностранцами.

Фразеологизмы, относящиеся к разговорному стилю речи, отличаются экспрессивностью, яркой эмоциональностью, оценочной характеристикой. Они активно используются в профессиональном общении коллег и партнеров по бизнесу в неофициальной обстановке, а также в публичных выступлениях ученых-экономистов и экспертов, в общественных дискуссиях, в полемических материалах средств массовой информации на темы экономики, бизнеса, финансов. Как отмечалось выше, по своему происхождению эти фразеологические обороты являются исконно русскими или общеславянскими. Ср.: *ударить по рукам* «заклучить сделку», *бить по карману* «причинять денежный ущерб, убыток», *вылететь в трубу* «обанкротиться», *делать ставку* «рассчитывать на преимущества чего-либо в реализации своих планов», *набирать обороты* «получать развитие», *приказывать долго жить* «прекратить свою деятельность», *уйти с молотка* «быть проданным на аукционе» и др. Идиоматичность значения фразеологических оборотов этого типа, национально-культурная специфика метафорических образов, лежащих в основе их значения, проявляется в максимальной степени. Опыт работы со студентами-иностранцами показывает, что именно этот тип фразеологизмов (разговорных и стилистически нейтральных) вызывает наибольшие трудности у иностранных специалистов, сотрудничающих с российскими компаниями, и у студентов-иностранцев, изучающих экономику, бизнес, финансы. Поэтому необходима специальная, целенаправленная работа преподавателя РКИ по обучению фразеологии русского языка иностранных студентов.

Обучению фразеологии русского языка должно быть уделено особое внимание в общей системе обучения профессиональному общению в форме спецкурсов или спецсеминаров. Иностранные студенты должны получить представление о месте наиболее употребительных фразеологических оборотов из сферы экономики, бизнеса и финансов в общей лексико-фразеологической системе русского языка. Для этого иностранным учащимся могут быть предложены учебные

задания на объединение фразеологизмов русского языка в тематические группы, связанные с характеристикой экономической ситуации в стране, с разными аспектами финансовой или бизнес-деятельности. В качестве примера можно привести фразеологизмы, объединенные общей темой «Конкурентная борьба на рынке»: *вставлять палки в колёса*, *наступать на пятки*, *брать верх*, *пальма первенства*, *львиная доля*, *быть на коне* и др. Или, например, фразеологические обороты, объединенные темой «Финансово-экономический кризис»: *затянуть пояса*, *бить по карману*, *держаться на плаву*, *вылететь в трубу*, *приказывать долго жить*.

Кроме того, важно помнить о том, что значение большинства фразеологических оборотов носит ситуативный характер. Эта особенность фразеологизмов предполагает не только знание их значения, смысла, но и тех ситуаций, в которых их можно использовать. Поэтому при обучении иностранных учащихся фразеологизмам русского языка важно указывать на ситуацию их употребления, на уместность или неуместность, на возможность или недопустимость использования той или иной фразеологической единицы в определенных условиях профессионального общения. Эмоциональность и образность фразеологических оборотов дает возможность оказывать более сильное воздействие на собеседника, а значит, позволяет достигать нужный результат в профессиональной коммуникации.

Расширяющиеся профессиональные контакты между специалистами разных стран в эпоху глобализации предполагают новый, более высокий уровень владения русским языком как иностранным, что невозможно без активного использования фразеологических оборотов в профессиональном общении. Важная роль фразеологии в профессиональном общении на русском языке и в обучении профессиональному общению иностранных студентов определяется не только преодолением языковых барьеров между участниками коммуникации, что способствует формированию полноценной языковой и речевой компетенции иностранных учащихся. Владение фразеологическими оборотами русского языка и знание ситуации их употребления помогает создать особую психологическую атмосферу доверия между участниками коммуникации, что во многом определяет успех профессиональных контактов представителей разных стран.

Литература

1. Баско, Н. В. Фразеология современных российских масмедиа: дискурс экономики и бизнеса / Н. В. Баско // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории. Сборник научных статей XIII Международной научно-практической конференции 23–25 апреля 2014 г. — СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. — С. 138–141.
2. Телия, В. Н. Предисловие. Словарь образных выражений русского языка / Т. С. Аристова, М. Л. Ковшова, Е. А. Рысева и др.: Под ред. В. Н. Телия. — М.: Отечество, 1995. — 368 с.
3. Шанский, Н. М. Фразеология современного русского языка: Учебное пособие для вузов по специальности «Русский язык и литература» / Н. М. Шанский. — М.: Высшая школа, 1985. — 160 с.

Е. В. Пожидаева

Москва (Россия), Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина
Канд. филол. н., доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
elenabelenko@mail.ru

Н. А. Козько

Магнитогорск (Россия), Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова
Канд. филол. н., доцент кафедры английского языка
Kozko_natalia@mail.ru

ЛИНГВОКОНЦЕПТ КАК НАЦИОНАЛЬНЫЙ И КУЛЬТУРНЫЙ ОБРАЗ*Аннотация*

Лингвокультурологическое исследование концепта Британского паба в статье включает как анализ продуктивных источников и моделей формирования названий пабов, описание структуры игры слов и специфической лексики (прозвищ и форм обращения, речевых детекторов), грамматических особенностей, так и изучение графического афоризма — карикатуры.

Ключевые слова: названия пабов, Британский паб, лингвоконцепт, бытовой дискурс, классовый дискурс

E. V. Pozhidaeva

Moscow (Russia), Pushkin State Russian Language Institute
PhD, associate professor of institute of social and humanitarian disciplines
elenabelenko@mail.ru

N. A. Kozko

Magnitogorsk (Russia), Magnitogorsk State Technical University named after G. I. Nosov
PhD, associate professor of institute of English
Kozko_natalia@mail.ru

LINGUAL CONCEPT AS A NATIONAL AND CULTURAL PATTERN*Abstract*

The lingua-cultural study of the concept of a British pub includes the analysis of the productive sources and patterns of pub names, structure of word-games, their specific vocabulary (nicknames and forms of address, speech detectors) and grammar peculiarities as well as the graphic aphorism — caricature.

Keywords: pub names, British pub, concept, everyday discourse, class.

The British are a class-conscious nation. They are more concerned with social stratification than any other nation. Pubs serve as a class indicator and a cultural pattern of the British identity.

The idea of a classic establishment in the UK where alcoholic beverages are sold and consumed is assumed herein as a pub. Pubs have been a regular place for most British males for centuries.

British pubs are class-oriented. Pubs fall into 3 categories from the ones for the lowest income customers to the highest: ale houses -> taverns -> inns. The difference lies in the level of service and in the way beer is served: from jugs into earthenware or wooden pots in ale houses, in wooden or pewter tankards fitted with lids in taverns. Inns are allowed to serve a wider choice i. e. wine. This may attract more customers, in particular, women. The choices of males-regulars of a pub are restricted. There are some drinks acceptable if you are a working-class member like beer or spirits and middle-middle/upper class — beer, spirits, wine (must be dry) and soft-drinks.

A well-known Pimms is for the upper class. It's a posh and fruity drink for posh and fruity people. It's perfect for picnics and getting *wasted* while watching Wimbledon.

For men it is regarded as a bit vulgar to order gin-and-tonic or sweet wine. Sweetness is a code of enfeminity. Women disregarding class tend to choose sweeter drinks that are cream-based like liqueurs and cocktails. Drinking beer by a female is acceptable in the social category of middle-middle and upper class only among the younger women, particularly students.

The names of pubs are a peculiarity for the researcher as many of them appeared during the old times when many people failed to read and could recognize the name by a pub sign. Many old names of pubs appeared as the result of a word or phrase corruption. Most of which are borrowings.

The analysis of the names represented in Dictionary of Pub Names has given way to such illustrative examples of pub names that are based on the language corruption of slogans or phrases. See the table below [The Dictionary of Pub Names 2006].

The name of the Pub	Original version	Original Language/ Explanation
Bag o'Nails	Bacchanals	German
Cat and Fiddle	Caton le Fidèle	French
Case is Altered	<i>Casa Alta</i> ('high house') or <i>Casa Altera</i> ('second house')	Italian or a corruption of the Latin phrase
Pig and Whistle	piggin wassail	Anglo-Saxon saying meaning «good health».
Elephant and Castle	la Infanta de Castile	Spanish
The Bull and Bush	Boulogne Bouche	French (to celebrate the victory of Henry VIII at Boulogne-sur-Mer Harbour)

As a result another productive source of pub names has been found it is play on word/phrase i.e. **Letters Inn** is a play on words «let us in». **Barge Inn** is a play on words «barge in». The Barge Inn in Wiltshire, for instance, is located on a canal, where barges tie up.

Dirty Habit is a play on the contemptuous phrase and a reference to the clothing of monks who passed by on a pilgrimage to Canterbury Cathedral.

A homophonic pun can lie at the base of the name of **Dew Drop Inn** from «do drop in».

Another characteristic feature of a pub name is paired or double name. The paired/double name is a variety of language corruption in particular catachresis e.g. **Whale and Cow, Cock and Bull** etc.

Most British pub names that are given in the abovementioned dictionary can be divided into the following groups:

- 1) Nobility
 - a) royalty

The names of this group follow the pattern position/rank + name e.g. **Princess Beatrice** after the 5th and the youngest daughter of Queen Victoria. In other cases only the position is chosen to mean a certain person (the choice is supported by signs in a pub e.g. in the pub «**Queen**» signs show Queen Anne at London or any royal person e.g. **Prince of Wales**.

- b) aristocracy

Lord Nelson the English naval commander who died during the Battle of Trafalgar, leading Britain to victory over the French.

Marquis of Granby: a general in the 18th century who showed concern for the welfare of his retired soldiers and helped them to establish taverns, which were subsequently named after him.

- 2) fiction
 - a) title

Case is altered: The title of an early comedy by Ben Jonson, first published in 1609. *I am the Only Running Footman*, the longest name of a London pub, after a mystery namesake novel by Martha Grimes.

- b) book characters.

Betsy Trotwood— after a character of «David Copperfield» by Ch. Dickens.

Eliza Doolittle— after a character of «Pygmalion» by B. Shaw.

- 3) personalities
 - a) Artistic professions (singers and actors);

Marie Lloyd—after an immensely popular music-hall artiste in London theatres with a stage name Mary Lloyd.

Sarah Siddons— a celebrated English tragic actress born in Brecon. She was renowned for her beauty and a blameless life. Her most famous role was that of Lady Macbeth.

- b) landlords (landladies), hostess

Aunties after a former landlady whom regulars called «Aunty». Conwy after a famous hostess of the late 19th century.

Sarah Mansfield after a former landlord's mother using her maiden name.

- 4) Animals or Birds

Some pub names e.g. **Fox and Hounds, Dog and Duck, Dog and Gun, Hen and chickens** etc., refer to hunting which was very popular in old times.

Among the names there are animal names coupled with colours e.g. **White Hart, Red Lion, Tiger Inn**.

Individual animals like dogs, horses once famous in a particular locality, sometimes give their names to pubs:

- **Blue Cap** named after a noted 18th century foxhound marked with a dark patch on its head.
- **Smoker** named after a grey horse which was the mount of a local landowner.

The choice of the name can be determined by the position of the pub. Among the toponyms there can be the place of birth, the place of living or a sign of respect to their national writer, singer or a noble and/or famous person. The overwhelming majority of the names is based on British national history. The uniqueness of a place like pub cannot be overestimated as the pub with its special environment is an integral part of the British life and culture.

The pub is a place where a Brit can socialize. A pub is called a «social lubricant» [URL: <http://www.ovaloptions.com/pub-dialogues>, accessed date: 10.08.2015].

For centuries, the pub has been the place to share personal success, seek comfort from the blues, tell stories of adventure and failure, and meet new friends.

People of any occupation and social classes go to a pub. The pub is a social speech-detector. It is a true-to-life detector as it is a place where you can let your social mask slip and reveal your intricate nature. You can discuss any social, governmental, religious, cultural, scientific, philosophic and personal issues.

Fox K. has introduced a concept of 'social micro-climate' [Fox 2004: 97]. As certain geographical locations (islands, valleys, oases, etc.) 'create their own weather',

some social environments (e.g. racecourses, pubs, universities, etc.) also have a distinctive 'micro-climate', with behaviour patterns, norms and values.

Pub is considered in this case study as a place with its micro-climate, patterns and rules. In some cases a Brit is supposed to follow the cultural patterns, others are different from the cultural mainstream and you are free to break the rules.

In accordance with cultural patterns of an organised, ordered manner, a pub has unwritten and unspoken rules to follow. The analysis of Speech acts in discourse shows the cultural verbal patterns.

Discourse as the language in use cuts across every facet of human life and a pub is no exception. Hawthorn J.A. believes that discourse is a linguistic communication and is seen as a transaction between a speaker and hearer, as an interpersonal activity whose form is determined by its social purpose [Hawthorn, 1992:189].

According to Teun A. Van Dijk discourse analysis studies the way social power of abuse, dominance and inequality are enacted, reproduced and resisted by text and talk in the social context [Dijk 1995].

Discourse analysis assists to indentify social and cultural relations and practices.

Every pub as a place with its peculiar micro-climate has its own code of in-jokes, nicknames, phrases and gestures as well as the rules of holding a conversation. The latter is often highly argumentative, particularly among males.

Arguing is probably the most popular form of conversation but the argument is not taken seriously. This coded pub-talk emphasizes and reinforces the social bonds between pub regulars and turns into a 'private language' for a stranger. According to Fox K. it also emphasizes and reinforces the sense of equality among them. In the pub, your position in the 'mainstream' social hierarchy is irrelevant: acceptance and popularity in this liminal world are based on quite different criteria, to do with personal qualities, quirks and habits in the degree to which they deviate from the mainstream culture—which is characterized by greater reserve and social inhibition, and more pervasive and acute class-consciousness, than many other societies [Fox 2004: 89].

Exaggerated senses of guilt and duty reflected in a form of address.

1) Form of address to a waiter with a complaint

'Excuse me, I'm terribly sorry, um, but, er, this soup seems to be rather, well, not very hot—a bit cold, really. . .'

'Sorry to be a nuisance, but, um, I ordered the steak and this looks like, er, well, fish. . .'

The repetition of gap fillers like um, er, well with a self-confessedly guilty tone and the belittlement of the facts with such constructions as «looks like», «to be rather» etc. make a complaint more that of an apology. The justifiable cause for this hesitant and timid, and so carefully disguised as an apology complaint is the habit of apologizing even if nothing wrong has been done [URL: <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2470090/How-British-habit-constantly-apologising-youve-wrong-makes-look-MORE-trustworthy.html>, accessed date: 07.01.2016]

It is the precedence of etiquette over logic. Or it may be an example of the proverbial good manners of the British. In 1949, the Hungarian Mikes G. famously declared that: 'On the Continent people have good food; in England they have good table manners.'

2) Form of address to a barman

Though the British are a verbal nation, to address a barman you should use subtle gestures or an eye contact, no calling or gesticulating. Even in a place where you can relax you are supposed to follow English etiquette rules. Regulars are allowed to address the waiter with rather rude words: «Oi, any chance of a bloody drink sometime this millennium?» or «Get on a move: I've been stood here since last Thursday» [Fox 2004].

3) Form of address to people present:

a) A mate

In Webster's Dictionary there is a special form of address to people in a pub—«mate» [URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/mate>, accessed date: 20.12.2015]. According to Merriam-Webster's dictionary a mate is (1) an associate, companion (2) *chiefly British*: an assistant to a more skilled worker: helper (3) *chiefly British*: friend, buddy—often used as a familiar form of address. The third meaning of the noun of someone you know is engaged to avoid too touchy-feely word «friend». You can be 'mates' with someone without necessarily knowing anything at all about his personal life, let alone his feelings, hopes or fears—except where these concern the performance of his football team or his car. To show the degree of intimacy adjectives in a comparative degree can be added e.g. good or best.

b) A nickname

Unlike the rules in everyday life you can strike up a conversation with any stranger. In a pub there is no need to introduce yourself. In a pub a person is welcomed by the bar staff with the chorus of customers naming the newcomer by the name e.g. 'Evening, Bill', 'Wotcha, Bill', 'Alright, Bill?', 'Usual, is it, Bill?'. There are also nicknames given. The nicknames are sometimes connected

- with your occupation. For instance, if you are a professor you can get Doc.

- with your behaviour/character. Lofty (a superior man), Pillsbury (a large and violent man) etc. You can be nicknamed 'Meat-and-two-veg' because of your conservative nature because meat with two vegetables is the most traditional and unadventurous English meal. The Hung Drawn or Quartered are both real nicknames, both literally hundreds of years old puns. Witty nicknames are common as well as simple names like Bill or Pauline.

- Physical characteristics Shorty (a person of a short nature) or Stick (a slim person)

- place of birth—Yorkshire (a county in the UK).

Such active use of names and nicknames according to the pub greeting rules contrasts sharply with English conversation-codes. The over-use of names is unceremonious.

There are occasional nicknames that are based on the events familiar only to regulars of some pub. In the conversation below «Harry» is the name of a regular who

is known for his absent-mindedness. The name has become a common one for anyone lost or being absent-minded.

1. A busy Sunday lunchtime in a local pub. A few regulars are standing at the bar, where the publican is serving. Publican places a pint of bitter in front of Regular 1, who hands over money [URL: <http://www.sirc.org/publik/ptpchap4.html>, accessed date 15.08.2015]

Regular 1: «Where's Bill?»

Publican: «Dunno, mate—should be here by now.»

Regular 2: «Must be doing a Harry»

All people laugh.

c) Word game

The pub talk or the pub-argument is a game. The extract of a typical argument in a pub (see the dialogue below) starts with an argument about anything with an extreme statement until the inevitable reaction of the regulars appears.

Then instigator must defend his assertion, which he secretly knows to be indefensible but still hotly defends with counter statements. He will come to a conclusion accusing his adversaries of stupidity, ignorance or alike. The exchange of roles often continues for some time, although it tends to drift away from the original statement.

A: (mock-outraged): *Bollocks—it's Joey's round!*

B: (taunting): *Then why are you hassling me about it, eh?*

A: (now thoroughly enjoying himself): *I'm not—you started it!*

B: (ditto): *Didn't!*

A: *Did!*

There is no winner in the word game. It is all about the process and following the rules of this game. The game allows them to become closer and intimate. The pub-argument allows the customers under the camouflage of a competitive game be free to express personal emotions and attitudes towards any issues. Despite the need to follow the rules, to discover those of their companions. You are free to discuss important issues in a small group face-to-face with your companions whom you may not know.



Chuck was nervous about trying the grub

The pub is a place where you can freely start up a conversation with any stranger which is not typical for a conservative and reserved UK citizen because it breaks the rule of privacy. This behavior is called cultural remission—a structured, ordered, conventionalized relaxation of normal social conventions [Fox 2004: 83].

The pub is a special world created where you can break the rules. You can meet people with opposing viewpoints, get engaged in a discussion and actually learn more.

Another form of discourse that is not limited is a text of either oral or written media, in particular, an event like a cartoon.

A cartoon goes beyond entertaining, educating and informing, but also that the use of discourse, intentionally by the cartoonist, has some things or carries issues it portrays (see the picture on the left) [URL: <https://www.unilorin.edu.ng/studproj/arts/0715CD041.pdf>, accessed date 27.07.2015]. In other words it is used to depict the worthlessness of the ridiculed persons, parties or issues involved. The intended meaning and the social relevance of the cartoon below is identified by means of analysis.

The caricature of a man looking at the advertising board illustrates the idea of unhealthy food served in the pub. The artist has chosen the word grub that rhymes with the word pub. «Pub grub» is a slang term for the food served at a pub or bar [URL: <http://www.effingpot.com/slang.shtml>, accessed date: 11.10.2015]. Usually it is fast food, grilled or deep fried. Sometimes it is even a frozen pizza cooked in a toaster oven. Salty popcorn is often offered as free pub grub (to encourage drinking.)

Grub has the meaning of food in an informal conversation but another meaning of the word is an insect—larva. To intensify the idea of something inappropriate there is a picture of a small worm on a fork.

The abovementioned example introduces the idea of a pub vocabulary that is unique in its meaning and grammar structure. In the New International English Dictionary by Webster's of 2012 the following pub vocabulary linguistic units that reflect and represent the idea of a British pub concept have been identified [Webster's 2012]:

to go get some grub—a common invitation to go to a pub. The grammar pattern let's + verb + verb where the preposition as the identifier of the infinitive is omitted is quite typical for colloquial speech.

to put one in the wood for smb—to reserve one pint of beer in a tankard or pot for smb when he comes back/arrives. There are variations of «put one in for» or «leave one in for». «Put one in the wood for» is a regional variation, found mainly in parts of Kent.

to have one for Ron—Ron is not a personal name. It is a pun of «later on».

and yourself?—a contraction of «and one for yourself» is the standard formula for offering a drink. A polite request like «Can I buy you a drink?» is not typical for a pub discourse.

pint / a pint of beer/lager/cider/ale—568 ml (using the Imperial system). In British bars and pubs pints of beer (or half-pints) are served. In a pub pint is used as a synonym to beer.

a pub crawl—a tour of bars and public houses usually with a pause for one drink at each.

The names of the pubs reflect its rich history of British historical personalities and not only such.

Every form of discourse as a form of linguistic communication represented in events (pub talks), in oral and written texts is a lively example of social strata for such a class-conscious nation as the UK is. Though there are class-oriented drinks and class-oriented places, a pub is the only place in the UK a place where the micro-climate allows a customer to break the rules of universal politeness, gentleness, sense of social inequality and duty.

The pub is primarily a place to establish social bonds. There are rules of the word game of a pub-argument, special vocabulary and grammar. Some behavior patterns are to be familiar to be a successful communicator in a pub.

List of references:

1. Caricatures // Art Projects. — URL: <https://www.unilorin.edu.ng/studproj/arts/0715CD041.pdf> (Accessed date 27.07.2015)
2. *Dijk*. Aims of critical discourse analysis / *Teun A. Van Dijk*. Japanese discourse. Vol. 1, 1995. — P. 17–27.
3. *Fox, K.* Watching the English / Kate Fox. The Hidden rules of English Behaviour. London, 2004. — URL: <http://ilmk.khspu.ru>. (Accessed date: 10.06. 2015).
4. *Hawthorn, J. A.* Concise Glossary of Contemporary Literary Theory / J. A. Hawthorn. — London, 1992.
5. *Leonard, T.* How the British habit of constantly apologising (even if you've done nothing wrong) makes you look MORE trustworthy // Mail on-line. — URL: <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2470090/How-British-habit-constantly-apologising-youve-wrong-makes-look-MORE-trustworthy.html> (Accessed date: 07.01.2016)
6. Merriam-Webster's On-line Dictionary. — URL: <http://www.merriam-webster.com/dictionary/mate> (Accessed date: 20.12.2015)
7. Passport to the Pub: A guide to British pub etiquette: Pub-talk // Social Issue Research Centre. — URL: <http://www.sirc.org/publik/ptpchap4.html> (Accessed date 15.08.2015)
8. The American's guide to speaking British. — URL: <http://www.ffmpeg.com/slang.shtml> (Accessed date: 11.10.2015)
9. The Dictionary of Pub Names. — Wordsworth Editions Ltd, 2006.
10. The Pub Dialogues. — URL: <http://www.ovaloptions.com/pub-dialogues> (Accessed date 10.08.2015)
11. Webster's New International English Dictionary, 2012.

А. М. Цатурян

Ванадзор (Армения), Ванадзорский государственный университет им. О. Туманяна, Ванадзорская спецшкола с углубленным обучением математике и естественным дисциплинам

Д.пед.н., доцент кафедры физики, директор школы
evrika24@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ОБЩЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ МАТЕМАТИЧЕСКИХ И ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В статье выявлены те особенности общения преподавателей математических и естественных дисциплин на иностранном языке, которые вытекают из особенностей самих дисциплин. Они заключаются в том, что, с одной стороны, основные идеи и понятия этих дисциплин или интерпретируются с помощью универсального понятийного аппарата, или подвергаются математическому моделированию, а с другой — существующие внутрилогические связи позволяют легче обеспечить взаимодействие языковых и линейно-смысловых форм перевода и проявлять словесно — логические компетенции.

Ключевые слова: профессиональное общение, иностранный язык, математические и естественнонаучные дисциплины, интерпретация, словесно-логические компетенции, универсальные понятия.

A. M. Tsaturyan

Vanadzor (Armenia), Vanadzor State University named after O. Tumanyan, Vanadzorsky special school with profound training in mathematics and natural disciplines
Doctor of pedagogical sciences, associate professor of physics, director
evrika24@rambler.ru

THE FEATURES OF THE COMMUNICATION OF THE TEACHERS OF MATHEMATICAL AND NATURAL SCIENCE SUBJECTS IN FOREIGN LANGUAGES

Abstract

The features of the communication of the teachers of Mathematical and Natural Science subjects in foreign languages which arise from the peculiarities of the subjects are discussed in the article. The point is that on the one hand the main ideas and the concepts of these subjects are either translated with the help of universal understanding apparatus or exposed

to mathematical modeling and on the other hand the existing interlogical relationships provide better interaction between the language and linearly semantic forms of interpretation and show verbal-logical competence.

Keywords: professional communication, foreign language, Mathematical and Natural Science subjects, interpretation, verbal-logical competence, universal concepts.

В условиях глобализации, в бурно развивающемся мире актуальным становятся межкультурные коммуникации, коммуникативные компетенции людей разных культур и языков. В настоящее время, когда к существующим проблемам в сфере межкультурных коммуникаций добавились небывалые масштабные миграции людей, перед человечеством остро стоят сложные задачи.

Общеизвестно, что язык является одним из важных опосредованных форм коммуникации между представителями различных культур и самым продуктивным инструментом человеческого взаимопонимания. С другой стороны, в межличностной коммуникации невербальные средства зачастую дополняют языковые формы общения.

Интенсивное развитие международных и межличностных связей повысило интерес к изучению иностранных языков как на социокультурном, так и на профессиональном уровне.

Профессиональные общения в сфере образования и науки резко выросли в связи с развитием возможностей информационной технологии.

С помощью переводческих программ бывает возможно осуществить общение разных типов, в том числе профессиональные. Но действующие программы в основном несовершенны и иногда непригодны для профессиональных контактов, особенно когда речь идет о гуманитарных дисциплинах.

В большинстве случаев воспроизведение линейно-смысловой формы исходного текста не представляется возможным без осуществления переводческих трансформаций. Последние являются переводческими приемами модифицирующего характера и направлены на преодоление расхождений исходного языка и переводческого языка при переводе. Основное внимание со стороны переводчика должно уделяться именно пониманию исходного текста, поскольку перевод подчиняется законам понимания, а от умения переводчика правильно понимать исходный текст во многом зависит качество репорождаемого вторичного (переводного) текста [Олейник 2012, 24].

При профессиональном общении часто стороны не обладают языком партнера, и они вынужденно общаются на иностранном языке, который понятен им обоим.

При этом понимание может стать более сложным, так как существует опасность двойного искажения передаваемой информации.

С целью научно-методической поддержки учителей математики и естественных дисциплин еще в 90-х годах приложены журналы на русском языке («Математика в школе», «Физика в школе», «Квант» и т.д.), которые распространялись в странах СНГ и восточной Европы.

Такая практика оправдана, так как дала возможность коллегам общаться на более распространенном в этих странах втором языке – русском.

В настоящее время такое общение происходит в основном виртуально, с помощью компьютера или международных конференций.

В отличие от других, общение педагогов математических и естественных дисциплин (физика, химия, биология, геология) на иностранном языке имеет свои особенности.

Профессиональное общение преподавателей этих дисциплин сравнительно легче, так как:

- а. основные понятия и величины имеют международное название и интерпретируются везде одинаково,
- б. в основе содержания этих дисциплин лежат теоремы, законы, принципы и т.д., которые имеют универсальный характер,
- в. основные законы, понятия и принципы подвергаются математическому моделированию.
- г. рассматриваемые задачи содержат много символов и наглядных средств, а в естественнонаучных дисциплинах широко применяются демонстрационные эксперименты.

Такие математические понятия, как функция, график, аргумент, эллипс, гипербола и т.д., физические: импульс, инерция, масса, момент и т.д., единицы измерения: метр, килограмм, ампер и т.д., имеют идентичное звучание на всех языках, что существенно облегчает понимание коллег, владеющих разными языками.

В отличие от других дисциплин, в основе естественных наук лежат фундаментальные законы природы, такие, как законы сохранения энергии, импульса, момента импульса, электрического заряда и т.д., и общие методологические принципы физики, такие, как принцип относительности, симметрии, толерантности и т.д., которые имеют широкую область применения. Эти законы, теории и принципы имеют разное звучание на разных языках, но одинаково трактуются по смыслу. Достаточно понять, о каком законе идет речь, и уже становится понятным смысл обсуждаемого материала.

Математическое моделирование рассматривается сейчас не как частный технократический рецепт, касающийся узкого круга специалистов, а как универсальная методология, основной инструмент математизации научно-технического прогресса. Оно показало свою эффективность при выполнении крупномасштабных исследований в области физики, химии, биологии, медицины, гео- и астрофизики, в космонавтике, ядерной энергетике, экологии и т.д. [Кондратьев 2006: 235].

Математическая интерпретация законов природы, которые выражаются формулами, имеет идентичные обозначения, что существенно облегчает понимание

сути рассматриваемого вопроса при профессиональном общении на любом иностранном языке.

Понимание обсуждаемого материала существенно облегчается, когда речь идет о конкретных задачах, где возможно использовать наглядные средства (рисунки, графики, формулы, обозначения, схемы, таблицы и т. д.).

Можно отметить еще одну особенность, присущую эмпирическим наукам, какими являются физика, химия, биология. Речь идет об учебных опытах, при демонстрации которых для специалистов важна не столько словесная интерпретация проводимого эксперимента, сколько сам процесс и результат исследования.

Подобно тому, как для сообщения информации на языках разных народов имеет значение степень ее контекстности (высокая, низкая), аналогично в случае общения на профессиональном уровне вспомогательным элементом являются логические связи и специфика данной дисциплины.

В этом смысле в математике и естественных дисциплинах существуют такие понятия, символы и причинно-следственные связи, которые позволяют легче предугадать смысл иноязычного текста. Этому способствует и тот факт, что многие характеристики процессов и явлений бывает возможным представить с помощью символов и наглядными способами, например, понятия

вектора, годографа, силовые линии различных полей, векторно-графическую интерпретацию уравнений и т. д.

В переводоведении показано, что общее состояние формы в переводе измеряется взаимодействием собственно языковой (статической) и линейно-смысловой (динамической) форм.

В этом смысле в математике и естественных науках сравнительно легко осуществляется понимание текста на иностранном языке, так как статические и динамические формы легко взаимодействуют.

Вышеуказанные рассуждения демонстрируют особенности общения преподавателей математических и естественнонаучных дисциплин на иностранном языке, которые заключаются в том, что при профессиональном общении взаимопонимание в основном обеспечивается с помощью символов, знаков, словесно-логических компетенций, а также разнообразных универсальных понятий и принципов.

Литература

1. Кондратьев А. С., Прияткин Н. А. Современные технологии обучения физике /А.С.Кондратьев, Н. А. Прияткин// Учебное пособие. — СПб.: Изд-во С. — Петерб. ун-та, 2006—342с.
2. Олейник А. Ю. Интерпретация текста и методика ее осуществления. /А.Ю. Олейник. — М.: Изд-во МГОУ, 2012. — 64с.

Н. Н. Романова

Москва (Россия), Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана
Доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой русского языка
romanova-mgtu@yandex.ru

И. А. Амелина

Курск (Россия), Юго-Западный государственный университет
Преподаватель кафедры теоретической и прикладной лингвистики
kafedra_tpl@mail.ru

РАЗВИТИЕ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ПРИ ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ ОБЩЕНИЮ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Аннотация

В статье раскрывается значение развития монологической речи как содержательного компонента обучения иностранных студентов русской деловой коммуникации; приводятся виды заданий, направленных на формирование необходимых для этого навыков и умений. Демонстрируются результаты применения авторской методики по совершенствованию монологической речи на примере задания «Презентация компании»; анализируются трудности, возникающие у студентов при его выполнении, предлагаются способы решения данных проблем.

Ключевые слова: профессионально-коммуникативная подготовка специалиста, деловое общение, русский язык как иностранный, монологическая речь, языковые навыки, коммуникативно-речевые умения.

N. N. Romanova

Moscow (Russia), Moscow State Technical University named after N. E. Bauman
Doctor of pedagogical sciences, the associate professor managing of institute of Russian language
romanova-mgtu@yandex.ru

I. A. Amelina

Kursk (Russia), Southwestern State University
Teacher of institute of theoretical and applied linguistics
kafedra_tpl@mail.ru

DEVELOPMENT OF FOREIGN STUDENTS' MONOLOGICAL SPEECH WHILE TEACHING BUSINESS COMMUNICATION IN RUSSIAN

Abstract

The article concentrates on the value of monological speech development as a substantial component of teaching Russian business communication to foreign students, it dwells on the types of tasks aimed to form the necessary speaking skills. The results of implementing the authors' methodology aimed at improving monological speaking skills on the example of the task «Company presentation» are demonstrated, difficulties which students face during its performance are analysed, and ways to overcome these problems are suggested.

Keywords: professional and communicative training of a specialist, Russian as a foreign language, monological speech, business communication, language skills, communicative and speaking skills.

Практикоориентированный характер компетентностной профессионально-коммуникативной подготовки специалиста в вузе утвердился как главенствующий в дидактике и методике современного высшего образования в целом, в лингводидактике и лингвометодике в частности. В контексте нарастающих глобализационных процессов в рассматриваемой сфере данный подход с очевидностью актуализируется применительно к подготовке иностранных специалистов в вузах Российской Федерации. При этом базовая концептуальная установка определяет общее как для российских, так и для иностранных студентов содержание этой подготовки, когда «на первый план в системе высшего профессионального образования выходит не просто ретрансляция накопленных общенаучных и специальных знаний, а формирование целого комплекса компетенций, обеспечивающих выпускнику вуза успешную самореализацию в выбранной им социальной сфере» [Романова, Амелина, Кудрявцева 2015: 202].

Специфическими условиями получения гражданами зарубежных стран профессиональной подготовки в вузах РФ, т.е. в иноязычной культурно-образовательной среде, обусловлен тот факт, что ключевой компетенцией служит для них коммуникативная, характеризующая способность и готовность вступать в общение с носителями языка сообразно конкретной речевой ситуации и статусно-ролевым позициям коммуникантов, современным языковым и этикетно-речевым нормам, национально-культурным особенностям страны изучаемого языка [Романова, Амелина 2014: 64]. А для успешной абилитации в учебной и социальной сферах, взаимодействия с различными административно-общественными структурами, а также для вхождения в профессию и осуществления предстоящей трудовой деятельности, предполагающих активное социально-речевое взаимодействие с другими ее субъектами (равноправное или иерархическое), будущим специалистам необходимо также овладеть основами делового общения, которое подразумевает «процесс передачи и точного воспроизведения идей, подкрепляемый ответной реакцией, обеспечивающей выполнение действий для достижения целей организации» [Bhatia 2009: 3].

В этой связи нельзя не возразить на бытующее иногда среди методистов мнение о принципиальной невозможности совместить в рамках лингвообразовательного процесса «две профессионально ориентированные

системы обучения русскому языку как иностранному [далее РКИ—*Н.Р., И.А.*]—обучение русскому языку как средству получения специальности (*система А*) и обучение русскому языку как средству делового общения (*система Б*). Данные системы являются параллельно существующими, они востребованы разными категориями иностранных граждан» и оттого «настолько специфичны и самодостаточны, что овладение русским языком в рамках одной системы не обеспечивает успешной коммуникации в рамках другой» [Клобукова 2003]. Соглашаясь с последней частью данного высказывания, отметим, что в лингвокультурном пространстве современного вуза субъектом обучения выступает одна «категория иностранных граждан»—студенты, получающие комплексную профессионально-коммуникативную подготовку, в которую приобретение навыков и умений в деловой сфере деятельности входит как предписываемый российским Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) неотъемлемый содержательный компонент. При этом овладение основами делового общения на русском языке, приобретение соответствующей компетенции представляет значимость не только для студентов экономических специальностей, для которых это общение является основной формой реализации профессиональной деятельности, но и для студентов других специальностей, поскольку, как отмечалось выше, основы экономики и административно-производственных отношений, а также соответствующий им блок дисциплин включены согласно ФГОС в основные вузовские образовательные программы для всех направлений подготовки.

Важнейшим показателем уровня сформированности коммуникативной компетенции в рассматриваемой сфере выступает устойчивое функционирование языковых навыков и коммуникативно-речевых умений. Проявляясь в ясном, логически организованном и грамотном выражении мыслей, в способности к инициированию и поддержанию адекватного ситуации и собеседнику конструктивного речевого контакта, они послужат установлению равноправных отношений во взаимодействии с партнерами, утверждению себя как личности, достижению поставленных целей [Шульгина, Иванова 2015: 78]. И наиболее явственно указанные навыки и умения обнаруживают себя в их устной реализации, или в говорении, осуществляемом в монологической и диалогической формах. Каждая из них имеет свои

особенности и одинакова важна для специалистов при выполнении различных профессиональных задач: представлении научного или производственного проекта, участии в его обсуждении и выработке решений, согласовании их с иными участниками делового взаимодействия и др.

Вопросами обучения иностранных учащихся говорению, в том числе в сфере деловой коммуникации, занимались многие педагоги-исследователи: Т. Е. Акишина, Т. М. Балыхина, Т. Н. Базванова, Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, С. И. Ельникова, Л. П. Клобукова, И. П. Лысакова, И. В. Михалкина, Т. П. Скорикова, Е. Н. Соловова, Е. А. Тарлаковская и др. Предлагаемые этими и другими методистами приемы совершенствования данного вида речевой деятельности органично проецируются на вузовское обучение будущих специалистов деловому общению, нацеленное на практическое овладение ими навыками и умениями как в продуцировании монологических высказываний, так и в осуществлении диалогического взаимодействия с собеседниками. В данной статье внимание сосредоточено на проблеме развития монологической речи, значение которой при обучении деловому общению в рамках РКИ не получило столь широкого освещения в лингводидактике.

Монологическая речь, как известно, характеризуется активностью только одного коммуниканта и представляет собой высказывание определенной длины, которое обычно состоит из серии предложений, связанных по смыслу, расположенных в логичной последовательности и соединенных при помощи специальных языковых средств — лексических, морфологических, синтаксических [Лысакова 2004: 73]. Основными ее параметрами являются целенаправленность, законченность, непрерывность, развернутость, тематичность, синтаксическая усложненность. При обучении монологической речи главными задачами считаются развитие навыков выражать коммуникативно заданную законченную мысль, логически развертывать высказывание, пользуясь приемами логического мышления (рассуждением, обобщением и т. п.) [Там же: 74], а также нормативами вербального оформления мыслительного продукта. Сложность порождения монологического высказывания обычно связана с необходимостью определения предмета высказывания, удержанием логической последовательности излагаемых суждений и выбором языковых средств для передачи содержания [Тарлаковская 2013: 134], что определяет постоянный поиск методистами действенных способов и приемов отработки и закрепления указанных речемыслительных операций.

Распространенными упражнениями для совершенствования навыков и умений монологической речи как в общем, так и в аспектном курсе РКИ являются различные виды пересказа: сначала подготовленного, полного, сжатого, а затем с добавлением неподготовленной речи, например, при выражении собственного отношения к событиям, персонажам, доказательстве определенной точки зрения. Широкое использование на занятиях также находят составление рассказа по

определенной теме, комментирование проблемного вопроса или макроситуации, описание картины, серии рисунков. В современной инфокоммуникационной образовательной среде для повышения методического потенциала данных заданий, интенсификации и гармонизации процесса обучения рекомендуется активно использовать мультимедийные средства в виде аудио- и видеофайлов, совмещающих различные семиотические ресурсы, передающих большее количество информации, «ключей» к пониманию иноязычной речи [Busa 2010: 54].

В ряду заданий, привлекательных для развития у иностранных учащихся монологической речи в сфере деловой коммуникации, выделяется подготовка выступления-презентации компании, в которой условно работает или хотел бы работать учащийся. При этом конечный речевой продукт может иметь мультимедийное сопровождение: создаваемое по законам своего жанра и требующее дополнительных организационно-временных затрат на проектирование и реализацию, оно обычно используется как средство структурно-схематической визуализации основных идей и положений доклада на конференции, олимпиаде, в иных внеаудиторных видах работы; возможно также его использование в качестве формы итоговой аттестации комплексных навыков и умений учащихся (коммуникативно-речевых и информационно-технологических), приобретенных ими по освоению учебного курса или его модулей. В рамках данной статьи рассматривается содержание и методика организации работы над заданием «Презентация компании» в сугубо вербальной его форме, позволяющей осуществлять эту работу в ходе учебного занятия или рубежного контроля.

Пример из практики использования подобного задания в аспектном обучении деловой коммуникации иностранных бакалавров 1–2 курса в двух ведущих российских вузах — Юго-Западном государственном университете (ЮЗГУ, г. Курск) и Московском государственном техническом университете им. Н. Э. Баумана (МГТУ им. Н. Э. Баумана, г. Москва) — с убедительностью демонстрирует, с одной стороны, целесообразность включения названного аспектного курса в систему вузовского преподавания РКИ, с другой стороны — методическую эффективность рассматриваемого задания для развития у учащихся навыков и умений монологической речи в сфере делового взаимодействия. Данное задание входит в тематическое содержание указанного аспектного курса и отрабатывается на текущих занятиях; оно также вводится в итоговый тест для контроля сформированности коммуникативных навыков и умений в деловом общении.

Задание «Презентация компании», как будет показано далее, соотносится с тестовыми заданиями экзамена по русскому языку делового общения (РЯДО), формат и содержание которого разработаны сотрудниками Центра сертификационного тестирования Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина.

1. Тест «Чтение». Учащимся предлагается текст статьи о деятельности определенной компании или фирмы, после чего они должны ответить на вопрос по содержанию данного текста, детально воспроизведя извлеченную из него информацию. Пример задания:

Вы прочитали статью. О чём Вы узнали?

Ответ предполагает наличие точных сведений о названии фирмы, направлении ее деятельности, характере выпускаемой продукции и т.д.

2. Тест «Письмо». Испытуемым предлагается прорекламировать некую фирму на основании имеющихся данных и представить эту информацию в виде связного письменного текста. Пример задания:

Вам поручили написать текст рекламы Вашей фирмы, которая специализируется на производстве и установке стеклопакетов. Напишите такой текст и отразите в нем следующую информацию: название фирмы; указание страны-производителя; оценка репутации фирмы; характеристика изделий; перечень предоставляемых гарантий; возможность скидок; условия доставки; реквизиты фирмы: адрес, телефон, факс, E-mail.

Составленный текст должен содержать все необходимые сведения и отвечать композиционно-языковым требованиям жанра рекламного письма.

3. Тест «Говорение». Предлагается ситуация, в которой отвечающему нужно представить компанию, где он условно работает, выразить заинтересованность в расширении сотрудничества с потенциальными партнерами или клиентами. Отметим, что хотя в целом задание выполняется в диалоговой форме, но в нем весомо присутствует и форма монологическая, в которой подается информация о компании, и эта часть ответа оценивается по своим критериям. Пример задания:

Ваша компания производит мебель для ресторанов. На выставке «Мебель и оборудование для ресторанов и кафе» к Вам обратился владелец сети ресторанов для семейного отдыха.

- Представьте себя и Вашу компанию.
- Поблагодарите за проявленный интерес. Сообщите о достижениях Вашей компании.
- Ответьте на вопросы Вашего партнера и выразите заинтересованность в сотрудничестве.
- Договоритесь о встрече для подписания контракта.

Особенностью задания является его подготовленность, изначальное оформление высказывания-презентации в письменном виде, что позволяет преподавателю оценить успешность закрепления лексико-грамматического материала, в случае ошибок выявить трудности (что особенно важно на начальной ступени обучения) и провести корректировочную работу.

Критерии оценки задания были сформулированы по аналогии с принятыми параметрами аттестации навыков и умений монологической речи при выполнении последних заданий на говорение в сертификационном тесте по РКИ общего владения (см. табл. 1).

В ряду типовых коммуникативно значимых ошибок в данном случае могут быть выделены некор-

ректное построение предложения, неверное использование слова в контекстной ситуации и т.п. К коммуникативно незначимым ошибкам могут быть причислены неверная грамматическая форма слова, фонетические неточности и т.п., не влияющие на понимание высказывания.

Ниже приведены результаты опытного обучения иностранных студентов 1–2 курсов бакалавриата в ЮЗГУ и МГТУ им. Н.Э. Баумана (см. табл. 2).

В целом, несмотря на некоторые различия в показателях у представителей экономических и неэкономических специальностей, большинство студентов успешно справились с заданием. Более высокие результаты, достигнутые студентами-экономистами, объективно объясняются ориентацией их профессиональной подготовки на социально-административную сферу деятельности, определяющую наличие в их образовательной программе большего количества дисциплин, тематическое содержание которых естественным образом обеспечивает им усвоение соответствующей терминологии и этикетно-речевых конструкций, характерных для деловой коммуникации.

Среди проблем, с которыми студенты сталкивались при выполнении задания, могут быть выделены следующие:

- нехватка языковых и речевых средств для решения поставленной задачи, чем обусловлена склонность к репродуцированию заготовленных фраз, слабое творческое начало: *Сейчас мы работаем. Когда мы закончим, все будет хорошо; Строительные материалы очень хорошие* и т.п.;

- недостаточный объем сообщения, нераспространенность высказываний: *Компания называется «Конструктор». Компания работает по всему Эквадору. У компании много продаж* и т.п.;

- незрелость навыков грамотного языкового оформления высказывания, чем вызвано большое количество ошибок (фонетических, лексических, морфологических, синтаксических): *персонал, поэтому; ... работаем не только в России и его город, но и ...; Значения компании являются: лояльность, ...; Компания хочет клиент всегда в конечном счастливы, потребители довольные с нашим продуктом* и т.п.

Для устранения первых двух проблем необходима постоянная работа над развитием монологической речи на занятиях по РКИ в рамках общего и аспектного учебных курсов, а также стимулирование самостоятельной работы студентов, их познавательной активности в направлении знакомства с дополнительными материалами вне образовательной программы. Работа над устранением третьей проблемы должна сопровождаться выполнением различных «дрилловых» упражнений на отработку соответствующих языковых навыков, постоянным контролем качества речевой продукции студентов во всех формах и жанрах ее реализации.

Резюмируя сказанное, отметим, что развитие монологической речи продолжает оставаться важной задачей иноязычного образования. Полученные при этом навыки и умения помогают студентам успешно выполнять разнотипные задания и по чтению, и по аудированию.

нию, и по письму. Задание «Презентация компании» является в этой связи одним из перспективных и действенных методических инструментов для тренировки и развития указанных навыков и умений, сформированность которых повышает не только способность будущих специалистов к построению и воспроизведению логически выстроенных и грамотно оформленных высказываний, но и общий уровень их владения иностранным языком, готовность к его эффективному использованию в ситуациях учебной и предстоящей трудовой деятельности, что создает значительный ресурс их социального и профессионального роста.

Литература

1. Государственный институт русского языка им. А. С. Пушкина. Образцы тестовых блоков по уровням (печатные материалы, аудио-/видеоматериалы, онлайн-тесты). — URL: http://www1.pushkin.edu.ru/publ/sertifikaciya/ekzameni/obrazcy_testov/14-1-0-75. (Дата обращения: 10.12.2015).
2. Клобукова, Л. П. Терминологические игры или новая лингвометодическая реальность? — URL: http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/28_336 (Дата обращения: 10.01.2016).
3. Романова, Н.Н., Амелина, И.О. Особенности формирования профессионально- коммуникативной компетенции при обучении русскому языку иностранных студентов-экономистов / Н. Н. Романова, И. О. Амелина // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. — 2014. — № 3. — С. 63–68.
4. Романова, Н.Н., Амелина, И.О., Кудрявцева, Е.Б. Методы активизации деятельности студентов при обучении деловой коммуникации на занятиях по РКИ / Н. Н. Романова, И. О. Амелина, Е. Б. Кудрявцева // Язык и межкультурная коммуникация в современном информационном пространстве: материалы VI Всероссийской научной конференции школьников, студентов и аспирантов. — Курск: ЮЗГУ, 2015. — С. 201–215.
5. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку: учебное пособие для высших учебных заведений / под ред. И. П. Лысаковой. — М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2004. — 270 с.
6. Тарлаковская, Е. А. Приемы обучения воздейственной стороне монологической речи в условиях модернизации содержания образования / Е. А. Тарлаковская // Теория и практика общественного развития. — 2013. — № 4. — С. 133–136.
7. Шульгина, Н.П., Иванова, Г.И. Диалог культур как средство повышения эффективности образовательного процесса в современном вузе // Известия ЮЗГУ. Серия: Лингвистика и педагогика. — 2015. — № 1. — С. 76–80.
8. Bhatia, R. C. Business Communication. — New Delhi: Ane Books PVT. Ltd., 2009.
9. Busa, M. G. Sounding natural: improving oral presentation skills / M. G. Busa // Language Value. — 2010. — Vol. 2, № 1. — Pp. 51–67.

И. А. Непочатова

Москва (Россия), Институт экономики и культуры
Кандидат философских наук, доцент
irinaalexey20@yandex.ru

ОСМЫСЛЕНИЕ И АНАЛИЗ ДЕЛОВОЙ КАРТИНЫ МИРА В ОБУЧЕНИИ ДЕЛОВОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

Аннотация

Статья посвящена практике изучения и формирования деловой картины мира в сознании студентов в процессе преподавания иностранных языков и культуры для более целостного понимания образа страны и деловой культуры изучаемого языка. Предложены варианты включения темы «Деловая картина мира» в содержание учебных курсов с целью совершенствования деловой коммуникации на иностранном языке и оптимизации самостоятельной работы студентов.

Ключевые слова: деловая картина мира, культурная картина мира, преподавание делового иностранного языка, студенты неязыковых вузов, межкультурная коммуникация, деловая среда офиса.

I. A. Nepochatova

Moscow (Russia), Institute of Economic & Culture
PhD, associate professor
irinaalexey20@yandex.ru

THE AWARENESS AND ANALYSIS OF BUSINESS WORLDVIEW WITHIN FOREIGN BUSINESS LANGUAGE TEACHING OF NON-LINGUISTIC STUDENTS

Abstract

The article deals with learning and forming of the business view of the world when teaching a foreign language to non-linguistic students for more integral understanding of the culture as well as business communications. Some recommendations to encourage students' independent work are introduced to develop their business language.

Keywords: business view of the world, cultural worldview, teaching business languages, non-linguistic students, cross-cultural communication, business environment.

В условиях растущей конкуренции на рынке труда и трудно прогнозируемой реальности возрастает социальная потребность в специалистах с высоким качеством профессиональной подготовки. Несмотря на растущий интерес зарубежных деловых партнеров к сотрудничеству с российскими предприятиями, деловые отношения претерпевают трудности из-за отсутствия опыта ведения деловой коммуникации с зарубежными партнерами, из-за недостатка делового этикета и культуры делового общения. В настоящее время в высших учебных заведениях появилось немало специальностей, находящих широкий спрос и применение не только в России, но и за рубежом. Подготовка специалистов, которые могли бы реализовать свой профессиональный опыт не только в России, но и в международном деловом сообществе требует не только качественной и профессиональной подготовки, но и знания иностранных языков, а также навыков их применения в иноязычной среде как на бытовом, так и на профессиональном уровне. От учреждений высшего образования требуется включить в существующие программы по иностранному языку культурологический, лингвострановедческий, коммуникативный, межкультурный, компетентностный, системный и другие аспекты, обеспечивающие когнитивное и коммуникативное развитие поликультурной личности специалиста [Тарева 2014].

Осмысление проблем общения людей разных культур, говорящих на разных языках, особенно актуально в связи со сменой образовательной парадигмы [Тер-Минасова 2011].

Помимо профессиональных компетенций специалист должен обладать межкультурной компетенцией, культурой мышления, способностью толерантно воспринимать социальные и культурные различия деловых партнеров, аргументировано организовать свою речь, быть настроенным на конструктивный диалог с представителями иной культуры [Гальскова 2008, Зимняя 2010, Грабой 2011, Богатырева 1998, Сысоев 2009].

Высшее профессиональное образование должно обеспечить не только качественную профессиональную подготовку, но и соответствующий уровень иноязычной научной коммуникации. То есть требуется не только понимание на вербальном уровне (установление первичного контакта), но и на более глубоком смысловом, интенциональном, целевом уровне для адекватного коммуникативного акта с иноязычным деловым партнером. [Corbett 2003].

В свете Болонской системы европейского образования возросла роль самостоятельной работы студентов. Необходимо создавать методiku по оптимизации самообразования студентов, а также разработать нормы самоконтроля в преподавании иностранных языков. [Болонская декларация, 1999].

В преподавании иностранных языков, специалисты отмечают существующие противоречия между:

- высоким уровнем требований к подготовке специалистов и фактическим уровнем подготовки студентов, особенно не филологических специальностей;

- относительно удовлетворительным уровнем владения письменной коммуникации и значительным отставанием в ведении устной коммуникации;
- многообразием учебников и учебных пособий по иностранным языкам, включая деловой иностранный язык, и недостаток учебников по отдельным специальностям, а также учебных пособий по межкультурному взаимодействию в международном предпринимательстве.

Данные противоречия выдвигают проблему более качественной подготовки студентов по деловому иностранному языку и формированию концептуальной, профессиональной картины мира [Юсупова 2011].

В современных методических исследованиях акцентируется комплексный характер изучения иностранных языков. Е. И. Пассов предлагает: «Весь процесс обучения рассматривать как непрерывный процесс изучения иноязычной культуры через язык и обучения языку через культуру» [Пассов 2010].

Н. Д. Гальскова считает, что подготовка студентов по иностранному языку и взаимодействию с иноязычной культурой должна идти вне зависимости от приобретаемой специальности [Гальскова 2006].

Интерес вызывает концепция так называемой «вторичной языковой личности» [Халеева 1996]. Однако в условиях глобальных коммуникаций и межкультурных взаимодействий более актуален уже феномен «мультикультурной» языковой личности, являющийся носителем соответствующей картины мира [Болонская декларация 1999, Верещагин 1990, Дикова 2010].

Таким образом, возникает большая потребность в разработке учебных программ и обучающих технологий, обеспечивающих комплексное развитие будущего специалиста.

Формирование деловой картины мира в сознании студентов неязыкового профиля представляет собой комплексный процесс приобретения навыков деловой профессиональной компетенции и межкультурной коммуникации.

Языковая личность специалиста формируется под влиянием особенностей, составляющих деловую или бизнес-культуру страны изучаемого языка, являясь частью глобальной деловой культуры мира, поэтому рассматривать деловую культуру мира, в отрыве от культурной картины мира, считаем невозможным.

Многие исследователи, занимающиеся проблемой отражения картины мира в художественных текстах, обращали внимание на содержащиеся в них профессиональные аспекты деятельности людей. Однако определение того, что является деловой картиной мира, каковы ее составляющие и что из них представляет особую ценность для студентов той или иной специальности, пока не удалось выявить. В диссертации Юсуповой И. А., специально посвященной проблеме устной деловой иноязычной коммуникации и формированию в сознании студентов — документоведов деловой картины мира, автор отмечает содержательные аспекты проблемы и анализирует учебные материалы по данной теме. В частности отмечается, что преподавание делового иностранного языка следует вести

в соответствии с особенностями деловой среды и профессиональным языком, присущим данной профессии, [Юсупова 2011]. Автор подробно анализирует ту часть деловой культуры мира, которая связана с устной деловой коммуникацией, преимущественно с корреспонденцией и документацией, не затрагивая другие аспекты деловой культуры мира, к которым относятся большой спектр компонентов деловой жизни общества и места человека в нем.

В нашем исследовании мы исходим из определения картины мира как совокупности целостных систематизированных представлений, знаний, мнений человека о мире, опознавательных и творческих возможностях, смысле жизни и месте человека в нем [Философия: энциклопедический словарь 2004].

Между тем формирование в сознании студентов представлений о деловой культуре мира невозможно без внимания к такой сфере деятельности, как деловая среда офиса, являющейся средоточием деловых отношений, функций, технологий, культуры сервиса, а также отражением морального духа компании, ее социального имиджа и делового имиджа сотрудников.

Все эти вопросы следует включить в курс делового иностранного языка в виду их объективной ценности как с точки зрения профессиональной компетенции, так и языковой — знакомство студентов с деловой иностранной лексикой и стилем деловой коммуникации.

В программе курсов преподавания делового иностранного языка важна интеграция тематики и содержания ряда аспектов деловой среды, деятельности и человеческих отношений, которые в совокупности составляют деловую картину мира.

Процесс обучения деловому иностранному языку должен осуществляться на основе знакомства с профессионально значимыми текстами и пособиями. Большая роль принадлежит нарративным, биографическим, мемуарным текстам, отобранным с учётом специфики будущей профессии, в соответствии с критериями социокультурной и языковой ценности, аутентичности и тематического разнообразия.

Формирование деловой картины мира происходит на основе когнитивно-коммуникативной деятельности студентов по созданию модели будущего специалиста с точки зрения профессионального имиджа, квалификации и опыта, социального статуса, культуры производства, карьерного роста и индивидуального культурно-нравственного развития.

Исходя из того, что языковая картина мира является отражением в языке познания о мире и актуального опыта личности, следует уделять внимание мотивации студентов к самостоятельной деятельности, поощряя их к работе над индивидуальными творческими проектами.

Опыт осмысления и анализа деловой картины мира в рамках изучения делового иностранного языка должен способствовать пониманию того, что деловая картина мира предполагает личностно-деятельный подход

В этой связи возможна работа по подготовке проектов по заданной тематике: «Биографии секретарей как отражение деловой картины мира». На основании полученных от преподавателя методических указаний,

связанных с биографическим методом исследования, студенты могут самостоятельно собрать полевой материал, взаимодействуя с российскими международными организациями, обмениваясь опытом ведения деловых коммуникаций с иностранными деловыми партнерами. Приблизительные темы исследования могут включать вопросы, отражающие картину мира субъектов бизнеса: «Деловая картина мира студентов-иностранцев в российском вузе: приоритеты, ценности, ожидания, традиции, стереотипы», «Типичные черты русского бизнесмена глазами иностранных партнеров», «Деловой имидж секретаря офиса», «Равенство полов в деловой сфере в 21 веке», «Типичные ошибки в организации международных конференций».

Положительные результаты в преподавании курса делового английского языка принесли опыт включения в программу изучения профессиональной периодики — оригинального британского периодического издания для сотрудников офиса «Секретарь офиса» («OS Magazine. The UK'S Leading Magazine for PAs, Office Managers, Senior & Executive Secretaries»).

Текстовый материал издания доступен для работы со студентами неязыкового вуза благодаря насыщенности и качеству иллюстративного материала, а также значительной доли юмора, повышающего интерес и мотивацию к освоению текста [OS Magazine 2008].

Ввиду недостатка учебной литературы и материалов по прикладным аспектам бизнеса, раскрывающим эмоциональную сферу людей, данное издание представляет собой наилучший вариант.

Наибольшую ценность представляют нарративные материалы, биографии секретарей, интервью с ведущими представителями бизнеса и профессионалами, получившими награды за высокую квалификацию и деловые качества [OS Magazine 2004].

Отдельно следует сказать о языке данного издания, который, на наш взгляд, является образцом аутентичного современно делового английского языка, отражающего британскую лингвистическую картину мира его носителей. [OS Magazine 1994].

Примечательно, что, по мере возрастания популярности и востребованности издания за рубежом, заметно упростился язык публикаций, становясь более доступными широкому кругу читателей как внутри страны, так и за рубежом.

Реализация материалов прикладного характера может найти развитие в таких видах самостоятельной работы, как презентации, конференции, семинары, интервью, анкетирование и других формах интерактивной деятельности.

Осмысление и анализ деловой картины мира в практике преподавания иностранных языков позволяет прийти к следующим выводам:

- формирование деловой и языковой картины мира играет важную роль в изучении иностранных языков студентами, так как способствует более глубокому пониманию взаимосвязи языка и культуры;
- изучение деловой картины мира носителей изучаемого языка, ведет к целостному постижению образа культуры изучаемого языка;

- знакомство и изучение моделей деловой картины мира способствует более естественной адаптации к культуре изучаемого языка;
- даны рекомендации по мотивации студентов к самостоятельной работе, самообразованию с целью формирования в их сознании личной картины мира;
- даны рекомендации по введению формы контроля и оценки подготовки специалистов не только по профессиональному критерию, но также с точки зрения оценки уровня межкультурной компетенции и качества межкультурной коммуникации.

В результате изучения учебного материала и проведенного анализа студенты должны понять сущность деловой картины мира как динамически развивающегося, исторически меняющегося образа культуры и человека в нем, как готовую ментальную модель реальности, «которую мы вынуждены постоянно формировать и переформировывать» (Элвин Тоффлер).

Этот вывод должен быть воспринят студентами творчески, то есть как то, что современному человеку самостоятельно и постоянно приходится дополнять и творить свою собственную личную картину жизни.

Литература

1. *Богатырева, М. А.* Социокультурный компонент содержания профессионально-ориентированного учебника: (английский язык, неязыковой вуз): автореф. дис. . канд. пед. наук: 13.00.02 / Богатырева, М. А. М.: 1998. — 22 с.
2. Богданова, 2010,
3. Болонская декларация. — URL: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>, свободный. 1999.
4. *Верещагин, Е. М.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — 4-е изд., — М.: Русский язык, 1990 г. — 246 с.
5. *Гальскова, Н. Д.* Образование в области иностранных языков: новые вызовы и приоритеты / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. — 2008. — № 5. — с. 2–7
6. *Гальскова, Н. Д.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова. — М.: изд. центр «Академия», 2006. — 336 с.
7. *Грабой, Т. А.* Формирование профессиональной коммуникативной компетенции на материале языка специальности в неязыковом ВУЗе: дис. канд. пед. наук/ Т. А. Грабой. — М.: 2002. — 172 с.
8. *Дикова Е. С.* Методика формирования межкультурной профессиональной коммуникативной компетенции студентов на материале рекламных текстов (немецкий язык, неязыковой вуз): дис. канд. пед. наук / Е. С. Дикова. — Иркутск, 2010. — 217 с.
9. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. — М.: Логос, 2000. — 384 с, М.: Слово, 2000. — 624 с.
10. *Пассов, Е. И.* Концепция коммуникативного иноязычного образования / Е. И. Пассов. — СПб.: Златоуст, 2010. — 200 с.
11. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация. —
12. *Сысоев, П. В.* Языковая поликультурное образование в XXI веке / П. В. Сысоев // Язык и культура. — 2009. — № 2. — С. 96–110.
13. *Тарева, Е. Г.* Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики: коллективная монография / отв. ред. Е. Г. Тарева. — М.: Логос, 2014 г. — 231 с.
14. *Философия: энциклопедический словарь под ред. А. А. Ивина.* — М.: Гардарики, 2004. — 1072 с.
15. *Халева, И. И.* Нарративный текст как форма национального социокультурного сознания (в подготовке переводчиков и преподавателей) / И. И. Халева // Актуальные проблемы преподавая перевода и иностранных языков в лингвистическом вузе. — М.: МГЛУ, 1996. — С. 72–83. (сборник научных трудов, Выпуск № 423).
16. *Юсупова, И. А.* Обучение устному иноязычному деловому общению студентов вуза: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Юсупова И. А. Нижний Новгород, 2011. — 185 с.
17. *Юсупова, И. А.* Обучение устному иноязычному деловому общению студентов вуза: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Юсупова И. А. Нижний Новгород, 2011. — 185 с.
18. *Corbett, J.* An Intercultural Approach to English Language Teaching (Language for intercultural Communication and Education) / J. Corbet. — Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd, 2003. — 216 p.
19. OS Magazine. The UK'S Leading Magazine for PAs, Office Managers, Senior & Executive Secretaries». August 2008, / Peebles Publishing Group, Glasgow. — 53 p.
20. OS Magazine. The UK'S Leading Magazine for PAs, Office Managers, Senior & Executive Secretaries». February 2004, / Peebles Publishing Group, Glasgow. — 82 p.
21. OS Magazine. The UK'S Leading Magazine for PAs, Office Managers, Senior & Executive Secretaries., Spring 1994.

Т.Б. Аленькина

Москва (Россия), Московский физико-технический институт
Доцент кафедры иностранных языков
tba2104@gmail.com

СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВТОРИЧНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ В МФТИ

Аннотация

В статье предпринята одна из первых попыток анализа влияния русской языковой личности на усвоение иноязычного кода в процессе профессиональной письменной коммуникации. Рассмотрены все стадии процесса становления вторичной языковой личности в теоретическом и практическом ключе на занятиях по академическому письму в неязыковом вузе.

Ключевые слова: языковая личность, вторичная языковая личность, лингводидактика, языковая картина мира, русский языковой менталитет, вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационно-прагматический уровень становления языковой личности.

T. B. Alenkina

Moscow (Russia), Moscow Institute of Physics and Technology
Associate professor of institute of foreign languages
tba2104@gmail.com

THE PROBLEM OF THE SECONDARY LANGUAGE IDENTITY FORMATION IN ACADEMIC WRITING IN THE SCIENCES COURSE

Abstract

This is one of the first attempts in Russian modern pedagogical discourse to analyse the interference of the Russian language identity on the L2 acquisition in the process of professional written communication. All stages of the process of secondary language identity formation have been considered in their theoretical and practical aspect in the case of teaching Academic Writing in the Sciences course at MIPT.

Keywords: language identity, secondary language identity, lingual didactics, language picture of the world, Russian language mentality, verbal-semantic, lingua-cognitive, pragmatic levels of secondary language identity formation.

В настоящее время в России намечается все больший отход современной лингвистики от структурного к антропоцентрическому подходу. Так, и в лингвистике, и в теории межкультурной коммуникации, и особенно в лингводидактике активно используется термин «языковая личность» и «вторичная языковая личность».

В лингводидактике вторичная языковая личность определяется как «совокупность способностей человека к иноязычному общению на межкультурном уровне, под которым понимается адекватное взаимодействие с представителями других культур. Она складывается из овладения вербально-семантическим кодом, т.е. «языковой картиной мира» носителей и «глобальной» («концептуальной») картиной мира, позволяющей человеку постигать новую для него социальную действительность. [Гальскова 2007: 80–81]

В лингводидактике термин «вторичная языковая личность» впервые использовала в 1990х годах И.И. Халеева, связав понятие вторичной языковой личности с понятием языковой личности. Языковая личность способна воспринимать и порождать речевые произведения (тексты), которые различаются «степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью действительности, определенной целевой направленностью». [Караулов 2014: 3] По замечанию

Мамонтовой, «в современной лингводидактике обучение иностранному языку все больше трактуется как процесс воспитания вторичной языковой личности». [Мамонтова 2010: 1]

На занятиях по академическому письму в ведущем техническом вузе России мы столкнулись с тем, что огромный процент ошибок и недопониманий кроется в незнании студентами норм и правил англоязычного письма, культурного кода, «архитектуры мышления» (В.А. Сухомлинский) английской языковой личности. Мы убедились также во влиянии русского языкового менталитета, который часто выступает причиной «отрицательного языкового материала» (Л.В. Щерба) студентов. Формирование личности когнитивно и коммуникативно гибкой является одной из главных задач преподавания английского языка и англоязычного письма. Цель статьи — обозначить влияние русского языкового менталитета в процессе обучения и показать пути формирования вторичной языковой личности на занятиях академического письма в Московском физико-техническом институте (МФТИ).

Следуя предложенной Ю.Н. Карауловым структуре языковой личности, мы выделяем три уровня ее формирования: вербально-семантический, лингвокогнитивный, мотивационно-прагматический.

**Вербально-семантический уровень:
«внутри языка» (Ю. Караулов)**

Вербально-семантический уровень наиболее традиционен для российской высшей школы. Это знакомая преподавателям работа над основными структурами англоязычного синтаксиса, вопросами морфологии, адекватном выборе лексического репертуара. Бытует мнение, что успех письменной коммуникации зависит от знания студентами правил грамматики: судя по входному опросу, проведенному в МФТИ, более половины студентов ответили, что их целью является подучить грамматику. Хотя грамматика не является самоцелью курса академического письма, а семантизирующее понимание (Г. И. Богин) представляет лишь верхушку айсберга, недостаточная языковая подготовка и их речевой опыт диктует необходимость формирования у студентов грамматических навыков рецептивной и продуктивной грамматики.

На своих занятиях мы уделяем внимание тем особенностям синтаксической структуры, которые находятся в русле прагматики. Так, порядок слов — магистральная тема синтаксиса английского предложения — к ней приходится возвращаться постоянно. Нами была разработана система поступенчатых упражнений («scaffolding sentences»). Первой ступенью является обучение линейному порядку слов (S-V-O) в рамках грамматико-переводного метода, который диктует однозначный и единственный выбор формы. Основным фокусом является порядок слов как вопрос правильности речи.

Вторая ступень представляет собой отход от текста к социуму. Здесь начинает активно взаимодействовать риторическая составляющая, т.е. требование ясности выходит на первый план. Студенты экспериментируют с множеством черновых вариантов одного и того же предложения, с удивлением открывая для себя множественность вариантов. В качестве теории мы используем взгляды М. Хэллидея на грамматику («lexicogrammar») как систему средств, призванных обеспечить определенную функцию. Так, студенты отходят от дуализма, где существует единственно правильный ответ, к множественности вариантов ответа, а профессор является не единственным носителем Правды, а человеком, способным иметь мнение, столь же ошибочное, как и любое другое.

Одним из конкретных заданий на развитие продуктивной грамматики является упражнение в трансформации: преобразуйте простые предложения в сложные. Исходный текст был следующим:

Adolf Hitler was born in 1889. He was born in Austria. He worked as a house-painter. He fought in the First World War. He became leader of the National Socialist Party. He became Chancellor of Germany. The Second World War started in 1939. Hitler was Germany's leader. He was a dictator. He killed millions of Jews. He died in 1945. The war ended in 1945.

При выполнении задания студенты испытывали сложности с логическим выстраиванием речи. Так,

Жанат Сеилов пытался разнообразить синтаксический рисунок текста путем различных сочинительных союзов: *and, after, before, when.*

Adolf Hitler who was born in 1889 in Austria, worked as a house-painter and then fought in the First World War. After the WWI, being a leader of the National Socialist Party, he became Chancellor of Germany. At the time of The Second World War, which started in 1939, Hitler was a leader of Germany. He became a dictator and killed millions of Jews, before he died in 1945, when the war ended.

Али Самир идет путем более логического выстраивания речи, стараясь быть понятым читателем. Однако его вариант отличает характерная для русского языкового менталитета свобода в порядке слов и повышенная эмоциональная валентность речи. Он идет на добавления в тексте, в основном экспрессивов «heinous things» и «extermination of the Jews».

Adolf Hitler was born on 20 April 1889 in Austria. During some early years he worked as a house-painter. Not long after fighting in The First World War he became leader of the National Socialist Party. Hitler's NSP became the largest elected party in German Reichstag, leading to his appointment as Chancellor of Germany. After becoming leader of the country, he in 1939 started The Second World War. He proved himself a dictator, and by his decree followers did many heinous things, including extermination of the Jews. Adolf Hitler and his wife died in 1945, not long before The War ended.

**Лингвокогнитивный уровень: «взгляд на мир»
(Ю. Караулов)**

При переходе к лингвокогнитивному уровню все более выявляется русский языковой менталитет: знания студентов об англоязычном мире и о профессиональном сообществе. Эти знания и стереотипы формирует и система обучения англоязычному академическому письму в России — в тех случаях, когда таковые программы существуют. В России письмо обладает вторичным статусом по отношению к другим видами речевой деятельности. На протяжении всех лет школьной программы письму отдельно не учили. Письму учили в рамках грамматико-переводного метода, распространенного в преподавании иностранных языков. Главным моментом оказывалось внимание к ошибкам на уровне предложения, то есть формы, а содержанию уделялось недостаточное внимание. В результате наблюдается ряд типичных моментов:

1. В большинстве своем студенты знакомы со структурой эссе (Introduction-Body-Conclusion) только в теории. На практике же большой процент студентов испытывает сложности с выделением абзаца как структурно-семантической единицы текста, то есть текст получается либо дискретным, либо континуальным. Студентам в большинстве своем сложно писать на заданную тему, так как в эссе очень часто они не отвечают на заданный вопрос, а пишут все, что знают по данному вопросу. Такая установка на тематическую широту материала характерна для русского

языкового менталитета, но недопустима в отношении жанра эссе.

2. Литературоцентричность русского языкового менталитета способствует тому, что в эссе студенты хотят выразить себя как можно полнее. При этом идиостиль писателя произведения сохраняется в отличие от требования объективности академической прозы. Литературоцентричность проявляется в повышенной эмоциональности лексики, и в экспрессивном синтаксисе (наличии риторических вопросов, восклицательных предложений), и в ориентации на устный модус высказывания, исторически сформированном в литературе. Истоки этого можно искать в идее, что хорошо, когда другие люди знают, что человек чувствует (Зализняк, Левонтина, Шмелев 2005:11). Исповедальный характер русской прозы противоречит деловой расчетливости англоязычной прозы.

В качестве примера своих комментариев приведу эссе Павленко Антона на тему: «How is the writing instruction in Russia different from the American system?»

As I first tried to think critically, I've been lost in thought about which information I should or shouldn't believe, and to how separate one from another. One day I allowed my maximalism to take over for a while and stated that only scientific publications with good citation index should be used as a reliable source of knowledge. 'In terms of planet's prosperity that even may be true', I thought immediately, 'But is it a good decision for oneself to crawl through scihub.org in attempts to find something readily readable for self-education? At the very least, people would do that and only that, if that was the most efficient way to obtain personal knowledge. And what do people do? They either study at schools or universities or read books written for that exact purpose—educational literature'.

Suppose you know something big and valuable, impact-rich and awesome in every aspect to the degree you've decided to preach your words to the ignorant. And you have a problem at the same time: the topic you're on is quite deep and complex, but you want to explain it to human beings nevertheless. What'd you do? 'Well', Intuition says, 'That's quite a lot for a small presentation you've got here. You'd need to write a paper on that. Maybe even a thick tome of those, called books these things, seen 'em in the store lately'. The problem is: are you competent to do that? If you are, you win the prize. But what if not? How do people even learn to write things? Are there any differences, say, between these matters in Russia and USA?

It's much easier for me to start from remembering my personal experience about Russian way of writing instruction system, as I am Russian myself. I can easily recall those days when we were writing essays and compositions in school, and for most of my classmates that was rather difficult experience. Joy or interest was never sought in writing these small works, maybe because they were not meant to be shown to anybody but teacher. Of course, there were some of the small works in English rather than in Russian, but those were dedicated purely to memorizing vocabulary and grammar and had nothing to do with publishing. Oh well, of course there was that

nasty sort of 'publishing', when the teacher reads your work aloud in the class for everybody to listen, and that usually was awkward, if not humiliating, as only the worst works were 'published' this way. This seems wrong in so many aspects! In the end, even Russian vocabulary and grammar were pushed forward by teachers only to be able to meet the requirements on final exams, and it was widely assumed everywhere in my school that a good physicist or a good mathematician is not ought to be a good writer or speaker! 'So VERY VERY wrong!', I thought. But, that doesn't mean my Russian school was bad. It taught me a huge lot of different skills and knowledge, and it also taught me to persist on learning new, even if it's not for the sake of explaining these things on paper.

And then the university came and I suddenly knew that I am to write publications in my life, and I wondered how do people learn to do this correctly—only to find that the most correct way is to search up a couple of examples of your topic publications on the Internet and then derive your basic guidelines from that, levelling it up with journals' pre-requisites.

On the contrary, I've learned one day that in America there is a huge system dedicated to teaching writing, which is more than a part of ordinary curriculum but something more: writing-intensive disciplines are mandatory, your scientific project leader may as well be teaching you how to publish on your future topic, writing, writing, writing everywhere. A quick search through MIT website showed me that undergraduates start their science work early and there is always a thesis submission deadline for each semester—an actual thesis paper, written in Academic English. Of course I think I have no concrete right to say for the American educational system as I've never been there, but it seems to me that American writing instruction system is developed to the degree when a person is not considered smart if he or she cannot write a paper on his/her topic, leaving alone personal achievements and actual contribution to the world knowledge. It is a social achievement, in a way. Knowledge proves useless if not used in cooperative work—and most complex tasks are often impossible to solve without cooperation and knowledge sharing. Having a system which teaches to explain yourself to the others is invaluable from this point of view.

However, that doesn't mean American situation is better than the Russian one: in retrospective it is obvious that both countries—or their writing instruction systems in this scope—are somehow equivalently effective. Not equivalently efficient, though: science achievements are equally great on both sides, but the quantity and quality of publications in English are not.

So, recapping everything said earlier, my best guess is that the American system focuses on the ability to explain yourself to the others, thus gaining collective knowledge through diversity of viewpoints, and the Russian system focuses more on understanding things, self-learning, thus gaining knowledge through filtering and dividing bright minds from the mass.

Автор эссе явно хочет рассказать свою историю, а не отвечает на поставленный вопрос. Рефлексия сопровождается эмоциями, экспрессивным синтак-

сисом с наличием риторических вопросов и восклицаний, смешением письменного и устного модуса высказывания. Эссе отражает русский языковой менталитет и языковую картину мира.

- Идея об уникальности русского языкового менталитета заключается в ощущении себя интеллектуальной элитой, предполагающей, что и так все понятно. В этом плане риторическая составляющая текста отходит на второй план, а на первом плане — идея собственного самовыражения себя как Ученого — единственного в своем роде. Отчасти это объяснялось историческими условиями развития науки: так, в СССР в многочисленных НИИ в основном занимались фундаментальной наукой, а о финансировании заботиться не нужно было. По контрасту англоязычный ландшафт науки был иным — ученые должны были заботиться о грантах, добывая себе известность с помощью научной популяризации. Такое же положение дел сохраняется и в настоящее время: научная популяризация — излюбленный жанр академического письма. Многие известные ученые и поныне работают как популяризаторы науки.

Для достижения когнитивного понимания (Г. И. Богин) на данном уровне развития языковой личности мы считаем эффективными следующие задания:

- Чтение в разных жанрах академического дискурса: просмотровое, ознакомительное, поисковое.
- Работа с чужим текстом, где главной проблемой выступает вопрос авторства. Умение отбирать главное от второстепенного, а также различать факт и точку зрения.
- Вторичные жанры академического письма: реферирование и аннотирование текста.

Мотивационно-прагматический уровень: «место в мире» (Ю. Караулов)

К третьему уровню завершается рост социализации личности в целом и происходит развитие рефлексивного начала студента. На мотивационно-прагматическом этапе развития вторичной языковой личности студенты пишут в разных научных жанрах письма: в жанре критической рецензии, научной популяризации, научно-исследовательской статьи. На этом этапе внимание отводится риторической составляющей текста. Рефлексия и саморефлексия дости-

гается в коллективном обзоре работы: «peer review». Этот вид деятельности любим студентами: здесь они учатся вступать в диалог со своим читателем, и письменные тексты становятся уже средством человеческой коллективности. Главной целью данного этапа становится профессиональная социализация языковой личности.

В нашем курсе мы стараемся не просто познакомить студента с англоязычным научным дискурсом, но показать английскую языковую картину мира, ее национально-культурную и языковую самобытность. Результатом курса должно стать формирование готовности учитывать в общении фактор адресата и его степень осведомленности, готовность к рецепции и анализу фактов иностранного языка, готовность к усвоению и освоению Другого.

Литература

- Богин, Г. И.* Филологическая герменевтика: Учеб. пособие / Г. И. Богин. Калинин: КГУ, 1982. — 86 с.
- Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. — М.: Академия, 2013. — 336 с.
- Гальскова, Н. Д.* Вторичная языковая личность / *Жаркова Т. И., Сороковых Г. В.* Тематический словарь методических терминов по иностранному языку. — М.: Флинта, 2014. — С. 80–81.
- Зализняк, А. А., Левонтина, И. Б., Шмелев, А. Д.* Константы и переменные русской языковой картины мира / А. А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев. — М.: Языки славянских культур, 2012. — 691 с.
- Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. — М.: ЛИБРОКОМ, 2014. — 261 с.
- Мамонтова, Н. А.* Вторичная языковая личность в онтогенезе: уровни лингвокультурологического описания: автореф. дис. ... канд. Филол. наук / Н. А. Мамонтова. — М.: Военный университет, 2010. — 20 с.
- Радбиль, Т. Б.* Основы изучения языкового менталитета / Т. Б. Радбиль. — М.: Флинта: Наука, 2013. — 325 с.
- Халеева, И. И.* Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчиков) / И. И. Халеева. — М.: Высшая школа, 1989. — 236 с.
- Alenkina, Tatiana.* Academic Writing in the Sciences: Theory and Practice / T. Alenkina. — Moscow: MIPT, 2015. — 276 p.

Г. М. Лесная

Москва (Россия), Московский государственный институт международных отношений
Канд. филол. н., доцент кафедры языков стран Центральной и Юго-Восточной Европы
glesnaya@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ ДВУХ СЛАВЯНСКИХ ЯЗЫКОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ МЕЖДУНАРОДНИКА

Аннотация

В статье рассматривается специфика преподавания двух славянских языков — польского и украинского — российским студентам-международникам. Автор анализирует основные принципы параллельного преподавания родственных языков, а также способы преодоления двойной межъязыковой интерференции, в том числе с помощью изучения межъязыковой омонимии.

Ключевые слова: специфика преподавания славянских языков, польский язык, украинский язык, языковая подготовка международного специалиста.

G. M. Lesnaya

Moscow (Russia), Moscow State Institute of International Relations
PhD, associate professor of institute of languages of the countries of the Central and Southeast Europe
glesnaya@mail.ru

TEACHING TWO SLAVIC LANGUAGES TO INTERNATIONAL RELATIONS EXPERTS

Abstract

The article looks at the specifics of teaching two Slavic languages — Polish and Ukrainian — to Russian students majoring in international relations. The author analyses basic principles of simultaneous teaching of two closely related languages, as well as ways of overcoming double interlingual interference, with the particular focus on studying interlingual homonymy.

Keywords: specifics of teaching Slavonic languages, the Polish language, the Ukrainian language, language training of international relations experts.

Программа подготовки по иностранным языкам тех специалистов, чья будущая деятельность находится за пределами собственно филологии, имеет свою специфику. Ведь она, как правило, не включает изучения, кроме самого иностранного языка, всего того перечня предметов, которые помогают овладеть обширными знаниями в области истории и культуры, а сам язык преподается в гораздо меньшем объеме и должен подготовить студента к будущей профессии. Поэтому как учебный предмет «Иностранный язык для профессиональных целей» состоит из целого комплекса дисциплин, наполненных (в зависимости от направления подготовки) конкретным лингвистическим и страноведческим материалом. Его содержание также зависит от таких факторов, как родной язык учащегося и другие иностранные языки, которые тот изучает.

В ведущих университетах мира иностранные языки преподаются сейчас в соответствии с Языковыми уровнями Совета Европы. Их основное содержание направлено на постепенное формирование и развитие навыков речевой коммуникации от уровня «выживания» до уровня «владения в совершенстве» (A1 — C2). Такая общая основа, с одной стороны, облегчает работу преподавателей и авторов учебников по иностранным языкам, поскольку уровни четко определяют виды и характер работы преподавателя и студентов в аудитории и самостоятельной подготовки учащихся дома.

Но с другой стороны, этот общий начальный этап обучения требует индивидуального подхода к изложению материала в зависимости от того, каких специалистов мы готовим — гуманитарных или технических направлений. Опыт работы автора показывает, что уже на первых занятиях, когда изучаются основы фонетики и грамматики, необходимо наполнение процесса обучения таким лексическим материалом, который подготовит студента к будущей профессии [Лісна 2003].

В нашем МГИМО-Университете осуществляется языковая подготовка студентов по 53 языкам по таким основным гуманитарным специальностям: международные отношения, регионоведение, политология, мировая экономика, юриспруденция, менеджмент, журналистика и связи с общественностью. Все студенты в качестве первого или второго иностранного изучают английский язык. А в подходе к выбору и распределению других языков значительную роль играет региональный принцип, когда студенты получают профессиональную подготовку по определенному региону. Поэтому параллельно могут изучаться такие языки, как финский и эстонский, румынский и молдавский, турецкий и азербайджанский, дари и таджикский и т. п.

По нашей кафедре языков стран Центральной и Юго-Восточной Европы двумя параллельно изучаемыми языками являются польский и украинский. В последнее десятилетие именно такое сочетание

в изучении этих двух языков наблюдается во многих российских университетах не только в подготовке по специальности «Международные отношения», но и в обучении филологов, журналистов и политологов.

Параллельное изучение двух славянских языков является закономерным в подготовке будущих славистов на славянских отделениях филологических факультетов университетов. Давний и глубокий опыт такого преподавания в некоторых своих аспектах актуален сейчас и для других направлений. Но в наше время опереться на него полностью невозможно, поскольку такой опыт содержит в своей основе классическую модель старой университетской подготовки, которая сейчас уходит в прошлое. Важное отличие между старой и новой университетскими школами заключается в том, что классическое филологическое образование мало востребовано на современном рынке труда. В настоящее время современные студенты получают более широкие знания, отдельные аспекты которых они могут в будущем углубить в зависимости от потребностей своей деятельности.

Поэтому задача, стоящая перед современным университетским образованием, неизбежно ведет к сокращению объемов аудиторной нагрузки, выделяемой на тот или другой предмет, в том числе и на иностранные языки. Она же создает противоречие между необходимостью определенного уровня подготовки и отсутствием реального времени на него. Отсюда — перераспределение нагрузки между разными видами учебной деятельности, когда увеличивается самостоятельная подготовка студента, а часть материала гораздо быстрее и эффективнее усваивается, благодаря современным информационным технологиям.

Итак, изучение двух родственных славянских языков носителями русского языка, который также является славянским, имеет свои особенности, поскольку неминуемо возникает ситуация сопоставления и «разведения» многих явлений этих языков не только в их соприкосновении друг с другом, но и с родственным родным языком. И здесь русский язык можно использовать как систему, облегчающую усвоение другой грамматической системы и её лексического наполнения. Будучи основой восприятия мира, родной язык обучаемого используется преподавателем с целью построения ассоциативных связей в изучении иностранного языка. Этот поиск общего — неких «точек опоры» — и наведение между ними «мостов» помогают наиболее эффективно и максимально быстро усвоить материал. Этим принципом автор руководствовалась, работая с коллегами над учебником польского языка [Кротовская 2013] и двумя учебниками по украинскому языку [Лесная: Учебник 2010; Лесная: Украинский язык 2010].

Общая основа, характерная в большей или меньшей степени для всех славянских языков, сложилась исторически и привела к наличию в них общих корней, которые варьируются фонетически и грамматически. Близость материальной базы корней, основ и аффиксов, часто — набора грамматических категорий и частей речи, общность основных правил построения словосочетаний и предложений на начальном этапе

обучения являются благоприятными факторами процесса изучения славянских языков будущими специалистами-международниками.

Но самобытное историческое развитие славянских языков породило их отличия на фонетическом, морфологическом, лексическом и синтаксическом уровнях. Поэтому установка только на близость (особенно распространённая в бытовом обиходе) создает условия межъязыковой интерференции, преодолеть которую возможно только в процессе серьезной подготовки.

Конечно, явление интерференции наблюдается при изучении любого иностранного языка. Однако ему подвержены в первую очередь те языковые единицы, которые обладают частичным сходством, поскольку обучаемые отождествляют значения этих единиц и приводят их в полное соответствие. Близкие по форме, но различающиеся по значению и употреблению слова характерны для всех славянских языков. Семантическая характеристика таких слов, этимологически связанных, но развивших разные значения, является важным компонентом в изучении родственных славянских языков: русского и польского, белорусского и польского, украинского и польского и т.п.

В ситуации же изучения русскоговорящими студентами родственного польского и близкородственного украинского языков интерференция становится двойной. Поэтому новые изучаемые языки разведены во времени: первый иностранный язык (польский) начинается на первом курсе, а через год студенты приступают к изучению второго иностранного языка (украинского). Таким образом языки преподаются и студентам-филологам, с той разницей, что ко второму славянскому языку студенты приступают на третьем году обучения.

Это дает возможность преподавателям развести сложные грамматические темы и, что еще важнее — явления русско-польской и русско-украинской межъязыковой омонимии, т.е. к процессу усвоения польско-украинской межъязыковой омонимии студенты приступают постепенно.

В этой связи существенное значение приобретает тесная связь между подачей грамматического и лексического материала, когда логическими становятся параллели между объяснением, например, рода имен существительных и лексической темой, основанной на описании окружающего мира — квартиры, университета, библиотеки и т.п. [Лесная: Учебник 2010]. Тогда сложные для восприятия грамматические категории, отсутствующие в родном языке студентов, усваиваются быстрее и легче. Таким образом можно объединять изучение, например, IV склонения существительных в украинском языке [Лесная: Украинский язык 2010] или существительных среднего рода типа *cielę* в польском языке [Кротовская 2013] и тему «Поездка в село», где примеры, которые иллюстрируют грамматический материал, максимально использованы в лексической теме и в упражнениях после текста.

Также важно развести частично совпадающие грамматические темы, чтобы на различия в языковых единицах студенты не переносили элементы сход-

ства и не отождествляли их полностью. Это касается, например, такой сложной грамматической темы, как варианты падежных окончаний неодушевленных имен существительных мужского рода в родительном падеже единственного числа. Когда тема усвоена в польском языке, то через семестр или учебный год приступить к совпадениям и различиям в склонении таких существительных, часто однокоренных с русскими, намного легче. Например, рус. *университета*, укр. *університету*, пол. *uniwersytetu*; рус. *трамвая*, укр. *трамвая*, пол. *tramwaju*; рус. *камня*, укр. *каменя* (единичное) и *каменю* (собирательное), пол. *kamienia*.

В течение всего процесса обучения важным аспектом подготовки является изучение межъязыковой омонимии, которая входит в число наиболее сложных явлений в славянских языках. Спецификой этого обучения является не просто усвоение категорий другого языка, но в определённом смысле противостояние влиянию форм родного языка, что нередко ведёт к обратному влиянию — изучаемых языков на русский.

Изучающие родственные языки студенты поначалу обращают внимание на знакомые им слова, а не на те тонкие грани и стилистические оттенки, которые принципиально важны для понимания другого языка. Поэтому важно, чтобы процесс анализа сходного сочетался с одновременной характеристикой различий и расхождений и чтобы студенты учились делать это самостоятельно. Ведь пласт лексики, в которой сходные корни варьируются фонетически и грамматически, огромен. Например, рус. *рыцарь*, укр. *лицар*, пол. *rycerz*; рус. *медведь*, укр. *ведмідь*, пол. *niedźwiedź* и т. п.

Вместе с тем межъязыковые омонимы могут «скрываться» в похожих словарных рядах: рус. *чайка* (птица), укр. *чайка* (птица) и пол. *czajka* (птица — чибис); рус. *родина* (родной край), укр. *родина* (семья), пол. *rodzina* (семья). Омонимы могут быть частичным, когда совпадают одно или несколько значений, например: рус. *листопад* (опадание листьев осенью), укр. *листопад* (1. ноябрь, одиннадцатый месяц календарного года; 2. опадание листьев осенью, также есть дублет *падолист*), пол. *listopad* (ноябрь). Однокоренные слова могут иметь разные приставки, род, а их частичная омонимичность может быть основана на морфемно-словообразовательных соответствиях, например: в украинском языке есть существительное *врода*, имеющее значение «красота» (ср. пол. *uroda* — красота), русское существительное *урод* противоположно им по значению.

Поэтому в процессе обучения материал нужно распределить так, чтобы однокоренные слова, посте-

пенно появляясь в уроках, повторялись в разном контексте и образовывали словарные ряды, что помогает быстрее и легче усвоить материал.

Такой анализ касается и того пласта лексики, которую условно можно назвать общественно-политической и которая имеет непосредственное отношение к профессиональной подготовке будущих международных. В программе их обучения предусмотрена работа в мультимедийных классах, где студенты знакомятся с новостными программами стран изучаемых языков. В процессе такой работы у них есть возможность не только получать новые сведения о жизни изучаемых стран на языке их носителей, но и следить за теми динамическими процессами, которые происходят в самих языках.

По мысли многих славистов, на рубеже XX—XXI веков, в славянских языках происходят похожие явления, обусловленные сходными факторами, вызывающими адекватную реакцию соответствующих языковых систем [Нещименко 2012: 17]. А пресса и телевидение не только фиксируют эти процессы появления нового, но и непосредственно участвуют в них. Сравнительный анализ таких явлений, связанных с необходимостью наименования новых общественных реалий, помогает студентам понять, в чем их сходство и различие в изучаемых языках, а также осознать те законы функционирования языков, по которым все описанные явления сосуществуют вместе и одновременно и находятся во взаимосвязи и взаимодействии.

Литература

1. Кротовская, Я. А. Практический курс польского языка. Базовый учебник. 3-е изд., перераб. / Я. А. Кротовская, Г. М. Лесная, Н. В. Селиванова. — М.: Астрель, 2013. — 574 с.
2. Лесная, Г. М. Украинский язык для стран СНГ: Учебник / Г. М. Лесная. — М.: РГГУ, 2010. — 368 с.
3. Лесная, Г. М. Учебник украинского языка. Уровень А1 / Г. М. Лесная. — М.: МГИМО—Университет, 2010. — 120 с.
4. Лісна, Г. М. Українська мова як іноземна в Росії: до проблеми концепції викладання / Г. М. Лесная // Матеріали V Міжнародного конгресу українців. Чернівці, 24–28 серпня 2002 р. Мовознавство: Збірник наукових статей. — Чернівці: Рута, 2003. — С. 130–134.
5. Нещименко, Г. П. О некоторых проявлениях конвергентности в современном славянском словообразовании / Г. П. Нещименко // Славянские языки и культуры в современном мире: II Международный научный симпозиум. Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, Филологический факультет, 21–24 марта 2012 г.: Труды и материалы. — М.: МГУ, 2012. — С. 17–18.

Е. С. Малеева

Вена (Австрия), Университет прикладных наук BFI
Канд.филол.н., доцент
elena.maleeva@fh-vie.ac.at

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ СО СТУДЕНТАМИ РАЗНОГО УРОВНЯ ПОДГОТОВКИ

Аннотация

В работе описывается опыт преподавания русского языка делового общения в аудитории со студентами разных уровней подготовки. Рассматриваются трудности в процессе обучения и методика подачи языкового материала.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, русский язык делового общения, неязыковой вуз, методика преподавания русского языка как иностранного

E. S. Maleeva

Vienna (Austria), University of Applied Sciences BFI Vienna
PhD, associate professor
elena.maleeva@fh-vie.ac.at

FROM EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS OF DIFFERENT LEVELS

Abstract

The work describes the experience of teaching Russian in business communication to students of different levels in the classroom. It also considers the difficulties in the learning process and the methods of the linguistic material presentation.

Keywords: differentiated teaching, the Russian language of business communication, non-linguistic University, the methods of teaching Russian as a foreign language.

В последнее время в высших учебных заведениях Европы представлен широкий выбор для изучения иностранных языков. В частности, в университете прикладных наук БФИ (г. Вена) Вене студенты имеют возможность посещать курс французского, русского или испанского языков. При этом, к сожалению, по разным причинам сокращается количество часов, и всё чаще встречаются группы с разным уровнем подготовки студентов. В то время как опыт работы в такого рода сложных аудиториях при обучении русскому языку как иностранному описан, к сожалению, недостаточно [см., например: Кузнецова 2016; Рындина 2016].

Прежде всего необходимо заметить, что дифференцированный подход требует дополнительной подготовки преподавателя. По сути приходится готовиться не к одному, а к двум разным занятиям. С такого рода задачей сталкивался каждый опытный преподаватель иностранного языка на интенсивных курсах, когда в аудитории находятся студенты разных уровней обучения, и за короткие сроки нужно подобрать ключи к каждому. Думается, педагогу нужно чётко определить заранее, какой материал является общим для обеих групп студентов (для одних это новый материал, для других – повторение), а какую информацию нужно дать дифференцировано. При этом важен психологический момент, чтобы у студентов не было свободного времени между выполне-

нием заданий, и у них не складывалось впечатление, что с другой группой преподаватель работает больше.

Опыт работы со студентами уровней В1 и В2 в магистратуре БФИ показал, что важно учитывать также уровневый подход к изучению языкового материала. Так, при обучении будущих специалистов в области европейской экономики и менеджмента в Венском университете прикладных наук одной из задач преподавателя-русиста является подготовить учащихся к сдаче экзамена (Русский язык делового общения. Бизнес. Коммерция), разработанного учёными из Института русского языка им. А.С. Пушкина. В частности, нас интересовали предложенные на сайте Института в открытом доступе и опубликованные на бумажных носителях образцы заданий для экзамена, проверяющего владение иностранцами навыками делового общения на русском языке. Многие из студентов, желающих достичь уровня В2, уже успешно сдали экзамен В1 и получили сертификат, поэтому им уже была известна процедура проведения экзамена. Для них было важно быстро повторить языковой материал уровня В1 и перейти к следующему уровню. Других обучающихся надо было познакомить с процедурой проведения экзамена и предъявляемыми к каждому уровню требованиями.

Общим материалом, необходимым для студентов, могут быть избраны рекламные тексты, так как

они предлагаются разработчиками сертификационных экзаменов при подготовке и к уровню В 1, и к уровню В 2 [об опыте работы с рекламными текстами на занятии см.: Малеева, Шарфави 2016]. Только если для чтения даются рекламные тексты разного уровня сложности, то при обучении письму студенты уровня В1 пишут рекламу, а студенты уровня В 2 должны научиться писать объявления. Чтение на занятиях рекламных текстов из австрийских русскоязычных журналов «Австрийский стиль», «Венский журнал», газеты «Давай», система предтекстовых и послетекстовых заданий, подготовка сообщения о специфике организации рекламной деятельности компаний, в которых работают студенты, сопоставительная работа со слоганами на занятии, адаптированные интервью о современном российском бизнесе, выбранные для домашнего чтения из региональных журналов позволяют подчеркнуть специфику межкультурной коммуникации [см. об этом: Charfaoui E. 2014; Múglová 2009; Opalková 2012, 2013; Sipko 2011; Zelenická 2014], повышают творческую активность студентов, способствуют пониманию важности лингвокультурологических знаний, мотивируют к более глубокому изучению иностранных языков.

В аудитории студенты занимаются чтением, грамматикой и письмом. Аудирование дается студентам для домашнего задания (самостоятельное прослушивание аудиоматериалов). Кроме того, дома студенты по образцам готовятся к устной части экзамена на основе моделей, данных в учебнике, и составляют собственные диалоги. Такая работа плодотворна в парах. Обучающиеся присылают преподавателю тексты в электронном виде. Педагог исправляет ошибки и возвращает исправленный вариант студентам. Таким образом, к экзамену каждый студент имеет все варианты собственных диалогов. Так как уровень В2 предполагает владение языком для решения коммуникативных задач при достаточно свободном общении в ситуациях профессиональной сферы, собеседником на экзамене выступает эксперт, сотрудник Торгово-промышленной палаты Российской Федерации. Поэтому для уровня В2 желательно иметь несколько вариантов диалога, чтобы студент смог свободно варьировать языковой материал.

Для чтения преподавателем подбираются как тексты из рекомендуемых учебников, так и адаптированные материалы из средств массовой информации с учетом предлагаемой разработчиками экзамена тематики. Так, студентам показали полезными тексты о малом бизнесе, рассказы об истории развития семейного бизнеса в России. Особый интерес у студентов вызвали интервью с известными в Австрии и России политиками и общественными деятелями, информация о различных формах предприятий в регионах России. Именно специфика регионального бизнеса привлекает будущих менеджеров, так как международное сотрудничество России с европейскими странами строится, прежде всего, на региональном уровне [об опыте работы с региональным

материалом см.: Блюм, Малеева 2015]. Большое внимание преподавателя было уделено грамматическому материалу (сложность вызвала специфика образования причастий и деепричастий, виды глагола), объяснение грамматики давалось двум группам одновременно, отработка полученных знаний состояла в индивидуальном выполнении студентами упражнений с последующей проверкой преподавателем. Работа по письму проходила в творческих группах. Преподаватель старался подбирать для занятия одинаковые типы текстов, варьируя уровень сложности. Таким образом, студенты группы В1 писали письмо-заказ, а студенты группы В2 писали ответ на письмо-заказ, соответственно письмо-рекламацию или письмо-претензию и ответ. После написания текстов студенты вывешивали свои письма, затем вместе с преподавателем исправляли ошибки и фотографировали правильные тексты.

Опыт такого рода сложной работы потребовал от студентов умения работать как индивидуально, так и в группе, переключения с одного вида деятельности на другой, концентрации внимания. Так что, мы думаем, что успех в таких группах зависит от слаженной работы как преподавателя, так и студентов.

Практика преподавания в разноуровневых языковых группах позволяет говорить о необходимости более конкретного и углубленного рассмотрения проблем, связанных со способами подачи материала, формированием мотивации учащихся и умением организовать учебный процесс так, чтобы достигнуть максимального успеха в изучении неродного языка. К сожалению, на данный момент методическая и дидактическая помощь преподавателю в этой области минимальна. Сложность заключается в том, что педагогу необходимо учитывать психологические и физиологические аспекты в разноуровневых группах, работа в них требует особенной педагогической подготовки. Не менее важным является вопрос личной организации каждого из учащихся и его умение работать в таких группах. Именно поэтому обмен преподавательским опытом, представленный в нашей статье, может стать отправным пунктом при обучении русского языка как иностранного как для педагога, так и для самого студента.

Литература

1. Блюм Т. Д., Малеева Е. С. Региональный компонент в практике преподавания русского языка делового общения для иностранцев // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (г. Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года). В 15 т. Т. 10. СПб.: МАПРЯЛ, 2015. С. 149–154
2. Кузнецова Н. Ю. О содержании понятия «дифференцированное обучение» иностранному языку в условиях неоднородности учебных групп // <http://www.emissia.org/offline/2011/1594.htm> (Дата обращения: 02.02.2016).
3. Малеева Е. С., Шарфави Э. Изучение рекламы на занятиях по русскому языку делового общения как иностранному // Вестник Вологодского государственного университета. Вологда, 2016. № 1. С. 104–107.
4. Рындина Ю. В. Индивидуально-дифференцированный подход в обучении иностранному языку студентов

- неязыковых специальностей // <http://www.moluch.ru/archive/57/7853/> (Дата обращения: 02.02.2016).
5. Charfaoui E. Komunikatívno-pragmatické a lingvokultúrne charakteristiky reklamného textu. 1. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2014. 141 s.
 6. Múglová D. a kol.: Komunikácia. Tlmočenie. Preklad alebo Prečo spadla Babylonská veža? Bratislava, Enigma, 2009, 323.s.
 7. Opalková J. Komunitné tlmočenie. Vydavateľstvo FF Prešovskej univerzity. Prešov, 2013. 114 s.
 8. Opalková J. Mediácia interkultúrnej komunikácie II. Súdny prekladateľ. Vydavateľstvo FF Prešovskej univerzity. 2012. 201 s.
 9. Sipko J. Teoretické a sociálno-komunikačné východiská lingvokultúrológie. Prešov, Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. 320 s.
 10. Zelenická E.: Jazyk — súčasť a odraz kultúry. In Acta FF ZČU1/14, Západočeská univerzita v Plzni, 2014. s. 192–207.

Н. В. Невраева

Екатеринбург (Россия), Уральский федеральный университет
Старший преподаватель
nny@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ГИПЕРТЕКСТ-ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация

В статье представлен опыт организации профессионально-ориентированного проектирования в гипертекстуальной организации. Обосновывается необходимость перехода к новым интерактивным технологиям обучения с учетом профессиональных интересов обучаемых, мотивации к самостоятельной деятельности, направленной на разработку проектов, которые соответствуют профилю их деятельности.

Ключевые слова: гипертекст — организация, инновация, мотивация, проект, профессиональная деятельность

N. Yu. Nevraeva

Yekaterinburg (Russia), Ural Federal University
Senior teacher
nny@mail.ru

PROFESSIONALLY ORIENTED PROJECT-WORKING IN HYPERTEXT ORGANISATION

Abstract

The article describes the experience of professionally-oriented project-working in a hypertextual organisation. We determine the necessity of transition to the new interactive learning technologies, which take into account the professional interests of students and motivation of self-activity aimed at developing projects that suit the profile of their activities.

Keywords: hypertext — organisation, innovation, motivation, project, professional activity.

Все нововведения, которые появляются в нашей жизни каждый день, заставляют нас пересмотреть имеющиеся учебные программы (их цели, задачи и содержание), что непосредственно требует изменения дидактических технологий, особенно в высшей школе.

Современные, новейшие модели обучения в целом ориентируются на самостоятельную учебно-познавательную деятельность индивида; принципиально другие отношения между преподавателем и студентом; поиск и применение инновационных методов обучения, в совокупности обеспечивающих взаимосвязь образовательной, развивающей и воспитательной функций обучения. Необходимо обращать особое внимание на такие техники обучения, при которых студент сам использует учебный материал, принимает участие в предлагаемых ситуациях, проявляя активные действия, переживая состояние успеха, таким образом, осознавая себя как активную творческую личность.

Глубокое понимание и знание такого явления, как самосознание личности позволит человеку в дальнейшем самосовершенствоваться и стремиться к своему развитию, в том числе и в профессиональной деятельности. Поэтому данные знания необходимы молодому человеку, поскольку лишь тогда педагог сможет полностью «запустить» процесс саморазвития личности в течение всей жизни. Объединение наук о человеке для его всестороннего изучения и использования этих знаний при воспитании личности отражает антропогенный подход в педагогике, основанный К. Д. Ушинским [Личностно-ориентированное ... 2016].

Современный учебный процесс уже невозможно представить без активного «сотрудничества» с обучаемыми с учетом их профессиональных интересов, что способствует мотивации при изучении, например, иностранных языков. В этой связи, важно подчеркнуть значимость следующих дидактических принципов [Попков, Коржув 2004: 77]:

1. Принцип профессиональной направленности имеет особое значение для обучения в высшей школе. В понятие профессиональной направленности входят: профессиональная направленность личности (на трудовую деятельность и на конкретную профессию). Содержание данного принципа определяет критерии его реализации в содержании обучения через введение (в нашем контексте):

а) профессионально значимого материала на основе анализа содержания специальных дисциплин; б) профессионально значимых умений или видов деятельности: общих и коммуникативных компетенций.

2. Принцип единства содержательной и процессуально—деятельностной сторон обучения предполагает включение в содержание обучения деятельностных компонентов—целеполагания, планирования, образовательных технологий, преобразующего начала субъектов обучения. Это принцип указывает на необходимость включения не только изучаемого материала, но и видов деятельности—исследований, дискуссий, моделирования и т.д.

3. Принцип сознательности и активности предполагает осознание студентами цели обучения, их самостоятельное планирование и организацию работы, умение себя проявить, проявление интереса к знаниям, постановке проблем и умению искать их решения. Причем они осознают личностную значимость, владеют приемами учебной работы, умеют оперировать знаниями в вариативных ситуациях учебной деятельности.

Активности и сознательности обучаемых можно добиться если: опираться на их интересы и развивать мотивацию с учетом профессиональных склонностей; включать в процесс поиска и решения научных и практических задач; использовать активные методы обучения (игры, дискуссии, презентации и др.); стимулировать командные формы работы.

4. Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов обучения предполагает использование разнообразных форм организации обучения: лекции, практические занятия, семинары, консультации, конференции и др. А также различные способы взаимодействия обучаемых: индивидуальные, в постоянных и сменных парах, в малых и больших группах.

5. Принцип отбора содержания образования предполагает соотношение общественно и профессионально значимых для студентов ценностей, знаний, способов детальности с реализацией их права на выбор взаимозаменяемого разнообразия предметного содержания. Этот принцип учитывает соотношение внешнего и внутреннего содержания, т.е. вносимого в образовательный процесс извне и создаваемого самим студентами. В данном контексте можно говорить о проектно-деятельности.

Проект—самостоятельно планируемая и реализуемая обучаемыми работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. Работа над собственными проектами при обучении иностранному языку отражает современную тенденцию в образовании—ориента-

цию на исследовательскую, поисковую модель в обучении (*discovery learning*), широкое использование проектных приемов, которые приучают обучаемых творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозировать возможные варианты решения проблем, выбирать способы их реализации [Петрикова, Куприна, Галло 2013: 267].

Для реализации проектной работы студенческие группы могут быть разделены на небольшие подгруппы обучаемых (4–6 человек). Данные подгруппы имеют четкие общие цели и задачи. Иногда «подгруппы» могут увеличиваться, или, наоборот, уменьшаться в зависимости от смены обозначаемых целей. Часто для нескольких такого рода мини-групп может обозначаться только одна задача. В этом случае, интересен особый, индивидуальный подход каждой небольшой группы. В процессе очень важно применение таких методов как обсуждение, анализ, диспут, ролевые моменты.

Возникает вопрос: какова роль преподавателя в данном процессе? Преподаватель является лидером группы. С нашей точки зрения, студентам трудно спрогнозировать конечный продукт данного процесса, и только руководитель (в нашем случае преподаватель) знает конечный результат, поэтому он постоянно направляет работу в «нужное русло».

Вся работа, сделанная совместно со студентами всегда должна быть направлена на нужды студентов. Преподаватель не только обучает, но и координирует усилия команды (группы), направляет их в сторону совершенствования и улучшения качества приобретаемых умений и навыков: сотрудничества, межличностного общения, техники принятия решений, умения обосновывать принимаемые решения, и даже умения слушать, аргументировано говорить и спорить. Сюда же можно отнести и знание особенностей межкультурных взаимоотношений, что важно в условиях широкого международного сотрудничества. Данные направления можно реализовать и на занятиях по иностранному языку, что помогает будущим специалистам освоить необходимые приемы работы их будущей деятельности [Куприна 2006].

Данная работа выстраивается на основе «обучающейся организации», и может быть предложена на уровне профессионально-ориентированного обучения. Сегодня понятие «обучающаяся организация» является проектом того, как должна быть структурирована организация, в том числе учебная, в XXI веке.

Как отмечает П. Сендж, являющийся одним из главных создателей концепции «обучающаяся организация», «время от времени большинство из нас исполняют роль члена некой «команды» или группы людей. Эти люди имеют общие цели, по значимости превосходящие их индивидуальные цели, и производят экстраординарные результаты» [Э. Парслоу, М. Рэй 2003: 37].

Современным видом обучающейся организации является гипертекст-организация, которая состоит из трех различных контекстов. Во-первых, традиционное знание (традиционный контекст) может находиться в самой системе, например, предлагаемые готовые учебные материалы. Во-вторых, проектные команды

дают другой контекст, позволяющий членам команды (группе студентов) рассматривать традиционное знание с другой точки зрения. В-третьих, сформированная двумя предыдущими слоями база знания (новый контекст), в которой оно хранится, оценивается с различных позиций и совершенствуется [И. Нонака, Х. Такеучи 2011: 221].

Работа в команде обладает рядом преимуществ по сравнению с индивидуальной. Каждый «игрок» команды обладает индивидуальными знаниями, умениями, навыками, жизненным опытом. И в дальнейшем совместное сотрудничество вызывает эффект синергии, приводя, таким образом, к обогащению уже имеющихся знаний и достижений.

Проанализировав учебный материал, который традиционно предлагался студентам, мы пришли к выводу, что он содержит мало профессионально-ориентированного материала. Однако нам хотелось бы предложить такой комплекс материалов, который соответствовал бы как профессиональным, так и личностным интересам студентов. В результате студентам был предложен проект по подбору и составлению разделов нового учебно-методического пособия для радиотехнических специальностей. Студенты должны были сами выбрать тему раздела, подобрать грамматический, лексический, аудио-визуальный материал. Надо отметить, что студенты сами сформировали подгруппы, которые работали над определенными частями раздела. И каждый студент занимался только одним направлением. Таким образом, работа шла в условиях гипертекст-организации [Невраева, Куприна 2014: 398].

Студентами были разработаны следующие темы: «Social Networking», «Cyber-Bulling», «Modern Technologies», «Facebooking» и др. Таким образом, были выявлены темы, которые актуальны, а главное, представляют живой интерес для самих студентов. Выбранный материал реализовывался через такие виды деятельности как: 1. Starting up—введение в тему раздела в виде разминки; 2. Vocabulary—содержит как нормативные, так и «сленговые» понятия с их лексическим значением; 3. Listening—диалоги и задания к ним; 4. Reading—текст и задания к нему; 5. Grammar—один из грамматических аспектов с мини теорией и заданиями; 6. Case study—решение проблемы по теме раздела.

Следовательно, мы получили информацию о материале, который определяется самими обучаемыми как

интересный с точки зрения их профессиональной деятельности. С другой стороны, мы получили информацию о материале, который вызывает трудности и требует более тщательной проработки (например, грамматические конструкции).

Таким образом, профессиональная подготовка специалистов должна быть направлена не на абстрактное обучение иностранному языку, а на освоение и совершенствование профессиональных навыков через иностранный язык. Метод проектирования помогает задействовать профессиональные навыки, например, высокое владение информационными технологиями у обучаемых в данной области, которое помогает не только воссоздать технически изучаемый материал, но и определить те области знания, которые наиболее важные для данной группы обучаемых.

Литература

1. *Куприна, Т.В.* Развитие межкультурной коммуникативной компетентности студентов-менеджеров при изучении иностранного языка: дис. ... канд. пед. наук / Т.В. Куприна. — Екатеринбург: УрГПУ, 2006. — 220с.
2. Личностно-ориентированное обучение и компетентностный подход в образовании. — URL: <http://repo.kstu.kz:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/10613/> (Дата обращения: 07.01.2016)
3. *Невраева Н. Ю., Куприна Т.В.* Билингвальное образование в гипертекст-организации. Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте. / Н. Ю. Невраева, Т.В. Куприна // Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте: статьи, доклады Международного форума по русистике, культуре, педагогике в Японии. — Япония, Киото: Университет Киото Санге, Изд-во «Tanaka Print», 2014. — С. 395–399.
4. *Нонака, И., Такеучи, Х.* Компания— создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / И. Нонака, Х. Такеучи. — М.: «Олимп-Бизнес», 2011. — 384с.
5. Парслоу, Э., Рэй, М. Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рэй. — СПб.: Питер, 2003. — 204с.
6. *Петрикова, А., Куприна, Т., Галло, Я.* Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. — Прешов (Словакия): Философский факультет, 2013. — 365с.
7. *Попков, В.А., Коржуев, А.В.* Теория и практика высшего профессионального образования. / В.А. Попков, А.В. Коржуев. — М.: Академический Проект, 2004. — 432с.

Секция «Образовательные технологии в современных школьных и вузовских учебниках по РКИ»

Т. В. Куприна

Екатеринбург (Россия), Уральский федеральный университет
доцент, к.п.н.
tvkuprina@mail.ru

А. Петрикова

Прешов (Словакия), Прешовский университет
доцент, к.ф.н.
apetrikova0@gmail.com

ОСНОВЫ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ДИДАКТИКИ — ПАРАДИГМА ТРАНСФОРМАЦИИ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В статье представлены новые направления образования, которые отражены в учебно-методическом издании «Основы межкультурной дидактики» и Приложении в виде диска «Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации» [Петрикова, Куприна, Галло 2015]. Подчеркивается необходимость освоения новых технологий обучения, изменение ролей субъектов учебного процесса в межкультурной образовательной среде.

Ключевые слова: диверсификация, интерактивная деятельность, межкультурная дидактика, субъекты образовательного процесса, технологии обучения.

T.V. Kuprina

Yekaterinburg (Russia), Ural Federal University
Assistant professor, PhD
tvkuprina@mail.ru

A. Petrikova

Preshov (Slovakia), University of Preshov
Assistant professor, PhD
apetrikova0@gmail.com

THE BASIS FOR INTERCULTURAL DIDACTICS IS A PARADIGM OF TRANSFORMATION OF FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Abstract

The article presents new education trends reflected in the educational and methodological publication «The Basis of Intercultural Didactics» and the Annex «Hypertextual Training on Intercultural Communication» [Petrikova, Kuprina, Gallo 2015] available on a CD. The importance of development of new education technologies and changing roles of subjects of the learning process in an intercultural educational environment are emphasised.

Keywords: diversification, interactive activities, intercultural didactics, education technologies, subjects of learning process.

На протяжении последних десятилетий образовательные системы во многих странах (Словакия, Россия, Чехия, Польша и др.) ощущают недостаток в точной визуализации образа желаемого образования, часто требующего не модернизации, а системной и континуальной трансформации.

Растущее количество национальных и международных консорциумов, исследовательские приоритеты которых связаны с вопросами модернизации систем образования, также подчеркивает интенсивность востребованности реформирования.

Согласно концепциям модернизации образования [Konceptia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov. Projekt «Milénium» 2002; Закон РФ «Об образовании» 2015], образование должно восприниматься как социально значимая аполитичная ценность. Общество нуждается в новом поколении преподавателей, занимающих активную позицию в обществе, которое в свою очередь повышает кредит профессии педагога.

Все большее использование продуктов технического прогресса дает возможность передвижения обучения «за

границы» аудитории и личности преподавателя, задачей которого является сопровождение обучаемых в процессе усвоения знаний и применения их на практике. Однако технологии имеют тенденцию быстрого морального и технического износа, поэтому и формирующиеся компетенции устаревают. Преподаватель, учитывающий данные факты, умеет использовать гибкие механизмы обучения, не навязывая четко определенный пакет знаний.

Необходимо подчеркнуть роль преподавателя в качестве лидера, руководящего аудиторией. Преподаватель, прежде всего, должен научить учиться своих последователей (обучающихся), что означает «научиться размышлять, сомневаться, быстрее приспосабливаться, уметь обращаться к своему культурному наследию, соблюдая при этом общность мнений: вот основа существования обществ знания» [Всемирный доклад ЮНЕСКО 2005: 64].

Образование — это непрерывный процесс развития личности, совершенствование его компетенций с целью быть ответственным и активным гуманно ориентированным членом общества страны и всей планеты.

Целью предлагаемой нами концепции иноязычного образования, является, прежде всего, осознание растущей необходимости обучать новое поколение новой деятельностной компетенции — активной и ответственной жизненной позиции. Это означает формирование у обучаемых иерархии ценностей при помощи средств иностранного языка, являющейся составной частью локальной культуры.

Для достижения поставленной цели необходимо освоить и использовать в обучении, направленном на передачу культурных ценностей через язык, когнитивных стратегий, способствующих динамичности процесса взаимодействия субъектов обучения с учетом межкультурной окружающей среды [Петрикова, Куприна, Галло 2013: 23].

Сегодня когнитивные стратегии особенно актуальны, поскольку речь идет о развитии когнитивных способностей и критического мышления, так как каждый человек должен «уметь свободно ориентироваться в потоке информации, который нас захлестывает и отличать «полезную» информацию от бесполезной» [Всемирный доклад ЮНЕСКО 2005: 21].

Использование сведений о стилях обучаемых дает возможность преподавателю организовать обучение в аудитории таким образом, чтобы обучающийся мог временно стать создателем и испытателем новых знаний, полученных в результате когнитивных исследований. Позиция обучаемого должна выстраиваться эмпатически, для того, чтобы он смог «на себе ощутить стимул процесса обучения и, в свою очередь, передать его. Таким образом, для того, чтобы обучающиеся развивались, нужна такая культура обучения, в которой большое значение придавалось» [Всемирный доклад ЮНЕСКО 2005: 66] субъектам процесса обучения, выходящего за рамки данного процесса.

Классическое образование довольно часто игнорирует разнообразие видов интеллекта: пространственного интеллект (*spatial intelligence*), телесного интеллект (*bodily-kinesthetic intelligence*), межличностного

интеллект (*interpersonal intelligence*), внутреннего интеллект (*intrapersonal intelligence*), натуралистического интеллект (*naturalist intelligence*).

В межкультурной дидактике особое внимание уделяется понятию эмоционального интеллекта, поскольку когнитивная деятельность взаимосвязана с социальным и культурным окружением, в котором происходит когнитивный процесс (класс, профессиональная среда, и т.д.), обмен информацией и эмоциональный поток.

Учитывая выше перечисленные направления, нами был создан учебно-методический комплекс «Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию», изданный впервые в 2013 году в Прешовском университете (г. Прешов, Словакия) [Петрикова, Куприна, Галло: 2013]. Публикация осуществлена при поддержке грантового проекта KEGA 035PU-/2011. Комплекс успешно используется в Словакии, России, Италии, Бельгии, Польше.

В 2015 году учебно-методический комплекс был дополнен и переиздан в издательстве Русский язык. Курсы. Он содержит учебник «Основы межкультурной дидактики» и Приложение в виде диска «Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации» [Петрикова, Куприна, Галло: 2015].

В данном учебнике рассматриваются дидактические основы обучения русскому языку как иностранному в различных типах общеобразовательных учреждений. Европейская образовательная система позволяет вводить русский язык в качестве второго иностранного языка в общеобразовательных школах, гимназиях и средних школах различного профиля и направления. Владение двумя/тремя иностранными языками позволяет выпускникам школ выбрать учебное заведение в любой стране и стать частицей межкультурного, многонационального сообщества. Школы и университеты становятся открытым типом учебного заведения, так как происходит обмен учащимися между государствами, реализуются совместные международные проекты, летние школы, популярные в России и за рубежом.

Идея обучения иностранному языку основана на межкультурной парадигме, которая предполагает взаимосвязанное обучение языку и культуре. Современный мир, хотим ли мы этого или нет, является мультикультурным и многоязычным. Мы считаем, что это предопределяет подготовку обучаемых к работе именно в многополярном мире.

Мы уверены, что при подготовке будущих преподавателей иностранных языков, в том числе и русского языка как иностранного, следует учитывать запрос общества и исходить из синтеза педагогического и межкультурного аспектов обучения иностранному языку в школе и университете.

Учитывая направления развития современной парадигмы образования, коллектив создателей учебника предлагает авторскую концепцию диверсификации вузовской дисциплины Дидактика преподавания русского языка как иностранного, которая нашла своё отражение в данном учебнике, предназначенном препода-

давателям, студентам градуального и постградуального образования.

Структурно учебник состоит из шести глав.

В *первой главе* рассмотрены основные вопросы дидактики иноязычного обучения, сущность дидактики обучения русскому языку как иностранному, предмет и задачи. В ней описаны виды дидактик и связь с иными науками, вводится новое понятие «межкультурная дидактика». Основные дидактические категории, их взаимосвязь в рамках процесса иноязычного обучения рассматриваются во втором разделе. Третий раздел посвящен описанию возрастных уровней обучаемых, предпосылкам их обучения и индивидуальному подходу в современном образовании. В отдельных параграфах третьего раздела предлагаются типы упражнений, заданий для учеников в зависимости от преобладания у них левополушарной или правополушарной модальности. Первую главу завершает описание средств иноязычного обучения, типов современных учебных комплексов.

Вторая глава знакомит читателей с межкультурной парадигмой образования, её компонентами, дидактическим описанием межкультурной коммуникативной компетентности обучаемого. Преподаватель является лидером в аудитории, поэтому немаловажно знать, какими профессионально-коммуникативными компетенциями должен обладать преподаватель иностранного языка. Рассмотрены причины коммуникативных конфликтов в поликультурной среде и способы их преодоления. Взаимопонимание представителей разных национальностей, успешная коммуникация требуют формирования компетентности в области невербальной коммуникации в поликультурной аудитории, этому вопросу также уделяется внимание в данной главе.

Третья глава посвящена описанию межкультурного аспекта обучения иностранному языку. В европейских школах русский язык выступает как второй иностранный язык, при этом отчётливо проявляется тенденция увеличения изучающих русский язык. В данной главе описаны основы межкультурно-коммуникативного метода, который считается в настоящее время самым актуальным методом иноязычного обучения. Представлено обучение языковым средствам общения в аспекте диалога культур, который является одним из главных условий поликультурного образования и развития личности обучаемого. Внимание уделяется устному и письменному общению, в процессе которых происходит восприятие фактов иноязычной культуры.

Четвертая глава описывает современные подходы в образовании, а также стратегии, способы их реализации. В этой главе можно найти ответы на следующие вопросы: как подготовиться к уроку, составлять планы уроков; какие модели, этапы содержит урок и какие уроки можно организовывать, чтобы заинтересовать учеников.

Из *пятой главы* можно узнать о сущности интерактивных методов и технологий обучения, например, таких как: мультимедийный трансформер, смешанное обучение, мозговой штурм, драматизация, кейсовый

метод, метод дискуссии, портфолио и их применении в процессе иноязычного обучения.

В заключительной главе, *шестой*, рассматриваются проблемы билингвального образования. В данной главе можно познакомиться с такими темами как: компетенции, необходимые для преподавателя в билингвальном типе школы; подбор дидактических материалов для проведения билингвального урока; методы реализации билингвального урока; оценивание билингвального обучения. Кроме традиционных методов, рекомендуется использовать и альтернативные методы обучения на билингвальных уроках: IT-технологии, дистанционное обучение, интерактивные и ролевые игры; подготовка поликультурных гидов. Материал, представленный в данной главе, можно использовать на некоторых уроках в монолингвальных школах.

В современной подготовке будущего преподавателя иностранного языка важную роль играет педагогическая практика, время которой ограничено, поэтому в учебнике представлены разнообразные профессиональные кейсы, которые, как мы надеемся, помогут в неограниченном временном режиме анализировать ситуации из педагогической среды и находить решения как самостоятельно, так и сотрудничая с учебной группой. Использование кейсов, как одного из активных и проблемных методов обучения, выводит обучение на более высокий и качественно новый уровень.

В состав Приложений входят дополнительные учебные материалы, которые помогут начинающим педагогам овладеть педагогическими умениями.

К учебнику прилагается «Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации» на электронном носителе, предлагающий сравнить культуру России и других стран. В результате вы обнаружите корни, которые объединяют народы всех континентов.

Новизной Гипертекстуального практикума является представление не только самых известных российских городов, Москвы и Санкт-Петербурга, но и Уральского региона как интенсивно развивающегося и поддерживаемого Правительством Российской Федерации.

В состав Гипертекстуального практикума входят следующие разделы: 1. Российская Федерация. 2. Русский национальный символ: берёзка. 3. Русский национальный костюм. 4. Русские национальные музыкальные инструменты. 5. Русские национальные предметы быта, 6. Русская национальная трапеза (еда), 7. Русский национальный сувенир, 8. Русские национальные традиции: русская баня, 9. Русские национальные праздники и торжества: Масленица, свадьба, 10. Урал — Екатеринбург. 11. Уральские писатели детям, 12. Обобщающие упражнения и задания. 13. Упражнения повышенной сложности. Проектная деятельность. 14. Методические упражнения для преподавателя.

При составлении Гипертекстуального практикума использовался инновационный принцип гипертекста, представляющий набор текстов, содержащих узлы перехода между ними, которые позволяют избирать

читаемые сведения или последовательность чтения. Данный принцип используется для создания эффекта игры, так как количество значений изначального текста расширяется, благодаря читательскому формированию сюжетной линии. В конце разделов даются упражнения.

Практикум составлен по модульному принципу, отличительной особенностью которого является его многофункциональное использование на междисциплинарном уровне: русский язык—история, русский язык—география, русский язык—культурология, русский язык—литература, русский язык—биология, русский язык—музыка и даже русский язык—математика (например, числовые параметры).

Практикум содержит 3 текстовых Приложения и 7 музыкальных Приложений. В текстовых Приложениях представлены уральские писатели: два сказа П. П. Бажова на русском и английском языках и одна сказка Д. Н. Мамина-Сибиряка на русском языке. К ним также предлагаются вопросно-ответные задания с опорой на картинки. Музыкальные Приложения содержат как русские народные песни, так и классические произведения (П. Чайковский, Д. Гаспарян), а также литературно-музыкальную сказку «Морозкина дудочка». Данные приложения можно использовать на соответствующих тематических занятиях.

Для анализа и корректировки своих методов обучения преподаватели могут использовать раздел «Методические упражнения для преподавателя».

Авторы учебника рекомендуют комплексное использование материалов учебника и Гипертекстуального практикума, что поможет разнообразить занятия и проводить их в интерактивной форме.

Литература

1. Всемирный доклад ЮНЕСКО. К обществам знания. — ЮНЕСКО, 2005. — 231 с.
2. Закон РФ «Об образовании» 2015 года. N273-ФЗ. — URL: <http://ipirip.ru/zakon-ob-obrazovanii-2/> (Дата обращения: 07.01.2016).
3. *Петрикова, А., Куприна, Т., Галло, Я.* Введение в дидактику русского языка и межкультурную коммуникацию / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. — Прешов: ФФ Прешовский университет, 2013. — 365 с.
4. *Петрикова А., Куприна Т., Галло Я.* Гипертекстуальный практикум по межкультурной коммуникации / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. — М.: Русский язык. Курсы, 2015. — 86с.
5. *Петрикова, А., Куприна, Т., Галло, Я.* Основы межкультурной дидактики / А. Петрикова, Т. Куприна, Я. Галло. — М.: Русский язык. Курсы, 2015. — 376с.
6. *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15–20 rokov. Projekt «Milénium», 2002.* — URL: ukzu.uniza.sk/publ/02ria.htm (Дата обращения: 05.01.2016).

Э. Архангельская

Профессор, доктор наук
emma.arhangelska@bsa.edu.lv

Л. Игнатьева

Профессор, доктор наук, директор программы «Письменный и устный перевод»
larisa.ignatjeva@gmail.com
Рига (Латвия), Балтийская международная академия

**УЧЕБНИК ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ШКОЛ ЛАТВИИ:
ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ**

Аннотация

В статье представлена авторская концепция национально-ориентированного учебника. По мнению авторов, системообразующим фактором учебника должна стать личность учащегося, а именно такие ее свойства, как:

- 1) характер мотивации к изучению русского языка,
- 2) возрастные коммуникативно-речевые потребности и познавательные интересы,
- 3) отношение к русским и русской культуре,
- 4) особенности национальной культуры и ментальности,
- 5) опыт освоения родного и других иностранных языков.

Авторы разработали лингводидактическую систему национально-ориентированного учебника, которая реализована в учебнике «Просто по-русски».

Ключевые слова: русский язык как иностранный, национально-ориентированный учебник, личность учащегося, лингводидактические принципы, лингводидактическая системность учебника, апробация.

E. Archangelskaya

Professor, Dr.

L. Ignatjeva

Professor, Dr., director of the program «Translation and Interpretation»
Riga (Latvia), Baltic International Academy

**THE TEXTBOOK ON THE ENGLISH LANGUAGE FOR SCHOOLS OF LATVIA:
LINGUODIDACTIC AND LINGUISTIC ASPECTS**

Abstract

This article presents the authors' conception of the national-oriented textbook. According to the authors, the system-forming factor of the textbook must be the student's personality, and in particular such personal qualities as:

- 1) the nature of motivation to Russian learning,
- 2) age specific communicative-speech needs and cognitive interests,
- 3) the attitude towards Russians and the Russian culture,
- 4) the peculiarities of the national culture and mentality,
- 5) the experience of the mother-tongue acquisition and foreign language learning.

The authors have worked out the linguodidactic system of the national-oriented textbook that has been implemented in the textbook «Simply in Russian».

Keywords: Russian as a foreign language, the national-oriented textbook, a student's personality, linguodidactic principles, linguodidactic systematicity of the textbook, the approbation.

Введение

В условиях политической нестабильности, напряженности, геополитических конфликтов и целенаправленной провокационной работы некоторых СМИ концепция национально-ориентированного учебника по русскому языку как иностранному, которая разрабатывается в рамках методики «национально-языковой ориентации» [Азимов, Щукин 2009: 176–177], в некоторых странах приобретает особую актуальность. Однако она уже не может сводиться лишь к необходимости ориентироваться на родной язык учащихся

и «использование реалий страны и культуры учащихся» [Багавутдинова 2015]. На наш взгляд, системообразующим фактором современного национально-ориентированного учебника должна стать личность учащегося не только как носителя национального языка, но и как носителя собственной системы ценностей, отражающей особенности не только национальной культуры, но и социокультурной и политической ситуации в обществе.

Важнейшей характеристикой условий, в которых изучается иностранный язык, является роль и место

этого языка в обществе. Если сравнить страны Европейского Союза в плане изучения и использования русского языка, то Латвия, несомненно, займет одно из первых мест по количеству изучающих и использующих этот язык в своей повседневной жизни. По данным Министерства образования и науки ЛР на 2014/15 учебный год [Статистика о среднем образовании], в Латвии работает 97 школ с русским языком обучения и еще 62 латышско-русские (двухпоточные) школы. Таким образом, на русском языке как родном учится около 55 тыс. учеников, что составляет 27,5% от общего количества всех школьников. Эти данные свидетельствуют о том, что в Латвии существует молодежная среда для общения на русском языке.

Русский язык как иностранный (далее — РКИ) выбрали для изучения около 70 тыс. человек, это почти 32% от общего количества учащихся. В общеобразовательных школах с латышским языком обучения русский язык изучается главным образом как 2-й иностранный с 6-го класса (97% учащихся). Как 1-й иностранный его изучает всего 1% учащихся, а как 3-й и 4-й — 2%.

Востребованность русского языка налагает как на учителей, так и на авторов учебников большую ответственность за сохранение интереса к его изучению.

Основные принципы лингводидактической системы учебно-методического комплекса «Просто по-русски»

Авторы данной статьи в 2015 году завершили разработку серии комплектов учебно-методической литературы «Просто по-русски» [Архангельская, Игнатъева 2008; 2011; 2012; 2015]. Она предназначена для освоения русского языка как второго иностранного в 6–9 классах. Комплект для каждого класса представляет собой учебно-методический комплекс (далее — УМК), в который входят следующие компоненты: учебник, две рабочие тетради, сборник проверочных работ, аудио- и видеодиски, книга для учителя.

К системообразующим факторам содержания и структуры УМК «Просто по-русски» мы отнесли такие свойства личности учащегося, как:

- 1) характер мотивации к изучению русского языка,
- 2) возрастные коммуникативно-речевые потребности и познавательные интересы,
- 3) отношение к русским и русской культуре,
- 4) особенности национальной культуры и ментальности,
- 5) опыт освоения родного и других иностранных языков.

Таким образом, при разработке концепции УМК «Просто по-русски» мы учитывали следующие особенности учащегося основной школы Латвии (6–9 классов).

1. Мотивация к изучению русского языка латвийскими школьниками.

Для того, чтобы выявить мотивы, по которым школьники выбирают русский язык как второй иностранный, мы провели анкетирование учащихся 4 школ из разных регионов Латвии. В анкетировании приняло участие 128 человек. Каковы основные мотивы предпочтения русского языка именно у подростков? Анкетиро-

вание показало, что самые высокие мотивационные импульсы связаны с возможной помощью родителей и, по мнению учащихся, легкостью изучения в сравнении с немецким языком. На втором месте находятся мотивы развлечения и познавательные мотивы, обусловленные интересом к фильмам, телепрограммам, музыкальным группам, тематическим интернет-сайтам и форумам, журналам на русском языке. Третье место занимают коммуникативные мотивы, отражающие потребность в общении с приятелями, родственниками, знакомыми, в будущем — с коллегами и партнерами, так как «в Латвии много русских». Почти не выраженными, к сожалению, оказались мотивы, связанные с интересом к России и к ее истории. Следовательно, содержание и структура УМК должны быть подчинены главной цели — пробудить любопытство по отношению к новому языку и культуре его носителей, потребность сравнивать его с родным и другими иностранными языками, желание применять его, общаться на русском языке.

2. Возрастные особенности и коммуникативные потребности современных подростков.

По мнению психологов, ведущей формой деятельности школьников 12–15 лет является интимно-личное общение, а важной потребностью становится желание наиболее полно выразить себя в общении со сверстниками, выявить и обнародовать свою индивидуальность. В 21 веке неограниченные возможности для этого открывает Интернет. Создавая культурно-коммуникативное пространство учебника, главную свою задачу мы видели в том, чтобы наладить диалог сверстников. О чем могут говорить ребята? О том, что их волнует, интересует. Только в таком случае они захотят говорить и смогут это делать свободно и искренне. Так определилась сквозная разговорная тема учебника — стиль жизни современного человека, конечно же, прежде всего, школьника. Ориентация на коммуникативные потребности учащихся продиктовала как отбор осваиваемых речевых тем и моделей поведения, так и лингвистического минимума, предназначение которого — создать необходимую языковую базу для овладения коммуникативно-речевой деятельностью в пределах актуальных для коммуникации подростков тем и ситуаций. При работе над видами речевой деятельности (слушанием, говорением, чтением, письмом) основными объектами освоения стали речевые жанры, характерные для жизни подростков: разговор с одноклассником и учителем, рассказ о своих впечатлениях, анкета, реклама, песни, подписи под фотографиями, сайты, веб-форумы, чаты, блоги, комментарии к блогам, электронные письма, презентации, популярные мультфильмы, фрагменты фильмов и т.п. При таком подходе к отбору содержания учебник приобретает практическую ценность, так как помогает научиться тому, что можно и хочется использовать в реальной жизни. Специфика условий изучения русского языка в Латвии состоит в том, что этот иностранный язык (в отличие от английского, немецкого или др.) может быть востребован уже сейчас, в актуальных для уча-

щихся жизненных ситуациях не только виртуального, но и реального общения. Реальная возможность применения русского языка «здесь и сейчас» (общение со сверстниками, соседями, радио, телевидение и т.д.) рассматривается нами в качестве важного фактора повышения личностной мотивации. По нашему замыслу, важнейшая функция русского языка в УМК «Просто по-русски» — это возможность осознать новый язык как еще одно средство (наряду с родным языком, другими иностранными языками) получения информации, а также как средство установления контактов, расширения собственного поля коммуникации и проявления своей индивидуальности.

3. Отношение к русским и русской культуре в Латвии.

В современной Латвии в силу исторических и политических причин к русским и русской культуре отношение неоднозначное. С одной стороны, за долгое время сосуществования латыши и русские научились жить на одной земле. Достаточно вспомнить, что в Латвии с 1729 года существует большая русская старообрядческая община, а по данным переписи населения Латвии 2011 года, русские составляют почти треть населения Латвии (26, 9%). В нашей стране много смешанных латышско-русских семей и высокий уровень билингвизма. По данным исследования Eurostat, 94,9% населения Латвии владеет двумя и более иностранными языками. У подавляющего большинства жителей Латвии иностранным языком является русский. Причем, в опросах Eurostat 54,7% латышей отметили, что они «владеют русским идеально, а 24,7% оценивают свой уровень как «очень хороший». Многие культурные связи Латвии и России в области музыки, кино, театра, изобразительного искусства, которые сложились в советское время, сохранялись и развивались до последнего времени, а именно, до 2014 (до присоединения Крыма к России). С другой стороны, получение Латвией независимости в 1991 году и принятие закона о государственном языке (латышском) явились основными причинами разделения латвийского общества на латышскую и русскую общины, следствием которого стала некоторая разобщенность и определенное недоверие друг к другу. Сложные и драматические процессы, характеризующие состояние современной мировой политики, негативное отношение в странах ЕС к внешней политике России обостряют межэтнические проблемы в Латвии. Безусловно, это сказывается и на отношении к русскому языку в латвийском обществе. В процессе разработки концепции мы провели среди шестиклассников анкетирование, в котором предлагалось ответить на вопрос: «Какие ассоциации связаны у тебя со словом *русский*?». Изучение результатов опроса показало, что часть подростков (58%) воспринимают понятие *русский* нейтрально. Для них это один из языков и школьный урок, это люди, народ, страна, Россия, Путин или слово, вообще не вызывающее никаких ассоциаций. Некоторые из них связывают слово *русский* со своим учителем и людьми, которые живут в Латвии и говорят по-русски. Доста-

точно много было и таких учащихся (24%), у которых слово *русский* вызывает негативные ассоциации: война, армия, неграждане, грубость, ссоры в транспорте, деревня, семечки, водка (алкоголь), не нравится, обижают и обзывают латышей, трудная грамматика. Для сравнительно небольшого числа ребят (18%) интересующее нас слово имело ярко выраженные позитивные ассоциации: *русский* — это родные (бабушка, папа), друзья, спорт, хоккей (Малкин, Овечкин), юмор, телепередачи, фильмы / сериалы, музыка. Так, мы убедились, что в современных условиях организация процесса постижения латвийскими школьниками российской действительности, ее характерных черт, быта и культуры носителей русского языка требует большой корректности и продуманности.

Главными героями учебника стали сами подростки. По нашему замыслу, работая с учебным комплексом, наши школьники будут знакомиться со своими русскими сверстниками и убеждаться, что эти ребята, так же как и они сами, любят проводить время с друзьями, смеяться, отвлекаться и подсказывать на уроках, слушать ту же музыку, смотреть такие же фильмы. Учитывая особенности межэтнических отношений в Латвии, первоначальную задачу мы видим в том, чтобы, сформировав определенные ожидания, снять психологические барьеры для вступления в общение учащихся с их русскими сверстниками и способствовать пробуждению и развитию интереса к современной России и русской культуре.

4. Особенности латышской культуры и менталитета латышей.

Географическое положение Латвии на протяжении всей истории ее существования было причиной нападений и завоеваний со стороны западных и восточных соседей. Следует еще заметить, что сейчас на территории Латвии проживает всего 1,295 млн. латышей [Регистр жителей: сколько в Латвии латышей и русских]. Это повлияло на национальный характер небольшого по численности народа. Латыши очень трепетно относятся к своему национальному языку и своей культуре — песням, танцам, прикладному искусству. Латышская культура носит фольклорно-этнографический характер, в ней преобладают черты патриархальности. Менталитет латышей, отличается, с точки зрения специалистов, известной замкнутостью, скрытностью, индивидуальной изолированностью и стремлением сохранить нерушимость «личного пространства». Они настороженно относятся к «большим» народам. Отмеченные черты требуют особого подхода к решению проблемы межкультурного диалога в содержании учебника.

5. Опыт освоения родного (латышского) и первого иностранного (английского) языков.

Русский язык является для наших школьников вторым или третьим иностранным языком, что позволяет в процессе формирования языковой компетенции опираться на уже накопленные лингвистические знания. Следовательно, в УМК целесообразно использовать методы наблюдения, сопоставления, анализа различных

языковых явлений для того, чтобы выводить учащихся на самостоятельные лингвистические обобщения. Применение таких методов научного познания в основной школе психологически мотивировано тем, что подростковый возраст характеризуется переходом от конкретно-образного мышления к логическому, абстрактному. Мы считаем, что данное методическое решение не противоречит принципу коммуникативности, а внимательное отношение к языковым фактам развивает абстрактное мышление школьников, создает базу для успешного освоения иностранных языков, помогает лучше понять своеобразие родного языка.

В результате анализа особенностей учащихся основной школы Латвии были выработаны основные принципы лингводидактической системы УМК «Просто по-русски». Это направленность на:

1. развитие положительной мотивации к изучению русского языка и русской культуры;
2. актуализацию широкого культурного контекста и включенность учащегося в полилог культур;
3. развитие интереса к познанию особенностей родного языка и родной культуры через сопоставление разных языков и культур;
4. развитие желания и умения использовать русский язык для самовыражения в реальном и виртуальном общении с русскими сверстниками в Латвии и за ее пределами;
5. развитие желания и умения использовать русский язык как для развлечения и удовольствия, так и для получения разносторонней информации в целях образования и самообразования;
6. постепенное расширение культурно-коммуникативного пространства учебника с учетом коммуникативно-речевых и рече-стилистических особенностей современного подростка;
7. развитие языковой компетенции, с одной стороны, во взаимосвязи с развитием коммуникативной и социокультурной компетенций, а с другой стороны, с учетом специфики латышского языка и индивидуальных особенностей учащихся.

Чрезвычайно важно заметить, что в феномене культуры мы акцентируем аспект культуры личности, который подчиняет себе как содержание предлагаемых учебных материалов, так и всю организацию учебного процесса. Именно через культуру личности происхо-

дит познание учащимися культуры народа изучаемого языка, а также самих себя и культуры своей страны. По нашему глубокому убеждению, основу для межкультурного диалога может создать только заинтересованное личностное усвоение этносоциокультурного «багажа» народа.

Таким образом, изучение русского языка на основе учебного комплекса «Просто по-русски» — это, прежде всего, личностное погружение учащегося в смысловой контекст культуры современных носителей русского языка, присвоение новых культурных смыслов и моделей деятельности, а также знакомство с Россией как частью европейского и мирового культурного пространства.

Структура учебника «Просто по-русски» — структура цикла образовательной деятельности

Современные педагогические концепции и принцип концентризма, утвердившийся в коммуникативной методике преподавания иностранных языков, позволили определить структуру УМК «Просто по-русски». В ее основу были положены рефлексивные образовательные технологии, так как их использование направлено на развитие человека как духовной индивидуальности, испытывающей потребность в самовыражении и постоянном самосовершенствовании [Муштавинская 2009].

Содержание учебника делится на тематические модули-концентры, так называемые Ситуации, например «Хронотипы. Рабочий график современного человека. Режим дня школьника», «Увлечения. Самопрезентация», «Образ жизни. Свободное время», «Праздники» и т.п. Каждый модуль соответствует циклу образовательной деятельности, в пределах которого у учащихся развиваются относительно автономные компетенции. Так, учебная работа в рамках каждого раздела учебника, образующего концентр, или тематический модуль, начинается с актуализации личного опыта учащихся и интереса к новой теме (в учебнике — это раздел «Старт»), а заканчивается продуктивной творческой работой («Проект») и рефлексией (Таблица «Мои успехи»). Представим в качестве примера фрагмент содержания учебника для 8 класса.

Предметное содержание каждой Ситуации разделяется на три микротемы, каждая из которых целенаправ-

3	СТИЛЬ ЖИЗНИ	40 - 55
	Старт	40
	Вся жизнь – движение	свободное время
	Привет! Ты куда?	
	Молодёжный экстрим	44
	Комикс-клуб	образ жизни
	Проект: Молодёжь против наркотиков, курения, алкоголизма	
	Мои успехи	54
		55

Рис. 1. Пример оформления содержания в учебнике «Просто по-русски»

лена на взаимосвязанное развитие языковых, коммуникативно-речевых и социокультурных компетенций. Например, в центре микротемы «Вся жизнь — движение» — умение высказываться об образе жизни (монологическая речь) и актуализация имеющихся у учащихся начальных представлений о глаголах движения, в микротеме «Привет! Ты куда?» происходит систематизация глаголов движения и овладение правилами выбора и употребления глаголов в ситуации случайной встречи (диалогическая речь). Знакомясь с сайтом города Ростова (микротема «Молодёжный экстрим»), учащиеся узнают о фестивале молодежной культуры (он реально проходил в этом городе), выражают свое отношение к экстремальным видам спорта и совершенствуют свои умения поискового чтения. Выход в творческую деятельность (фаза трансфера) предполагает, что учащиеся разработают программу собственного мероприятия и проведут в классе конкурс проектов.

Соотношение структуры цикла образовательной деятельности и структуры УМК обосновано и изложено в статье «Рефлексивные образовательные в учебнике по русскому языку как иностранному» [Игнатъева Жешув, 2013].

Лингводидактическая системность УМК «Просто по-русски»

Содержание УМК «Просто по-русски» определялось на основе:

- изучения особенностей и коммуникативных потребностей учащихся 6–9 классов школ Латвии,
- Стандарта основного образования по иностранным языкам Латвийской Республики [Svešvaloda. Mācību priekšmeta standarts 1.—9.klasei],
- Европейской шкалы уровней владения иностранными языками [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) 2001].

Концепция национально-ориентированного учебника, в частности принцип направленности на развитие желания и умения использовать русский язык для общения со своими русскими сверстниками и выражения собственного взгляда на мир, обусловил выбор основной единицы обучения. Этой единицей в УМК «Просто по-русски» стал речевой жанр как относительно устойчивый тип высказываний (текстов) определенного стиля и определенной смысловой структуры и как результат развития культурно-речевых традиций этносоциума. «Высказывание (текст) есть духовное преломление бытия, осуществляемое в разных сферах культурного творчества в соответствии с различными принципами» [Салимовский 2003: 352]. По нашему убеждению, для развития способности личности к самовыражению в межкультурном диалоге особенно важны такие свойства речевого жанра, выделенные В. А. Салимовским, как «функция интеграции индивидов в социум», «нормативность», «особое оценочное отношение к действительности» и «опора для творчества».

Руководствуясь принципом учета коммуникативно-речевых и рече-стилистических особенностей современного подростка, в лингвистический минимум

учащихся наряду с обычными для уровней А1 и А2 нейтральными единицами, мы вводим эмоционально-окрашенные конструкции, идиомы, оценочную лексику, в том числе и частицы, характерные для речи подростков, например: *Да ну. Ну и что! Ну и как? Здорово! Классно! Ужас! Надоело. Честно. Тебе везет. Терпеть не могу! Обожаю. Висеть на телефоне. Жду не дожидусь* и др. Не остаются без внимания и русские имена, как их нейтральные, официальные, так и дружеские, фамильярные формы. Заметим, что такое разнообразие форм обращения к собеседнику не свойственно латышской речевой культуре. Среди этикетных стереотипов, обслуживающих ситуации просьбы, приглашения, предложения, комплимента и др. в материал учебника также включены наряду с нейтральными специфические формы детской речи, например такие, как *будь другом, на бери, давай поиграем (в компьютер), может быть, погуляем?* и др. Особое внимание уделяется этикетным формам и ситуациям выражения собственного мнения, согласия / несогласия с точкой зрения собеседника.

В соответствии с действующим в Латвии Стандартом образования, учащиеся, которые начали изучать иностранный язык в 6 классе, к концу 9 класса должны достичь уровня А2 с элементами В1. Заметим, что по учебным планам в 6 классе на изучение 2-го иностранного языка отводится 2 урока в неделю, а в 7–9 классах 3 урока в неделю.

Разделение учебного материала в УМК «Просто по-русски» по классам подчинено принципу расширения культурно-коммуникативного пространства. Исходя из этого принципа, мы объединили учебный материал в 4 концентра, в пределах которых планируется развитие у школьников относительно автономных компетенций. Это позволяет так организовать процесс освоения русского языка, чтобы учащиеся могли осознавать и оценивать собственные достижения и ставить для себя новые задачи. Коротко представим содержание каждого концентра, акцентируя национально-ориентированный подход к развитию языковой, коммуникативной и социокультурной компетенций, определенных стандартом Министерства образования и науки ЛР в качестве основных целей изучения иностранного языка.

Первый концентр (6 класс, 79 учебных часов): вводно-фонетический курс, начальное освоение русского языка на элементарном уровне (А1.1).

Вначале вводятся звуки, совпадающие с латышским языком (*а, о, у, э, б, п, м* и др.), а затем звуки и фонетические явления, вызывающие трудности у наших учащихся. Самая сложная тема — мягкость согласных. Мы ее разделили на три этапа: 1-й этап: мягкий знак и *и* как показатели мягкости предшествующих согласных. 2-й этап: *е, ё, ю, я* как показатели мягкости предшествующих согласных. 3-й этап: произношение *е, ё, ю, я* в начале слова, после гласного, после разделительных мягкого и твердого знаков. Учащиеся овладевают техникой чтения, письма и учатся находить на карте, читать и писать названия городов Латвии, России и стран ЕС, национальных блюд, государственных валют, сравнивают климат, осваивают этикет общения, культуру русского обращения, которая отличается от латышской,

узнают о выдающихся людях (В. Мухина, Ф. Цандер и др.), связывающих культуру Латвии и России и т. п.

Второй концентр (7 класс, 108 учебных часов): овладение русским языком в пределах повседневно-бытового общения подростков в сфере школьного и домашнего обихода (уровень А1.2).

Развитие языковой и коммуникативной компетенций происходит в контексте развития представлений об особенностях использования имен собственных в русской культуре и в культуре других народов, а также в процессе знакомства с популярными русскими фильмами и песнями, социальной рекламой, сопоставления подходов к организации школьной жизни и системы оценок, принятой в России, Латвии и других странах ЕС, осмысления образа идеальной школы и др.

Приоритет в области развития языковой компетенции мы условно назвали «освоение формы слова». Иными словами, в центре внимания находятся пока только типичные грамматические показатели, выражающие основные значения грамматических категорий существительного, местоимения, прилагательного, глагола и числительного. Например, вследствие отсутствия в латышском языке среднего рода, а также совпадения в нем падежных окончаний прилагательных и существительных, мы в этом концентре ограничиваем освоение падежных форм единственным числом. Формы множественного числа вводятся лишь в именительном падеже и равном ему винительном (неодуш. сущ.). Вместе с тем основательно отрабатываются все падежные окончания местоимений, что впоследствии, уже в следующем концентре, поможет освоить падежные окончания прилагательных.

Третий концентр (8 класс, 108 учебных часов): дальнейшее овладение русским языком для более свободного и полноценного общения в повседневно-бытовой сфере, а также освоение новой для учащихся социокультурной сферы (уровень А2.1).

Культурно-коммуникативное пространство данного концентра формируется следующими темами: режим дня и рабочий график, увлечения, образ жизни и свободное время, праздники, поездки, внешность и конкурсы красоты, характер, одежда и мода. Наши учащиеся рассуждают о хронотипах человека, во время осмысления рабочего графика современного человека, сравнивают часовые пояса разных стран, знакомятся с увлечениями выдающихся мировых личностей, пишут письма в российский журнал «Ровесник», чтобы познакомиться с российскими ребятами, узнают о выпускнике Рижского хореографического училища и солисте Большого театра М. Лиепе, обсуждают идеалы красоты в разных культурах и высказывают свое отношение к современным стандартам моды и т. п.

В аспекте развития языковой компетенции на первый план выходят падежные формы существительных и прилагательных в единственном и множественном числе, а также вид глагола. Мы начинаем освоение вида (тема «Праздники») со знакомства с приставочными видовыми парами (перфективация), при этом ограничиваем количество приставок (*на-, с-, по-: печатать — напечатать, петь — спеть, веселиться —*

повеселится и др.). В латышском языке есть подобная грамматическая особенность, которая связана именно с префиксацией, поэтому нашим учащимся при таком подходе легче понять суть русского вида и образование форм простого будущего времени. В связи с видом изучаются глаголы движения — бесприставочные и приставочные, так как в латышском языке активно работают приставки, обозначающие разные направления движения.

Четвертый концентр (9 класс, 108 учебных часов): освоение русского языка на уровне А2-В1 в сферах социальной и деловой активности подростков, а также в сфере профессионального образования.

Культурно-коммуникативное пространство учебника расширяется за счет введения таких тем: организация летнего отдыха, первый опыт работы, система образования в разных странах, выбор карьеры, профессии, волонтерство и помощь людям, обществу. Основная цель данного концентра — развитие потребности и способности участвовать в межкультурных и поликультурных контактах в сфере деловой активности молодежи. Русский язык используется учащимися для обсуждения проблемных вопросов и проблемных ситуаций, актуальных для современной жизни Латвии и России, а также стран ЕС, и вместе с тем он становится средством культурного взаимоприятия и взаимопонимания.

В процессе развития языковой компетенции в центре внимания — русский глагол. Продолжается освоение вида (вводятся новые приставки и имперфективация), транзитивных глаголов движения и систематизируются представления обо всей изученной грамматике, что, безусловно, полезно в плане успешной сдачи государственного экзамена.

Полная характеристика всех концентров, а также подробная программа их освоения с определением достигаемых учащимися результатов содержатся в книгах для учителя [Архангельская, Игнатъева 2008; 2011; 2012; 2015].

УМК «Просто по-русски» на данный момент проходит апробацию, поэтому можно говорить лишь о предварительных результатах. В анкетах около 85% учащихся оценивают учебный комплекс положительно. Приведем некоторые типичные ответы (они даны в переводе).

«Мне нравятся цветные обложки и страницы книги, а также отражение жизненных тем. Ценю то, что в конце раздела учебника слова переведены на латышский язык. И в тетради, и в учебнике можно рассказать учителю и написать самооценку своих знаний, что удалось лучше и как ты освоил эту тему. Хорошо придуманы диалоги, по которым можно придумать свой диалог. Нравится, что в тетради отведено место для записи новых слов».

«Грамматика объясняется очень хорошо — всё можно понять».

«Учебник помогает освоить русский язык. Можно узнать про вещи, о которых мы не говорим на других уроках: активный образ жизни, конкурсы красоты. Я мог рассказать о своих увлечениях и людях, которые мне нравятся».

«Я теперь сам смотрю сайты, на которых мы зарегистрировались на уроке».

«Очень нравятся проекты, потому что так мы узнаём много нового и практикуем язык».

«Творческие задания помогли мне фантазировать и писать то, что я хочу».

В анкетах звучат и критические оценки:

«Мне не нравится, что в словаре книги для 8 класса нет перевода на латышский язык. Надо искать перевод самому».

«Не нравится, что в учебнике для 8 класса слова в конце темы расположены не столбиками, как в 7 классе, а все в один ряд. Трудно найти нужное слово».

«Слишком много тем о России. Комиксы слишком сложные. В книге 8 класса слова не переведены на латышский язык. Темы слишком быстро идут вперед».

Несмотря на «ненавязчивое» знакомство с русской культурой, анкетирование свидетельствует, что еще остается достаточно большая группа учеников (около 18%), которые считают, что в учебнике «слишком много тем о России». При этом многие учащиеся выражают желание поехать в России.

«Я в этом году научился, как лучше понять и построить диалог, и более-менее выучил грамматику. Я выучил более 300 новых слов. Если бы можно было, то я бы поехал в Россию. Теперь мне надо стараться больше концентрироваться на говорении».

«Я никогда не был в Санкт-Петербурге, а теперь я немного знаю про этот город. Хотелось бы увидеть его».

Наблюдения над процессом апробации УМК «Просто по-русски» вдохновляют как авторов, так и учителей, но вместе с тем свидетельствуют о том, что всем нам, в том числе и политикам, предстоит еще много сделать для того, чтобы изучение русского и других иностранных языков строилось на взаимном доверии и сближало людей.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Щукин, А.Н. Национально-языковая ориентация преподавания / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин // Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). — СПб: «Златоуст». — 472 с.
2. Архангельская, Э, Игнатъева, Л. Просто по-русски. Krievu valoda. Учебный комплекс для 6–9 классов / Э. Архангельская, Л. Игнатъева. — Rotorika-A, 2008; 2011; 2012; 2015.
3. Багавутдинова, А. Особенности национально ориентированных учебников по русскому языку как иностранному / А. Багавутдинова // Вестник образования, 2015 — URL: <http://iyazyki.ru/2015/05/nationaloriental-textbook/> (Дата обращения: 26.12.2015).
4. Игнатъева, Л. Рефлексивные технологии в учебнике по русскому языку / Л. Игнатъева // Rusystyka i współczesność. — Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2013. — С. 144–155.
5. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская — СПб.: КАРО, 2009. — 144 с.
6. Регистр жителей: сколько в Латвии латышей и русских — URL: <http://rus.db.lv/nachalo/obschestvo/registr-zhitelej-skol-ko-v-latvii-latyshej-i-russkih-61443> (Дата обращения: 16.01.2016).
7. Салимовский, В.А. Речевой жанр / В.А. Салимовский // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. — Москва: Издательство «Флинта», Издательство «Наука», 2003. С. 352–353.
8. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR) — URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Cadre1_en.asp (05. 01.2016).
9. Статистика о среднем образовании Министерства образования и науки Латвийской республики — URL: <http://www.izm.gov.lv/lv/publikacijas-un-statistika/statistika-par-izglitiba/statistika-par-visparejo-izglitiba/2014-2015-m-g> (12.01.2016).
10. Svešvaloda. Mācību priekšmeta standarts 1.—9.klasei. 36.pielikums Ministru kabineta 2006.gada 19.decembra noteikumiem Nr.1027 — URL: <http://www.likumi.lv/doc.php?id=150407&from=off> (05. 01.2016).

И. Данецка

Ополе (Польша), Опольский университет
Старший преподаватель
danecka@op.home.pl

ПРЕЗЕНТАЦИЯ УЧЕБНОГО КОМПЛЕКСА «ВСЁ ПРОСТО!»: КОНЦЕПЦИЯ, СТРУКТУРА, МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СЕРИИ

Аннотация

Статья посвящена презентации серии учебников русского языка «Всё просто!» для польских учеников гимназии. Первый учебник из данной серии вышел в свет в 2014 году непосредственно перед принятием так наз. закона об учебниках, который ввёл запрет на помещение в учебниках упражнений и заданий, требующих заполнения в самом учебнике, что стало причиной изменения концепции серии.

Ключевые слова: учебник, концепция учебника, методические основы, закон об учебниках.

I. Danecka

Opole (Poland), University of Opole
Senior Lecturer
danecka@op.home.pl

PRESENTATION OF TEXTBOOK SERIES «VSYE PROSTO!» («EVERYTHING IS EASY!»): CONCEPT, STRUCTURE, METHODOLOGICAL FOUNDATION

Abstract

The article presents a textbook series «Everything Is Easy!» for teaching Russian to Polish students at junior high school, showing its structure and methodological foundation. The first textbook in the series was published in 2014, shortly before the introduction of a law which introduced a ban on placing exercises that required writing answers in the textbook. The law resulted in the conceptual change of the series.

Keywords: textbook, textbook concept, methodological foundation, a law concerning textbooks.

В 1995 году в Польше началась новая эпоха в истории учебников, особо заметная и важная для учителей русского языка. На смену одному чёрно-белому учебнику для каждого класса с более или менее отчётливо выраженной идеологической направленностью пришли современные, прекрасно оформленные учебники, снабжённые дополнительными дидактическими материалами для учеников и для учителя, положив начало эре учебно-методических комплексов. Сбылась многолетняя мечта учителей-русистов, фанатов своего предмета, которые и раньше пытались обучать русскому языку, а не заниматься индоктринацией своих учеников. В качестве первых появились написанные и изданные по-новому, привлекательные и по содержанию, и по форме учебники Владислава Фигарского для начальной 8-летней школы «Доброе утро!» [Figarski 1994], «Привет!» [Figarski 1995] и учебники для средних школ Халины Гранатовской и Ирены Данецкой «Как дела?» [Granatowska, Danecka 1995]. В настоящее время серии учебников русского языка и материалов своей фертегвесе в дущие польские издательства учебной литературы. Дополнительно появилось много пособий, хрестоматий, учебников для повторения пройденного грамматического и лексического материала (геретыогіум), настольных пособий по грамматике (часто с интерактивными упражнениями), справочников, а после выхода в свет книги «Европейская система уровней владения иностранным языком: Изучение,

преподавание, оценка» также пособий для определённого уровня владения языком. Радует, что учителя получили возможность выбора учебника, следует надеяться, что при выборе руководствуются не только его внешней привлекательностью и рекламной заметкой издательства на четвёртой обложке, но и такими его чертами, как соответствие государственному образовательному стандарту и программе обучения, комплектностью и разнообразием видов речевой деятельности.

Возникает вопрос, почему несмотря на обилие современных учебников русского языка нового поколения, Школьное издательство PWN в Варшаве решило издать очередную серию для гимназистов. Видимо, первая причина — это факт, что жизнь идёт вперёд и учебник спустя несколько лет от своего издания начинает «стареть» и требовать доработки. Второй причиной является факт, что на польском издательском рынке не так уж редко попадают учебники и пособия по русскому языку, скрывающие под разноцветными обложками содержание, далеко не всегда соответствующее декларациям авторов и издателей. Среди них можно выделить три типа учебников: 1) учебники, содержащие отнюдь не единичные языковые и предметные ошибки; 2) учебники — «рабы» принятых авторами методических концепций; 3) учебники, языковой уровень которых не соответствует уровню, который декларируют авторы. Иногда эти три «греха» выступают в разных комбинациях в одном учебнике. Поэтому, прежде чем предложить нам создание новой

серии, издательство провело опрос среди учителей, пытаясь выяснить, в каком учебнике нуждаются и они, и их ученики, какой учебник будет отвечать интересам и потребностям польских учащихся. Учителя подчёркивали, что учебник должен, прежде всего, быть аутентичным, способствовать овладению русским языком для практического пользования им, опираясь на личный опыт учащихся, их чувства и эмоции, заставлять их думать, сравнивать и делать выводы, пробуждать интерес к России и россиянам.

Результатом этой кропотливой работы и издательства, и авторского коллектива является состоящий из трёх частей курс «Всё просто!», предназначенный для учеников 3-летней гимназии, обучающихся русскому языку с нуля в размере двух (или одного) урока в неделю. Курс обучения соответствует требованиям «Европейской системы уровней владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка» и обеспечивает практическое владение русским языком в пределах лексических и грамматических тем, предусмотренных программой. Первый учебник из данной серии вышел в свет в 2014 году, второй — в 2015.

Однако, в процессе работы над серией польским Сеймом был принят так называемый «Закон об учебниках» [Ustawa 2014], существенным образом меняющий содержание и характер всех издаваемых в нашей стране учебников, положив начало новому этапу в истории польских учебников. Согласно закону, начиная с учебного года 2015/2016, школы обязаны пользоваться многолетними учебниками, в которых нельзя писать или как-либо обозначать ответ, о чём учеников предупреждает запись на 1 странице. Кроме того, учебник должен быть самодостаточным, т.е. обеспечивать все условия для реализации материала без привлечения какого-либо дополнительного материала в виде, например, рабочей тетради, пособия по грамматике или по лексике, Европейского языкового портфеля, словаря, мультibuка (электронного варианта учебника), пособий, готовящих к экзамену, дополнительных иллюстративных материалов и др. В результате, и нам, авторам, и издательству пришлось в ходе работы над второй частью серии одновременно перерабатывать уже изданную первую часть и приводить её в соответствие с требованиями закона. Поэтому первая часть серии имеет две версии: изданную в 2014 г. в виде учебника и рабочей тетради под одной обложкой с аудиоприложением CD [Chlebda, Danecka 2014] и изданную в 2015 году в виде самодостаточного, многолетнего учебника с аудиоприложением CD и необязательного приложения к нему — рабочей тетради [Chlebda, Danecka 2015]. Вторая часть «Всё просто! 2» уже полностью соответствует требованиям нового закона [Chlebda, Danecka 2015].

Каждому учебнику серии сопутствует пособие для учителя с аудиоприложением, а первой части — мультibuк, т.е. интерактивный вариант учебника. Первая часть дополнительно снабжена также специальной тетрадью *Тренинг для чистописания. Пропись для 1 класса — тренировка по письму*.

Каждый из учебников серии «Всё просто!» состоит из нескольких разделов (от 5 до 7) со строгой струк-

турой. В первом учебнике основным разделам предшествует нулевой раздел, состоящий из 8 уроков. Два первых урока содержат общую информацию о России и русском языке, остальные шесть посвящены введению русского алфавита, причём по просьбе учителей делается это небольшими «порциями» по 5–7 букв. Несмотря на эти ограничения, авторы старались обеспечить минимальную коммуникацию, начиная с первого урока. Этот первый урок под характерным заглавием *Как мало слов!* вводит как раз те семь букв, которые нужны для его написания. Очередные уроки знакомят учащихся с основными оборотами, позволяющими вести простейшие диалоги.

Каждый из разделов состоит из 4 уроков. Три первых вводят и закрепляют лексический и грамматический материал, соответствующий основной теме, и формируют связанные с ней коммуникативные умения. Четвёртый урок «Повторяем, не забываем!» служит повторению и закреплению пройденного материала.

Каждый урок занимает один разворот и начинается с диалога или простого текста прикладного характера (описания, рекламы, объявления, и-мейла), в котором имеет место презентация нового материала, включающая лексику и грамматические структуры данного урока, далее на развороте помещены упражнения, формирующие все виды речевой деятельности. Урок завершается либо фонетическим упражнением, совершенствующим произношение и интонацию (первый учебник), либо небольшими текстами, анекдотами.

Неотъемлемая часть каждого урока — рамка *Внимание!* с комментариями и объяснениями грамматического материала. Притом в первой версии учебника текст с пропусками заставлял учащегося самому формулировать выводы или правила на основании приведённых примеров. В рамке давались также ссылки на соответствующие упражнения, помещённые в рабочей тетради. В новом варианте учебника рамка *Внимание!* содержит краткий комментарий на польском языке, касающийся вводимого лексического и грамматического материала. Каждый урок заканчивается итоговой частью *Уже умею*, благодаря которой учащийся сам может осознать, какими знаниями и умениями овладел. В учебнике до принятия закона ученик мог, пользуясь подсказками, вписывать выученные выражения и предложения, восполнять пропуски.

Четвёртый обобщающий повторительный урок содержит рамку *Как учиться* с практическими советами, как эффективно учить язык, пользоваться доступными материалами, пособиями и средствами передачи. Это постоянный элемент каждого 4 урока всех разделов. Очередная составляющая — это таблица *Мой настольный словарь*, в которой иллюстрируются коммуникативные умения, которыми учащийся овладел в данном разделе, здесь также даётся список выражений и предложений для перевода. Вторая часть повторительного разворота *Тренинг* содержит различные задания экзаменационного типа, поскольку польские учащиеся, заканчивая гимназию, сдают экзамены, составной частью которых является экзамен по избранному иностранному языку. Завершает повторительные уроки предложение выпол-

нения проектных работ, тематически связанных с разделом. Эти проекты можно отправить на объявляемый издательством каждый год конкурс и выиграть призы для своей школы.

Контролю и самоконтролю учащихся содействуют помещённые после каждого трёх разделов комплексные тесты *Проверь себя*, каждый из которых состоит из пяти частей: 1) Слушаю и понимаю, 2) Читаю и понимаю, 3) Разговариваю, 4) Рассказываю, 5) Пишу, содержащих закрытые и открытые задания. Ключи к закрытым заданиям даются в конце учебника.

За основными разделами в каждом учебнике следуют 3 страноведческих урока. В первой части: *Это Россия, Две столицы, Самые популярные русские сувениры*, во второй — *Кто по Транссибу не ездил — Россию не видел, Добро пожаловать в Московский метрополитен! С праздником!*, в третьей — *Природа и климат России, В стране X музы, Ими гордятся россияне*. Этими материалами учитель может воспользоваться в любой момент, поскольку в них отсутствует новый грамматический материал, они написаны простым языком, иногда с подстрочным переводом на польский язык, и содержат богатый иллюстративный материал.

Каждый из трёх учебников завершают дополнительные задания для самостоятельной и групповой работы:

— *Тексты для самостоятельного чтения* — каждый текст связан по содержанию с разделом, к которому относится; аудиоприложение содержит звуковую запись этих текстов, являющуюся образцом произношения и интонации русского языка. Тексты даны без заданий к ним, различные предложения работы с текстом учитель найдёт в справочнике для учителя.

— *Грамматический комментарий* — собирает и систематизирует сведения по грамматике, орфографии и фонетике, представленную в учебнике, там помещены также таблицы склонений и спряжений;

— *Поурочный словарь* — содержит лексику данного урока, подобранную тематически, напр., названия национальностей, профессий; прилагательные для описания профессий, для определения времени и т. д.;

— *Алфавитный словарь* (русско-польский) — содержит все лексические единицы, выступающие в учебнике, в алфавитном порядке.

К каждому учебнику прилагаются один или два диска CD с аудиозаписью упражнений учебника и рабочей тетради, а также заданий из повторительных частей *Проверь себя* и *Тренинг*.

Необязательное приложение к учебнику *Рабочая тетрадь* отражает структуру учебника и содержит разнообразные упражнения, закрепляющие лексико-грамматический материал. Ученик найдёт здесь упражнения, автоматизирующие грамматические структуры, упражнения, закрепляющие и расширяющие словарный запас, упражнения, развивающие понимание прочитанного и услышанного текстов, а также упражнения в письме. Упражнения различны по форме, среди них имеются задания с пропуском, задания множественного выбора, кроссворды, высказывания, управляемые картинками, диаграммы связей, смысловые карты, ментальные карты. В четвёртом уроке каждого раздела учащийся найдёт

список слов, составляющих так называемый «стартовый капитал», т. е. слов, которые он понимает без словаря, независимо от того, что порой произносятся эти слова по-другому, чем в польском языке. Имеются также списки так называемых ложных друзей переводчика или межъязыковых омонимов. Вторая часть четвёртого урока «Моё портфолио» — это список умений, который поможет учащемуся самостоятельно определить, что он умеет сказать на русском языке. Если ученик уверен в своих умениях, ставит знак плюс в рубрику «Уже умею», если пока он этими умениями не овладел, ставит знак плюс в рубрику «Ещё упражняюсь».

Серия «Всё просто!» отражает современные знания об условиях процесса обучения языку и овладения языком, последовательно реализует принцип коммуникативности в обучении иностранному языку. Целью обучения языку становится достижение коммуникативной компетенции, понимаемой как умение эффективно общаться в различных жизненных ситуациях. Этот принцип включает элементы когнитивного метода, благодаря чему становится возможным сознательное обучение русскому языку. Согласно этому методу овладение языком имеет творческий характер, учащийся понимает и умеет строить предложения, которых никогда раньше не слышал и не употреблял.

Благодаря овладению некоторым количеством грамматических правил, учащийся может понимать и самостоятельно строить бесконечное количество правильных высказываний. Разработанный нами курс «Всё просто!» основан также на интегрированном подходе к овладению языком и обучению иностранному языку. Общеизвестно, что ни овладение отдельными элементами языка (например, лексикой, грамматикой, фонетикой), ни беглое овладение отдельными видами речевой деятельности (говорением, чтением, письмом и аудированием) не гарантируют эффективного общения на иностранном языке, поскольку в реальном языковом общении все виды речевой деятельности выступают во взаимодействии, а значит, необходимо одновременно и отбирать и соединять друг с другом элементы разных подсистем языка, а также пользоваться разными видами речевой деятельности.

В учебнике важную роль играет не только содержание, но также его форма. Преимуществом серии «Всё просто!» является чётко сформулированное содержание учебника, отчётливое деление на большие и маленькие методические единицы (т. е. на разделы и уроки), интересные для учащихся заглавия, выразительная структура каждого урока и хорошо подобранный, облегчающий овладение русским языком иллюстративный материал (иллюстрации, фотографии, схемы, аутентичные материалы).

Каждому учебнику сопутствует *Справочник для учителя*, составленный опытным учителем-практиком в процессе апробации учебников [Plaszkińska 2014]. *Справочник* помогает запланировать и провести каждый урок, поскольку содержит сценарии всех уроков в удобной форме (одна часть разворота — страница учебника, вторая — комментарии для сценария) и расписание материала, даёт возможность быстро и качественно оценить знания и умения учеников благодаря провероч-

ным работам по лексике, диктантам, дополнительным тестам после каждого раздела, а также семестровым тестам с аудиозаписью для двух групп. В Справочнике учитель найдёт также необходимые документы, то есть программу обучения русскому языку в гимназии, результативный план (planwynikowy) и систему оценивания.

В настоящее время мультимедийные технологии являются одним из наиболее бурно развивающихся направлений в учебном процессе. Поэтому неудивительно, что неотъемлемой составляющей почти каждой серии учебников является её менее или более совершенный интерактивный вариант. Первая часть «Всё просто!» также снабжена разработанным сотрудниками издательства мультибуком, предназначенным для работы с интерактивной доской или компьютером и проектором. Мультибук отражает структуру учебника и содержит часть упражнений, которые есть в бумажном варианте, аудиозаписи, русско-польский аудиословарь и фильмы к страноведческим урокам. Мультибук помещён на сайте Школьного издательства PWN, откуда зарегистрированные учителя и ученики могут его бесплатно скачать. Однако, ввиду небольшого интереса учителей с Мультибуку на сегодняшний день издательство не планирует разработку дальнейших его частей.

К плюсам новых вариантов учебников следует отнести не только снижение их цен, но и увеличение объёма письменных упражнений, а как известно, письмо от руки — это отличная тренировка для мозга, оно помогает учиться писать и запоминать буквы, что очень важно на начальном этапе обучения, но также формулировать идеи и совершенствовать коммуникативные навыки. Письмо — это эффективный, но в последнее время немного заброшенный инструмент в процессе обучения. Работая с новыми учебниками, ученикам чаще приходится делать заметки, писать небольшие тексты, а не только вставлять букву или несколько букв (как правило — строчных), слова или выражения, подчёрки-

вать правильную форму или же соединять части предложения. Однако есть и минусы, поскольку пришлось отказаться от некоторых проверенных и любимых учениками типов упражнений. Примером здесь может быть упражнение для работы в парах, когда каждый из учеников имеет перед собой неполный текст, схему или рисунок, помещённые на разных страницах учебника. В ходе беседы оба участника заполняют пробелы, восстанавливая текст и дорисовывая недостающие фрагменты схемы или рисунка. Надо было отказаться от некоторых видов упражнений на формирование навыков аудирования и письма и разработать новые.

Учебный год 2015/2016 — это первый год работы с новыми учебниками. И авторы, и издательства с нетерпением ждут мнений учителей и учеников.

Литература

1. *Chlebda, B., Danecka, I.* Всё просто! 1 Język rosyjski dla gimnazjum. Podręcznik z ćwiczeniami. — Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014. — 156 p.
2. *Chlebda, B., Danecka, I.* Всё просто! 1 Podręcznik do nauki języka rosyjskiego. — Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2015. — 92 p.
3. *Chlebda, B., Danecka, I.* Всё просто! 2 Podręcznik do nauki języka rosyjskiego. — Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2015. — 96 p.
4. *Granatowska, H., Danecka, I.* Как дела? Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących. — Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1995. — 232 p.
5. *Figarski, W.* Доброе утро! Podręcznik do języka rosyjskiego dla szkoły podstawowej. — Warszawa: WSiP, 1994. — 261 p.
6. *Figarski, W.* Привет! Podręcznik do języka rosyjskiego dla szkoły podstawowej. — Warszawa: WSiP, 1995. — 227 p.
7. *Plaszkińska, I.* Всё просто! 1 Język rosyjski dla gimnazjum. Poradnik dla nauczyciela. — Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, 2014. — 164 p.
8. Ustawa z dnia 30 maja 2014 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw. — URL: <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20140000811> (Дата обращения: 14.01.2016).

Б. Хлебда

Ополе (Польша), Опольский университет
 Старший преподаватель
 bchlebda@op.home.pl

ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ НАД УЧЕБНЫМ КОМПЛЕКСОМ «ВСЁ ПРОСТО!»*Аннотация*

В тексте представлены рекомендации авторов учебного комплекса «Всё просто», связанные с обучением русскому языку на начальном этапе. В частности, представлены: введение русского алфавита, способы объяснения заданий, мониторинг достижений и эволюции, а также презентация страноведческого материала.

Ключевые слова: учебный комплекс, введение алфавита, объяснения заданий, мониторинг, эвалуация, страноведческий материал.

B. Chlebda

Opole (Poland), University of Opole
 Senior Lecturer
 bchlebda@op.home.pl

**FROM THE WORKING EXPERIENCE ON THE TEXTBOOK SERIES
 «VSYE PROSTO!» («EVERYTHING IS EASY!»)***Abstract*

The article presents the comments of the authors of the textbook series «Vsyе Prosto!» («Everything Is Easy!») on ways of meeting the challenges related to teaching the Russian language at the initial stage. In particular, it involves the introduction of the Russian alphabet, ways of explaining assignments, monitoring achievements and evaluation, as well as the presentation of cross-cultural materials.

Keywords: textbook series, introduction of the alphabet, explanation of assignments, monitoring, evaluation, cross-cultural material.

0. В качестве вступления. Надеюсь заинтересовать благосклонных читателей, доверяющих суждениям авторов 9 изданных за последние 12 лет учебников и пособий русского языка для польских учащихся, основываясь свои комментарии и заключения на опыте, который накопился к настоящему времени также благодаря нашей многолетней преподавательской практике. Предлагая вниманию уважаемых читателей учебный комплекс под обещающим заглавием *Всё просто*, хотим поделиться опытом работы над учебником русского языка для начинающих.

1. Обучение языку с нуля. Первый этап обучения русскому языку должен — по нашему мнению — охватывать:

- овладение русским алфавитом в печатной и прописной форме для чтения и записи простых текстов;
- овладение русским произношением: редукция гласных, произношение мягких и твёрдых согласных, йотированных гласных е, ё, ю, я, произношение групп согласных (типа *здравствуйте, солнце, праздник*) и основные интонационные конструкции (ИК-1, ИК-2, ИК-3);
- овладение в течение первого года обучения около 600–700 лексическими единицами, типичными для русского языка, которые позволят учащимся общаться в типичных коммуникативных ситуациях (приветствие, прощание, знакомство, определение возраста, информация о себе и своих близких, информация о школе, друзьях, хобби), а также получение основной информации на русском языке;

- умение выражать свои мысли и мнения с помощью простых конструкций, не требующих сложных падежных форм. Например, вместо конструкции *Я интересуюсь литературой / спортом / историей / живописью* на начальном этапе мы предлагаем выражение того же содержания с помощью конструкции *Моё хобби — это литература / спорт / история / живопись*, а также *Я люблю спорт / люблю читать / люблю ходить в музей / смотреть фильмы, картины / слушать музыку*. Благодаря этому можно избегать описываемого в методической литературе явления резкого падения уровня мотивации учеников уже на начальном этапе обучения. Часто можно наблюдать характерную ситуацию: после энтузиазма, вызванного убеждением, что русский язык не представляет трудности для поляков (у учащихся не возникают проблемы с аудированием, как это бывает на уроках западных языков), наступает разочарование, вызванное, в частности, необходимостью овладения другой графической системой, что значительно затрудняет восприятие написанного текста. Даже звучащие почти одинаково в польском и русском языках слова отличаются «визуально»: *банан — banan, хобби — hobby, экза́т — jechać, школа — szkoła*. Если к этому прибавить флективную систему и подвижное ударение, которое часто меняется в рамках одной парадигмы (*это чистая вода, нет воды, я буду пить эту воду, минеральные воды*), то легко себе представить, какая трудная задача стоит вначале перед авторами учебника, а затем также перед учителями. Для преодоления этих трудностей и повышения мотивации

учащихся предлагаем новый подход к обучению языку на этом этапе.

2. Введение алфавита. Раздел «нулевой» комплекса *Всё просто!1* имеет характер начального курса, во время которого учащиеся знакомятся с русским алфавитом, овладевают техникой чтения и письма, работая с относительно небольшим объёмом лексики и основных грамматических конструкций, позволяющим, однако, устанавливать элементарную коммуникацию на русском языке. В то же время ведётся интенсивная работа над правильным произношением, ударением и интонацией. Аудиозаписи, кроме диалогов и текстов, являющихся образцом устной речи, содержат также фонетические упражнения, которые несомненно помогают учащимся овладевать основами правильного произношения и интонации, а также — непростого для поляков — русского ударения.

Презентуемый курс обучения русскому языку не предусматривает так называемого вступительного устно-слухового периода, так как, согласно с интегрированным подходом, предлагаем корреляцию обучения говорению (образованию необходимой слухоартикуляционной базы: артикуляционных, интонационных и акцентуационных навыков) с параллельным обучением чтению и письму.

Важными и интересными становятся два вступительных урока. Первый из них под заглавием *Первая встреча с Россией* сопоставляет текст на русском языке с текстами на других языках, в том числе с текстами, написанными не только латинским шрифтом (наряду с английским и французским, греческий и арабский языки), и является первой встречей с русской кириллицей. Ученики могут также распознать русский язык среди шести аудиозаписей одного и того же вокзального объявления.

Этот урок содержит также краткую информацию о Москве, московском метро, Транссибе, известных россиянах, Гагарине и Менделееве, а также страноведческую викторину, благодаря которой учащиеся проверяют свои элементарные знания о России.

Однако, особо важным является второй урок *Знакомимся с кириллицей*, который содержит интересные сведения о малоизвестной учащимся истории славян, славянской общности, славянских странах и языках. Учащиеся узнают, как похожи друг на друга славянские языки, как много в Европе славянских стран, а также узнают о том, что славяне являются самой многочисленной этнической и языковой группой в Европе. Абсолютной новостью является для них информация о Солунских братьях Кирилле и Мефодии. Благодаря учебнику, наши учащиеся знакомятся с просветительской деятельностью святых братьев создателей славянского алфавита и славянской письменности, покровителей Европы. Всё это является весьма новыми знаниями почти для всех учащихся. Следует также подчеркнуть, что мы — создатели учебного комплекса *Всё просто!* стараемся также разбудить у учеников чувство славянской общности.

В польской практике учебников русского языка укоренилась традиция поэтапного введения букв русского алфавита, этому принципу придерживаются все авторы учебников. Поэтому, наша концепция, представленная

впервые в 2003 году в комплексе *Кл@сно!*, предлагающая — как мы называли — «глобальное введение» русского алфавита на первом уроке, оказалась абсолютной новинкой. Мы тогда пытались доказать, что введение букв «порциями», приводит к тому, что в качестве образца ученику предлагаются в характере языковой иллюстрации коммуникативно неадекватные ущербные «конструкции» типа: *Это барак? — Да, это барак.* (Выбор слова-реалии кажется несколько странным) *Это дом? Да, это дом. Там комната и порт. У папы рыба, трактор и кредитная карта. (!?)*

Первое знакомство с русским алфавитом в учебном комплексе *Всё просто!* становится занимательным, простым и мотивирующим занятием, поскольку со всеми буквами русского алфавита учащиеся знакомятся на одном уроке. Алфавит иллюстрируем словами идентичными по смыслу и очень похожими по звуковой оболочке, в том числе также заимствованиями, которые прочно вошли в употребление в контактирующие языки: *атом — atom, брат — brat, дом — dom, йога — joga, радио — radio, фильм — film, цифра — cyfra, эра — era.* Этот алфавит помещается на полях каждого урока-разворота вводного курса, что помогает учащимся в любое время получить справку и закрепить знание всех букв русского алфавита.

Только после урока *Знакомимся с кириллицей* ученики приступают к отработке написания изученных букв русского алфавита. Удовлетворяя запрос учителей и издательства, мы приняли два варианта закрепительной работы над алфавитом.

Чтобы обеспечить работу с разными ученическими группами, учебник предлагает учителю два темпа обучения алфавиту: вариант быстрее и медленнее. В первом случае, после презентации всего алфавита (раздел 0, урок 2), для чего понадобится три-четыре учебных часа, учитель в течение 5 учебных часов реализует материал 3–7 уроков. Учитывая повторительный урок (2 учебных часа), весь раздел 0 можно реализовать за 10–11 учебных часов.

Следуя второму варианту, учитель после презентации всего алфавита (2 учебных часа) реализует материал 3–7 уроков в течение 10–11 учебных часов (2 часа для одного урока учебника). Для повторительного урока предусматривается 2 учебных часа, что составляет 14–15 учебных часов работы с 2–8 уроками раздела 0.

Мы предлагаем ещё и третий вариант: вводим весь алфавит (урок 2) в течение 2–3 учебных часов, после чего учащиеся могут прочитать все слова. Для облегчения используем «стартовый капитал», т.е. названный так нами список слов, которые в обоих языках звучат одинаково или почти идентично. Такие слова иллюстрируют также упомянутый уже алфавит, который помещается на каждом развороте раздела 0. Ученик понимает эти слова: *брат, дом, гитара, икона, нос, мама, кто, сын, радио, школа*, его усилие концентрируется на чтении и письме. Собранный нами список содержит 370 единиц, выделенных из 1000 наиболее употребительных русских слов, помещённых в словаре В. Морковкина [Морковкин 2003: 19–63].

Работа с алфавитом состоит прежде всего в том, чтобы учащийся заметил сходства и различия между кириллицей и латинским алфавитом. Для этого стоит обратить внимание на идентичные или очень похожие буквы в польском и русском алфавите, напр., *a, o, e*; похожие, но обозначающие другие звуки, напр., *v, p, c*, и наконец — «новые» буквы, напр., *ж, ф, ц*.

3. Объяснения заданий. Мы избегаем лингвистической терминологии, формулируем задания, исходя из тех интенций, которые могут быть реализованы с помощью того или иного речевого образца: 1) *Zawtra wstreczasz na вокзале приятеля своей подруги. Napiши и-мэйл, опиши, как будешь одет/-а. Jutro spotykasz się na dworcu z kolegą twojej przyjaciółki. Napisz do niego e-mail, informując, jak będziesz ubrany/-a.* 2) *Posłuchaj три диалога и скажи, в каких магазинах можно их услышать. Posłuchaj trzech dialogów i powiedz, w jakich sklepach można je usłyszeć.* 3) *Anton nie lubi ходить за покупками. Pomogi ему навести порядок в списке продуктов, так чтобы быстро перемещался по торговому центру. Zapiши в тетради список. Anton nie lubi chodzić na zakupy. Pomóż mi uporządkować listę zakupów tak, aby szybko przemieszczał się po centrum handlowym. Zapiши listę w zeszycie przedmiotowym.*

Учитывая небольшой лексический запас учащихся, мы формулируем задания в первой части комплекса «Всё просто!» только на польском языке, во второй и третьей частях на русском и на польском языках. Мы убеждены, что наш учащийся должен хорошо понимать задание, следовательно, избегаем таких ситуаций, в которых он не в состоянии выполнить задание, ибо формулировка даётся исключительно на русском языке. Вспоминается опыт наших студентов, которые однажды после приезда на краткосрочное обучение русскому языку в Институт русского языка им. Пушкина были приглашены выполнить тесты для определения уровня владения языком. Среди студентов были и те, кто учил язык всего семестр, другие успели выучить лишь алфавит, третьи занимались русским языком год. Оказалось, что даже хорошие студенты не могли выполнить простейшие задания, так как не понимали, что им надо сделать! Следовательно, при высокой вероятности случайного угадывания верного варианта, весьма неожиданным оказался результат распределения студентов по группам: рядом с отличниками оказались новички.

4. Мониторинг и эволюция. Мониторинг достижений проводится посредством портфолио, которое даётся после каждого раздела в рабочей тетради. *Moё портфолио* — это список коммуникативных умений, который помогает учащемуся самостоятельно определить, что он умеет сказать на русском языке. Если ученик уверен в своих умениях, ставит знак плюс в рубрику *Уже умею*, если пока он этими умениями не овладел, ставит знак плюс в рубрику *Ещё тренируюсь*. Работа с портфолио развивает в учащихся рефлексию над эффективностью своей работы и умение самооценки, что содействует автономности учащихся. Раздел, посвящённый эволюции, названный *Тренинг* не только проверяет умения, но также даёт учащему возможность привыкнуть к экзаменационным заданиям, предусмотренным после

третьего года обучения. Задания-проекты развивают общие умения, играют мотивирующую роль, развивают самостоятельность. Кроме того, каждый урок заканчивается итоговой частью *Уже умею*, благодаря которой учащийся может сам осознать, какими знаниями и умениями овладел.

5. Тематика страноведческих разделов. Развитию особого интереса к языку, народу, говорящему на этом языке, и его культуре способствуют последние разделы каждой части комплекса, которые состоят из трёх уроков и имеют страноведческий характер. В первой части для наглядного сравнения Россия сопоставляется по площади, протяжённости и численности населения с Польшей, благодаря чему учащиеся легко убеждаются в величине этой страны. Второй урок посвящается сравнению несравнимого, то есть темой этого урока становятся две столицы, Москвы и Санкт-Петербурга. Учащиеся узнают, кто, где и когда основал Москву и Петербург, как называются главные улицы, площади и музеи обоих городов, когда города отмечают свои праздники. Третий урок знакомит учащихся с самыми популярным русским сувенирами (матрёшка, самовар, валенки), остальные семь сувениров только называются, учащиеся должны приготовить о них презентацию или плакат. Во второй части страноведческий раздел повествует о Транссибе, московском метро и четырёх праздниках, Масленице и Пасхе, Сочельнике и Рождестве. Уроки страноведческого раздела третьей части *Всё просто* посвящены природно-климатическим особенностям России, российскому фильму и выдающимся россиянам. Материал страноведческих разделов способствует межкультурной коммуникации учащихся.

6. Преимущества серии. В заключение хотим подчеркнуть, что курс *Всё просто!*:

- систематически и параллельно развивает все языковые умения: аудирование, чтение, говорение, письмо, интеракцию (упражнения для работы в парах способствуют развитию этой компетенции), межкультурную коммуникативную компетенцию;
- готовит учащихся к автономному обучению языку, что обеспечивают: предлагаемые стратегии обучения, регулярное заполнение портфолио, выполнение проектов и самооценка (ключи к заданиям в повторительных разделах);
- развивает социальную компетенцию (задания и проекты, выполняемые с партнёром или в группе);
- вводит грамматический материал понятно и просто (ученик зачастую самостоятельно формулирует правило на основании выполненных упражнений, в процессе реализации которых арефлексно применял правило);
- облегчает отработку тех аспектов русского языка, которые могут вызывать затруднение у поляков (в силу интерференции родного языка);
- содержит современную лексику (в том числе, использует названный выше «стартовый капитал») и естественные диалоги;
- содержит тематику, соответствующую возрасту, интересам и коммуникативным потребностям молодежи;
- даёт знания о России и россиянах;

- имеет очень чёткую структуру, что облегчает обучение, работу с учебником и поиск нужного материала.

Пожалуй, все согласятся с мнением, что критика лишь усугубляет то, что критикуем, и чего не любим, поэтому не следует излишне исправлять ошибки учащихся. Убивает интерес к обучению убеждение учащихся в том, что любое, что бы они ни делали на иностранном языке, очень далёко от совершенства, а, значит, успех вне пределов их возможностей. Несравненно больше пользы от поощрения, похвалы, награды, от умения оценить должным образом усилие учащихся!

Главной целью нашего курса становится развитие настоящего интереса к русскому языку, равноправному иностранному языку, имеющему одно существенное преимущество по сравнению с другими обучаемыми языками: это славянский язык, а, значит, с самого начала близкий и понятный каждому поляку.

Литература

Морковкин, В.В. Система лексических минимумов современного русского языка. 10 лексических списков от 500 до 5000 самых важных русских слов / под ред. *В.В. Морковкина.* – М., 2003. – С. 19 – 63.

Р. Д. Шоканова

Астана (Казахстан), Казахский Университет Технологий и Бизнеса
Старший преподаватель
shokra@mail.ru

Р. А. Шаханова

Алматы (Казахстан), Казахский Национальный университет имени Абая
профессор, заведующая кафедрой методики преподавания филологических дисциплин
lindaroza@mail.ru

ЭФФЕКТИВЕН ЛИ УЧЕБНИК, СОЗДАННЫЙ ПО ИННОВАЦИОННОЙ МОДУЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ?

Аннотация

Создание инновационных учебников является сложным и ответственным делом. Для создания такого рода учебников необходимо хорошо знать и владеть теорией и практикой инновационных технологий, а также хорошо видеть концепцию будущего учебника.

Ключевые слова: инновация, модульная технология, компетенция, креативность, самостоятельность, самоуправление в образовании, результат, качество знаний, профессионализм.

R. D. Shokanova

Astana (Kazakhstan), Kazakh University of Technology and Business
Senior Lecturer
shokra@mail.ru

R. A. Shakhanova

Almaty (Kazakhstan), Kazakh National University named after Abai
Professor, Head of Department of methodology of teaching philological disciplines
lindaroza@mail.ru

IS A TEXTBOOK CREATED IN ACCORDANCE WITH INNOVATIVE MODULE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGY EFFECTIVE FOR HIGHER EDUCATION?

Abstract

Creation of innovative textbooks is a complicated and responsible work. In order to create this kind of textbooks, the creator must be familiar with and have comprehensive knowledge of the theory and implementation of innovative technologies, as well as have a strong concept of the prospective textbook.

Keywords: innovation, module technology, competence, creativity, self-dependence, self-management, result, knowledge quality, professionalism.

Пути повышения эффективности обучения в системе высшей школы ищут педагоги всех стран мира. За последние десятилетия отечественная казахстанская наука значительно продвинулась в реализации проблем адаптивного обучения, сутью кото-

рой является разработка и внедрение новых образовательных (педагогических) технологий и создание инновационных учебников для системы образования высших учебных заведений. В нашей стране проблема результативности обучения, активно разраба-

тываемая на основе использования последних достижений, вобрало в себя всё то прогрессивное, что было накоплено в педагогике, в дидактике, в методике, в психологии, в лингвopsихологии, информатики, теории управления познавательной деятельности и других наук как в теории, так и в практике этих дисциплин. Использование учебников, написанных по инновационным технологиям, с каждым годом становится все больше и больше, и это, естественно, потому что применение инновационных технологий и использование учебников, написанных по ним, значительно облегчает труд преподавателя как по подготовке, так и по проведению занятий. Более того, преподавание по учебникам, написанных по инновационным технологиям, одно удовольствие, потому что целью учебников является усвоение студентом системы знаний и специальных умений, и естественно, структура учебника, его содержательная часть, его методика и дидактика рассчитаны на выполнение этой цели.

Самое главное, на что рассчитывает учебник, написанный по инновационным технологиям, на то, что студент может сам, самостоятельно заниматься и осваивать учебный материал. Учебник рассчитан на индивидуальный подход, если можно так сказать, «на самостоятельное самообучение».

Учебники, созданные по технологии, повышают эффективность и результативность образовательного процесса, поднимают обучение на качественно новый уровень.

Сама идея, написать учебники и учебные пособия, используя технологии, является правильной и умной, потому что зная суть любой инновационной технологии, логично применять при написании учебников.

Для того, чтобы быть более убедительным в том, что учебники и учебные пособия, написанные по инновационным технологиям, действительно эффективны и результативны, давайте обратимся к теории инновационных технологий, использование которых в учебниках делают учебники суперинтересными, суперзапоминающимися, суперкреативными.

Я, являясь профессиональным преподавателем-практиком, на сто процентов согласна, что решающее значение в концепции образования имеет результат. Значит, нужен учебник, который дает результат. «Как написать учебник, который дает результат?», «Как сделать, чтобы обучение по этому учебнику было качественным?», «Как выполнить требования Государственного стандарта образования нестандартно написав учебник?», «Как написать учебник неординарным и необычным?», «Как сделать, чтобы получение знаний по учебнику было в удовольствие и при этом именно получить знания, а еще лучше систему знаний?», «Как написать так, чтобы изучая этот учебник, студент оказался в «стране чудес», т.е. в стране чудесно преподаваемых знаний?», «Как надо продумать концепцию, структуру, содержание, методику и дидактику учебника так, чтобы освоения материала было практически стопроцентным, чтобы результат обучения дал качественные знания?», «Какой должен

быть учебный материал учебника, который соответствовал бы тем планам и программам, которые чаще спускаются «сверху»?», «Как учить результативно по учебнику?», «Как должен научить учебник, чтобы студент сам осознал необходимость в получении качественных знаний?», «Какой должен быть учебник, чтобы «затянуть» студента?» Поиски ответов на вопросы привели ученых и практиков к созданию учебников по инновационным технологиям.

Что такое инновационные образовательные (педагогические) технологии? Инновации (от лат. *in* — в, *novus* — новый) *know* — *how*, нововведение, ввод нового, введение новизны. Инновации — это процесс освоения и внедрения нового. Новшество — явление несущее в себе сущность, способы, методики, технологии, содержание нового. Инновационный процесс — комплексная деятельность по формированию и развитию содержания образования, организации нового. Инновационные образовательные (педагогические) технологии — это нововведение, целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду новые стабильные элементы (новшества), содержащее в себе новшество и улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов или самой образовательной системы как целого. Инновационная образовательная (педагогическая) технология — это поиск идеальных методик и программ, нового средства, приема, метода, методики, программ, формы их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление. Инновационные методы обучения — это методы обучения, которые несут в себе новые способы взаимодействия «преподаватель-студент», определенное новшество в практической деятельности, в процессе овладения учебным материалом. На решение проблем эффективности учебного процесса и направлен поиск альтернативных способов его организации, способов, основанных на технологическом подходе. [Исламгулова 2009] Более того современные инновационные технологии обучения могут обеспечить высокий уровень качества образования, за счет повышения управляемости учебного процесса. [Мынбаева А. К., Садвакасова З. М. 2010]

Целью инновационных образовательных (педагогических) технологий является превращение человека из объекта управления (обучения, воспитания) в субъект управления, формирование у него самостоятельности и способности к самоменеджменту.

Инновационная образовательная технология обучения — это организационно-методический инструмент педагогического процесса. Высшая школа часто, игнорируя личность студента, не даёт ему максимальных возможностей для развития, для укрепления творческого потенциала, превращая студента в посредственность, стирая его индивидуальные особенности. Студент является индивидуальным образовательным продуктом с собственным личным жизненным опытом и потенциалом, возможностями и позициями, потребностями и мотивами, интересами и целями и т.д. Отсюда следует, что обучение всех студентов по унифицированным программам, методикам и учебникам не может

обеспечивать полноценное развитие каждого. [Мынбаева А. К., Садвакасова З. М. 2010]

Создание учебников по инновационным технологиям — это выход из создавшегося положения, потому что инновационная технология предполагает индивидуальный подход, и желательным, и по этому принципу должен быть написан учебник. Учебник должен быть личностно-ориентирован, т.к. задания должны быть дифференцированы.

Создание учебников по инновационным технологиям — это гарантированный результат качества знаний.

Инновационная образовательная (педагогическая) технология — это организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей студентов, позволяющих создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого.

При подготовки студента по инновационному учебнику, студент приобретает высокий результат знаний, развивается интеллект, вырабатывается компетентность; учебный материал развивает творческую одаренность и, во время чтения, студента часто озаряет инсайт. Учебники, написанные по инновационным технологиям, заранее проектируют учебный процесс, автор продумывает темы и механизмы подачи этих тем, т.е. методику и дидактику.

Поэтому инновационные учебники — это инновационные методы обучения, которые несут в себе новые способы воздействия на мыслительную деятельность, это определенное новшество как в методике подачи учебного материала, так и новшество в процессе овладения учебным материалом,

Учебник, созданный по инновационным технологиям, экономит время, создает оптимальные возможности быстро понять и освоить материал.

Одной из уникальных инновационных современных технологий в современной дидактике, является инновационная образовательная модульная технология. Процесс обучения по инновационной модульной технологии является удивительно оригинальным.

Именно модульная технология делает учебный процесс интересным, познавательным, нетрадиционным, необычным. Давайте вспомим, что такое инновационная модульная технология или модульное обучение.

Модульное обучение основывается на главной своей теории — поэтапного формирования умственной деятельности, развития познавательной активности, умения логически рассуждать, обобщать пройденное, синтезировать и анализировать полученные знания, воспитывать в себе уважение к полученным знаниям, творчески подойти к процессу обучения, компетентно владеть образовательной ситуацией, относиться отрицательно к формальному получению знаний, разумно делать выводы, аргументировать свои доводы, познавать неизведанное, искать новые решения, оттачивать свои умения, заострять внимание на главном, выйти на главный результат — систему качественных знаний и т.д. Чем в большей степени учтены эти компоненты, тем более личностно ориентирован учебный процесс.

Модульное обучение позволяет практически решать все вышеперечисленные задачи, развить данные каче-

ства. Модульное обучение возникло как альтернатива традиционному обучению. В системе высшего образования использование технологий не столь широко задействовано как хотелось бы. Почему именно модульная технология? Сущность модульного обучения состоит в том, что студент самостоятельно достигает конкретных целей учебно-познавательной деятельности в процессе работы с модулем. Задачи преподавателя — мотивировать процесс обучения, осуществлять управление учебно-познавательной деятельностью студентов через модуль и непосредственно их консультировать. [Рапацевич Е. С. 2005]

Цель модульной технологии — повышение эффективности и результативности образовательного процесса. Итак, теоретические положения и практическое применение модульного обучения, планирование результатов обучения позволит поднять обучение на качественно новый уровень.

Каждый вид учебных элементов призван активизировать определённые мыслительные механизмы: память, внимание, ощущение, восприятие, мышление, воображение, речь т.е. те критерии, из которых складывается познание, как процесс обеспечивающий приобретение и усвоение знаний. [Рапацевич Е. С. 2005]

Цель модульного обучения — содействие развитию самостоятельности студентов, их умению работать с учетом индивидуальных способов проработки учебного материала. Модульное обучение базируется на деятельностном принципе: только тогда учебное содержание осознанно усваивается, когда оно становится предметом активных действий обучающегося, причем не эпизодических, а системных.

Преимущества модульной технологии обучения.

Технология модульного обучения создает надежную основу для индивидуальной и групповой самостоятельной работы обучающихся и приносит до 30% экономии учебного времени без ущерба для полноты и глубины изучаемого материала. Кроме того, достигается гибкость и мобильность в формировании знаний и умений обучающихся, развивается их творческое и критическое мышление.

Достоинства модульного обучения.

1. Цели обучения точно соотносятся с диагностикой, которая в свою очередь соответствует достигнутым результатам каждого студента.
2. Разработка модулей позволяет «просеять» и «отфильтровать» учебную информацию, включить только необходимую и важную.
3. Необходимая и важная информация представлена блоками, что позволяет уплотнить ее и рационально распределить по блокам.
4. Задается индивидуальный темп учебной деятельности.
5. Поэтапный, модульный контроль знаний и практических умений дает определенную гарантию эффективности обучения.
6. Учебный процесс «технологизируется», что позволяет обучение в меньшей степени сделать зависимым от педагогического мастерства преподавателя.
7. Обеспечение высокого уровня мыслительной активности студента на занятии.

8. Формирование навыков самообразования, самоменеджмента и других «само».

Технология модульного обучения открывает широкие возможности для индивидуализации обучения, что очень важно в высшей школе, где получают профессиональные умения и навыки.

Высокая эффективность учебника, созданного по модульной технологии, достигается за счет той концепции, в которой заложен принцип компетенции и креативности. Компетенция — (от лат. *competere* добиваться, соответствовать, подходить) 1 — совокупность полномочий (прав и обязанностей) государственных органов или должностных лиц, определяющих границы правомочий в процессе осуществления ими своих функций 2. Круг вопросов в которых данное лицо обладает познаниями, опытом. Компетенция органов и должностных лиц устанавливается законом, уставом данного органа, а также закрепляется в положениях по отделам и в должностных инструкциях или в иных нормативных актах. Границы компетенции устанавливаются в соответствии с функциями органов управления. [Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. 2005]

Неотъемлемой частью учебников по модульной технологии является креативность, т. е. развитие креативности. Креативность — это предпосылки творческой деятельности, позволяющие создавать нечто новое, ранее не известное, а также предварительный набор знаний и умений, необходимых для того, чтобы это новое создавать. В любом учебнике, созданном по модульной технологии, должен четко проявляться принцип креативности. [Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. 2005]

В основу модульной интерпретации учебника и учебного пособия должен быть положен принцип системности, предполагающий:

- системность содержания, т. е. необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать.
- чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков.
- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, которая приводит к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки систематизации в профессиональные умения, анализировать, классифицировать, систематизировать и прогнозировать.

Обучение по учебнику, созданному по модульной технологии, — это результат налицо, итогом которого является профессиональная готовность студента.

Преимущества учебников, написанные по модульной технологии.

Учебники, написанные по модульной технологии легко читаются, хорошо запоминаются, ярко воспроизводятся в воображении, прочно остаются в сознании.

Учебники, созданные по модульной технологии, должны иметь блочно-модульную структуру. Один

блок должен соединять в себе темы очень близкие по содержанию.

В модульном инновационном учебнике одна тема логически вытекает из другой, в конце каждого модуля имеется вывод.

Учебник, созданный по модульной технологии является учебником, в котором учебный материал систематизирован, тематизирован и спланирован.

Неотъемлемым достоинством учебников, написанные по инновационной модульной технологии, является их приоритетная функция при профессиональной подготовки студента. Профессиональная готовность студента помогает молодому специалисту успешно выполнять свои обязанности, правильно использовать свои знания, опыт, сохранять самоконтроль и перестраиваться при появлении неприятностей. Как профессионально важное качество личности, профессиональная готовность студента является сложным психологическим образованием и включает в себя мотивационный, ориентационный, операционный, волевой, оценочный компоненты. Достаточная развитость и выраженность этих компонентов и их целостного единства — показатель высокого уровня профессиональной готовности выпускника вуза к труду.

Профессиональная готовность студента включает в себя высокое качество знаний, компетентность, эрудированность, креативность, логическую понятливость и др. Для получения высокого уровня профессиональной готовности выпускника вуза к труду, образование желательнее получать по учебникам, созданным по инновационным, в частности, по модульной технологии.

В качестве примера, написанного по инновационной модульной технологии, хочется кратко рассказать об учебном комплексе (учебное пособие и рабочая тетрадь) «Делопроизводство на казахском языке», изданный в 2010 году (автор Шоканова Р. Д., научный руководитель Шаханова Р. А.) Учебный комплекс занял первое призовое место в конкурсе Ассоциации вузов Казахстана и был премирован дипломом.

Данный учебный комплекс использовал блочно-модульный принцип и многие инновационные элементы технологии. Учебное пособие было разбито на блоки, в которые входили темы, соответствующие данному блоку. Лексика каждого блока ассоциировалась только с этой темой и была посчитана и пронумерована. Студент четко знал какое количество слов он учит. Из каждого блока отдельно были выписаны глаголы, синонимы, антонимы, словосочетания и некоторые предложения, а также фразеологизмы, крылатые слова и др.. В конце каждого модуля имеется заключение и вывод. В конце темы студент задает вопрос себе и своему другу «Я понял тему и могу ее рассказать. А ты?» Данный учебный комплекс сыграл огромную роль в профессиональной подготовке студентов, изучающих делопроизводство.

Таким образом, учебники, написанные по модульной технологии реально «работают» на результат, на качество знаний. Модульное обучение — гарантия успеха.

Модульное обучение — повышение эффективности педагогического процесса.

Учиться по учебникам модульной технологии интересно, результативно, быстро и легко овладеваешь знаниями.

Учебники, написанные по модульной технологии определяют следующий результат — грамотность — образованность — культура — креативность — компетентность — менталитет — самостоятельность — профессионализм.

Литература

1. *Исламгулова С. К.* Как технологизировать процесс обучения, Алматы, 2009. — 14с.
2. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.*, Словарь по педагогике (междисциплинарный) Москва—Ростов-на-Дону, издательский центр «МарТ», 2005. — 133с.
3. *Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю.*, Словарь по педагогике (междисциплинарный) Москва—Ростов-на-Дону, издательский центр «МарТ», 2005. — 147с.
4. *Мынбаева А. К., Садвакасова З. М.* «Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать», Алматы, 2010. — 14с.
5. *Мынбаева А. К., Садвакасова З. М.* «Инновационные методы обучения, или как интересно преподавать», Алматы, 2010. — 5с.
6. *Рапацевич Е. С.* Педагогика Большая современная энциклопедия, Минск «Современное слово», 2005. — 323с.
7. *Рапацевич Е. С.* Педагогика Большая современная энциклопедия, Минск «Современное слово», 2005. — 442с.

А. Н. Безруков

Бирск (Россия), Башкирский государственный университет
Доцент кафедры филологии
in_text@mail.ru

РЕЦЕПЦИЯ И ОНТОЛОГИЧЕСКИЙ СТАТУС ХУДОЖЕСТВЕННОГО ДИСКУРСА

Аннотация

Дискурс является одной из важных проблем современной теории коммуникации. Художественный текст, участвующий в диалоге автор — читатель, действительно раскрывает смысловой потенциал в процессе его рецепции. Приращение и извлечение смысла в дискурсе есть параметрическая системная процедура. Диалог текстов уклоняется от единичного смыслового начала, стремится преодолеть форму знака, обретая тем самым онтологические приметы метадискурса.

Ключевые слова: художественный дискурс, рецепция текста, автор, читатель, коммуникативная ситуация.

A. N. Bezrukov

Birsk (Russia), Bashkir State University
Associate professor of institute of philology
in_text@mail.ru

THE RECEPTION AND ONTOLOGICAL STATUS OF THE LITERARY DISCOURSE

Abstract

Discourse is one of the important problems of the modern communication theory. The literary text which participates in the dialogue of author and reader effectively reveals the semantic potential in the process of its reception. The addition and extraction of meaning in the discourse system is a parametric procedure. The dialogue of the texts eludes a single sense, aiming to overcome the external form, hence finding the attributes of a metadiscourse.

Keywords: literary discourse, reception of the text, author, reader, communicative situation.

Теория дискурса, несмотря на некую условность во множестве пониманий и толков этого понятия, является одним из активно развивающихся направлений современной лингвистики и учения о тексте. Данное направление стремится к совмещению накопленных знаний, исследовательских результатов, полученных как экспериментальным, так и концептуально-научным путем. Существование достаточно большого количества школ и частных исследований дискурса (П. Анри, Ж. Гийому, А.—Ж. Греймас, Т.А. ван Дейк, П. Серио, М. Фуко, Н. Арутюнова, В. Кара-

сик, Ю. Караулов, А. Кибрик, М. Макаров, А. Олянич, Ю. Степанов и другие) позволяет говорить о том, что все усилия направлены на изучение не столько абстрактной системы языка, сколько на изучение речи, работающей в условиях создания. В лингвостилистическом аспекте в дискурсе выделяются регистры коммуникации, разграничивается речь устная и её знаковое выражение, определяются разновидности жанровых форм, обозначаются функциональные параметры.

Природа дискурсивной практики многоаспектна. Ученые обращали внимание на такие понятия как

диалог, языковой факт, социокультурная среда, след памяти, архив-фон, оппозиция *текст*—*дискурс*, функциональный момент, коммуникативная цель, событийная парадигма. «Дискурс в своем развертывании и несмотря на присущий ему линейный, подобный некоей последовательности определений, а по этой причине креативный, характер, представляется синтаксической иерархией» [Греймас 2004: 99], это семиотический процесс, реализующийся в различных видах текстовых практик. Дискурс характеризуется сцеплением комбинаций смысла в условиях трансформации диспозиций. Это и воплощенная в слове человеческая мысль, и познание, и даже иное бытие духа, «дискурс— это не жизнь, у него иное время, нежели у нас» [Фуко 2004: 207].

Структурно-лингвистическое описание дискурса предполагает его фрагментацию и направлено на освещение наличных текстовых особенностей. Имеются ввиду содержательно-формальная связность дискурса, способы трансформации темы, модальные ограничители, большие и малые текстовые блоки/куски, дискурсивный полилог как общение одновременно на нескольких уровнях сферы текста. Дискурс как когнитивно-семантическое явление изучается в виде фреймов, сценариев, ментальных схем, когнитивных типов, т.е. различных моделей репрезентации общения. Все указанные грани рассмотрения, так или иначе, касаются наличной структуры, структуры-факта. При таком подходе погруженность в текстовый объем с приближением к смыслу высказывания остается за кадром. Целесообразной позицией анализа дискурса видится, на наш взгляд, не столько наблюдение за налично-знаковой и структурно-организованной схемой, сколько идентификация процесса моделирования.

Лингвисты воспринимают дискурс как «подчеркнуто интерактивный способ речевого взаимодействия, в противовес тексту, обычно принадлежащему одному автору, что сближает данное противопоставление с традиционной оппозицией диалог vs монолог» [Макаров 2003: 88]. Ситуация диалога, на наш взгляд, является более динамичной и логически-верной для осознания процессуальности дискурса. Воспринимаемая реальность текста становится для субъекта речи полем совмещения и сближения полярных точек. Множественность их комбинаций раскрывает потенциальную картину формирования смысловой парадигмы. Позиционной точкой анализа дискурса становится не его системы координат (пространство), но его детальная реализация (время). Смысловой масштаб данной модели безграничен. Систематизация форм— это лишь «предзавершающие» [Фуко 2004: 78] закономерности, конституирующие место системы в видах ее вариаций. Синтез многочисленных отношений— и есть ткань текста, что по своей природе близко дискурсу. Отношения связей, «смещение уровня смысла в биполярную область обретает бытие. Утверждение двух и более смысловых интенций укрепляет положение, как текстовой плоскости, так и смысло-сферы» [Безруков 2009: 290]. Преддискурсивные точки отсчета определяют мысль, сознание или совокупность репрезентаций,

а также обозначают уровни дискурса и правила сосуществующих единичных практик.

Диалог текстов создает ситуацию семантического интердискурса, наполненного комбинаторной возможностью языка. При такой постановке проблемы подчеркивается амбивалентность текста, в котором повествующий выполняет важную роль— становится создателем полифункциональной модели. В то же время текст, являясь промежуточной стадией дискурса, видится уже не как объективная данность, а как трансвербальная инстанция. Текст, следовательно, являет собой концептуальную форму с явной смысловой идентификацией и потенциальным спектром смыслов.

С позиции диалога систему— *текст* ↔ *дискурс*— можно дифференцировать следующим образом. Текст— есть структура, продукт, данность; дискурс— функция, динамическое образование. Процесс создания текста-реальности и дискурс-практики возможен только при наличии движения в пространстве художественного творчества. Акт коммуникации анонсирует свободу как форму выбора. Текст-объект, в отличие от дискурса, есть форма, замкнутая в себе, лишенная общего перераспределения смыслов. Ограничение свобод есть обязательное условие существования текста-факта. Дискурсивная же практика обладает объемом, где цельность расширяется до уровня сферы, и в свою очередь, наполняется новыми значениями.

Сфера смыслов не может быть декодирована только лишь анализом наличной структуры текста. Трансформация происходит через установление его глобальной связности с вариантами художественных форм. Имманентный характер художественного текста ориентирует реципиента на особый свод правил его восприятия. Высказывание объединяет всех субъектов в бесконечное поле дискурсивных инстанций. Следовательно, имеет место функциональный аспект, то есть движение внутри/вне поля. Эффект мерцания смысла в художественном тексте возможен лишь в процессе игры-действия. Дискурс как событийный ряд— сложно-параметрический, не линейный— сфера, именно поэтому организация процесса создания дискурсивной ситуации зависит от хроникальной развертки и ядра отсылок ко времени собственной речи автора: «...дискурс, при всей своей материальной линейности, обязан как бы идти вглубь исторического времени: это можно назвать зигзагообразной или зубчатой историей» [Барт 2004: 429]. Автор не столько дублирует время, сколько ориентирует на проекцию развертывания цепи со-бытий, привлекая тем самым воспринимающего к со-участию. Текстовое пространство, которое наделено самодостаточными флективными единицами, лишается в процессе создания условного *субъекта*, либо *субъект* сам растворяется в нем, дискурс создается сам в себе. Таким образом, процесс субъективации достаточно органично сменяется процессом объективации. Такой ракурс видения влияет и на смысловой уровень текста. Существование «семантического шума» [Йоргенсен 2004: 145] и множественности позиций чтения есть проявление разрыва внутренне цельного мира значений и объема

его языковых номинаций: «Благодаря этому осуществляется децентрирование дискурса, возникает явление полистилистики. Язык произведения утрачивает тоталитарность, преломляет представление о неоднозначности, множественности истины» [Скоропанова 2001: 102].

Дискурс как проекция сообщений в силу внутренней самоорганизации заиклен на значении. Метасемный статус понимается как переход от знака к мысли, от трансцендентного к имманентному, от топической дисперсии к Логосу-вспышке. Приближение к центру Логоса затруднено сферически. Реципиент, воспринимая пространство знака, попадает под влияние трех равновеликих граней — текст, факт дискурса и область его организации. Именно со-присутствуя они создают новую форму, наделенную смыслами. Читатель, приближаясь к поливариантности прочтений, должен признать дискурсивный феномен. Восприятие дискурсивной практики возможно, следовательно, при учете консолидации всех позиций в сознании читателя, его умении проникнуть в суть смыслотворчества.

Дискурсивная практика очерчивает условные границы, которые становятся контекстуальными ориентирами для читателя. Объективированная данность не в силах создать ретроспективное поле реципиента, но может изменить его сознание. Совокупностью семиотических систем, их реагированием на исторический факт и время обусловлено имманентное переживание дискурса. Внутренне он зависит от собственно речи, знака с его глубинно-возможным смыслом и *условным* рефлексом субъекта. Именно здесь дискурс становится смысловой инстанцией, которая может быть обозначена как эффект восприятия. Поглощенные процессом — автор текста и его воспринимающая оппозиция — проникают в замкнутый круг, движение по которому выдвигает их в дискурсивное существование. Дискурс текста воспринимается дискурсом сознания как иерархия, включающая в себя различные единицы коммуникации. Металингвистический характер функционирования дискурса становится наиболее важным моментом для процесса порождения смысла. Кодический строй *всего*, как внешнего, так и внутреннего, раздражает мыслительные рецепторы читателя. Главным событием текста становится не коллизия, факт, а эмоция, чувство, реакция на нечто присутствующее в нем и выходящее за его пределы.

Сознание воспринимающего текст перестраивается и структурируется по новым ориентирам, продиктованным текстом, подсказанным определенными опорами. Дискурсивная практика требует многократного прочтения/письма и каждое повторное знакомство с внутренней сущностью и наличной структурой расценивается только лишь как ценностный опыт-эмоция с приращением к текстовому массиву, к смысловому полю, к акту со-творчества. Следовательно, дискурс есть процесс создания текста и одновременно с этим формирования перспективного поля смыслов, условных и уловимых формул, по которым требуется воспроизводить инвариантную структуру.

Смешение различных дискурсов и дискурсивных практик воплощает идею интердискурсивности, «которая является и признаком, и движущей силой культурного изменения» [Йоргенсен 2004: 214]. Смысл, таким образом, складывается из максимального разнообразия конфигураций текстовых фрагментов, их саморегулирования. Важным звеном в этой последовательности действий по выявлению смысла является не выход в свод значений, а детерминация значений, их условная конкретизация. Дискурсивные практики и текстовые комплексы приобретают определенные смыслы в ходе исторических закономерностей временного существования: «Текст обладает значением только в соответствии с условиями его производства, а также и в соответствии с условиями его толкования. Текст... не формируется связующими его элементами» [Серио 2002: 36]. Знаковый комплекс сознательно уклоняется от четкости смысла и как следствие вырабатывает поливалентную форму — метадискурс. Комбинаторная бесконечность становится общебытийной чертой дискурса, «не-высказанное, имплицитное является составным во всяком дискурсе» [Серио 2002: 36]. Художественно-дискурсивная формация дает возможность смыслу не ограничиваться единственно верным значением высказывания, но наоборот — делает выход в метадискурс, где смысл не задан, а создается на каждом последующем этапе чтения и фактически не может быть завершен.

Литература

1. *Барт, Р.* Система Моды. Статьи по семиотике культуры / Р. Барт / Пер. с фр., вступ. ст. и сост. С. Н. Зенкина. — М.: Изд-во им. Сабашникова, 2004. — 512 с.
2. *Безруков, А. Н.* Рецепция художественного текста: функциональный аспект / А. Н. Безруков. — Wrocław: Издательство «Российско-польского института», 2015. — 300 с.
3. *Безруков, А. Н.* Смысловое формирование в системе дискурса / А. Н. Безруков // Коммуникативные аспекты грамматики и текста / Под ред. А. Czapigi, Z. Czapigi. — Rzeszow: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, 2009. — 289–298.
4. *Греймас, А.—Ж.* Структурная семантика: Поиск метода / А.—Ж. Греймас / Перевод с франц. Л. Зиминой. — М.: Академический Проект, 2004. — 368 с.
5. *Йоргенсен, М., Филлипс, Л.* Дискурс-анализ. Теория и метод / М. Йоргенсен, Л. Филлипс / Пер. с англ. — Харьков: Гуманитарный Центр, 2004. — 336 с.
6. *Макаров, М. Л.* Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. — М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. — 280 с.
7. *Серио, П.* Как читают тексты во Франции / П. Серио // Квадратура смысла: Французская школа анализа дискурса / Пер. с фр. и португ. / Общ. ред. и вступ. ст. П. Серио; предисл. Ю. С. Степанова. — М.: ОАО ИГ «Прогресс» 2002. — С. 12–53.
8. *Скоропанова, И. С.* Русская постмодернистская литература: новая философия, новый язык / И. С. Скоропанова. — СПб.: Невский Простор, 2001. — 416 с.
9. *Фуко, М.* Археология знания / М. Фуко / Пер. с фр. М. Б. Раковой, А. Ю. Серебрянниковой; вступ. ст. А. С. Колесникова. — СПб.: ИЦ «Гуманитарная Академия»; Университетская книга, 2004. — 416 с.

Секция «Европейские компетенции в области чтения: методы развития и оценивания результатов»

Е. А. Маркова

Москва (Россия), Межкультурный институт языков «Liden & Denz»
Преподаватель
e-markova@list.ru

СОВРЕМЕННАЯ РУССКАЯ ПРОЗА В УЧЕБНИКЕ РКИ (НА ПРИМЕРЕ АДАПТАЦИИ ОТРЫВКА ИЗ РОМАНА Б. АКУНИНА «СМЕРТЬ АХИЛЛЕСА»)

Аннотация

Необходимость в создании коммуникативного учебника по русскому языку как иностранному, соответствующему мировым стандартам, сейчас стоит довольно остро. Одним из главных аспектов такого учебника должна быть его ориентированность на культуuroобразующую концепцию обучения языку. Знакомство с современной культурой России невозможно без изучения современной русской литературы. Данная статья представляет подробный план, как подготовить полноценный урок, посвященный отдельному литературному произведению и успешно его провести.

Ключевые слова: коммуникативный учебник, русский как иностранный, современная русская литература, методика преподавания русского как иностранного.

E. Markova

Moscow (Russia), Intercultural Institute of Languages «Liden & Denz»
Teacher
e-markova@list.ru

RUSSIAN MODERN PROSE IN THE TEXTBOOK OF RUSSIAN AS A SECOND LANGUAGE (B. AKUNIN «THE DEATH OF ACHILLES», NOVEL EXTRACT'S ADAPTATION)

Abstract

There is currently a desperate need to create an informative textbook of Russian as a foreign language which would meet the world standards. One of the main aspects of that textbook should be focusing on the cultural concept of a language study. Studying the modern Russian culture is impossible without studying the modern Russian literature. This article presents a detailed plan how to prepare to run the meaningful lesson dedicated to a particular piece of literature and make it successful.

Keywords: communicative textbook, Russian as a second language, modern Russian literature, Russian as a second language teaching methodology.

Невероятно, но факт: эталонного коммуникативного учебника русского как иностранного для уровня А1 не существует до сих пор. У каждого из широко известных пособий есть свои достоинства и недостатки: плохо организованный материал, недостаток или переизбыток грамматики, слишком большое количество часов, требуемых для изучения курса и многое другое. В то время, как коммуникативные учебники по английскому, немецкому и французскому давно создаются по достаточно стандартной, давно разработанной общей схеме. Хотелось бы обратить внимание на один из важных аспектов, необходимых для учебника будущего: обращение к современной, актуальной литературе изучаемого языка.

В 2009 году изд-во «Русский язык. Курсы» выпустило хрестоматию под названием «Современная русская проза — XXI» век. Материал в ней рассчитан на уровень В2. Но что делать, если знакомить студентов с современной русской прозой нужно уже на уровне А1? В этом случае можно разработать целый урок,

посвященный тому или иному произведению, где будут освещены определенная грамматическая и лексическая темы. А также будут созданы задания на их отработку, связанные с выбранным произведением, и отработаны все виды речевой деятельности: аудирование, чтение, письмо и говорение. Таким образом, студенты не только познакомятся с современной русской литературой, но и получат необходимые умения и навыки для дальнейшего изучения языка. Чтобы как можно более наглядно показать преимущества такого урока, распишем его разработку в 5 шагах.

Шаг 1. Выбор произведения

При выборе произведения для составления урока есть несколько критериев:

1. Выбирая автора и произведение, которое нравится лично Вам, вы существенно облегчаете себе работу. Когда материал интересен, заниматься его обработкой для студентов будет не так тяжело и даже увлекательно.
2. Все современные коммуникативные учебники берут за основу каждого урока определенную тему: зна-

комство, профессия, здоровье. Если вы хотите взять тему, связанную с отношениями — больше подойдет роман (Т. Толстая, Т. Устинова, Д. Рубина). Если нужна криминальная лексика, хорошо подойдет детектив (Б. Акунин). Если, например, тема город, лучше взять отрывок с подробным описанием какого-либо места.

3. В группе, где большинство студентов девушки, вполне вероятно, что наибольший интерес вызовет урок по роману. Мужской группе интересен будет урок по остросюжетному произведению. Если большинство группы интересуется историей, можно взять исторический роман, если кино — отрывок недавно экранизированного произведения. Узнайте предпочтения ваших студентов, и тогда выбрать наиболее интересное для них произведение не составит труда.

После выбора произведения остается отобрать нужный отрывок. Ему не следует быть очень большим, но при этом он должен иметь вид логической завершенности. Например, в рассматриваемом уроке по роману Б. Акунина «Смерть Ахиллеса» были взяты 2 первые главы романа: от момента приезда главного героя в Москву, до начала его расследования.

Шаг 2. Адаптация текста. Определение лексики

То, что текст современного произведения должен быть адаптирован до нужного уровня, не подлежит сомнению. Но как его определить? Для каждого уровня существует государственный стандарт по русскому языку как иностранному с указанием необходимой грамматики и лексического минимума. Поэтому текст должен быть сокращен, вся «сложная» лексика убрана, а предложения перестроены в наиболее простые конструкции. Издательство «Златоуст» уже давно выпускает книги, специально адаптированные для определенного уровня. Так, недавно была выпущена «Смерть Ахиллеса» Б. Акунина для уровня В1. Сравнивая адаптированный текст и оригинальный можно увидеть, как происходит упрощение лексики.

В рассматриваемом уроке были учтены как лексические нормы стандарта, так и лексика пройденных студентами уроков, чтобы процент незнакомых слов не достигал более 10%.

Шаг 3. Определение грамматической темы

Грамматическая тема, также, как и лексика, должны учитывать уровень студентов. Так как в любом случае урок по произведению лучше всего проводить в середине или в конце курса, когда студенты уже обладают некоторыми знаниями. В одном уроке можно рассмотреть 2–3 небольшие грамматические темы: один из падежей, одно из наклонений, конструкцию сложного предложения с одним из союзов и др. При этом тема обязательно должна входить в стандарт выбранного уровня и соответствовать логике изучения языка.

Так, в уроке по «Смерти Ахиллеса» были взяты 3 темы: Творительный падеж существительных и личных местоимений, повелительное наклонение и конструкции с союзом если.

Шаг 4. Создание заданий

На данном этапе преподавателю предстоит проанализировать, какую из частей текста стоит представить в качестве задания на аудирование, а какую — на чтение; на каком этапе стоит включить объяснение грамматической темы с закрепляющим заданием; где поставить отработку речевой ситуации и как сформулировать письменное задание. Существует несколько советов, как лучше структурировать материал:

1. В начале урока следует дать несложные задания на прослушивание или чтения небольшого фрагмента, где заданием будет определить правильные и неправильные высказывания или ответить на 2–3 общих вопроса.
2. После этого следует ввести объяснение грамматической темы и задание к ней. В задании лучше всего учитывать лексику выбранного произведения, в нем могут фигурировать имена героев, фразы из текста. Все это можно вместить в одно задание или разделить на несколько — зависит от сложности темы и количества допустимого времени на ее отработку.
3. Тексту обязательно должны сопутствовать предтекстовые, притекстовые и послетекстовые задания [Пиневиц 2014: 46]. Все ли данные виды заданий давать к одному тексту, зависит как от объема текста, так и от его сложности. Чем сложнее текст, тем более тщательно отработки он требует. Большой фрагмент текста можно не только разделить на разные задания, но и изменить вид деятельности для каждой из его частей. Обязательно и как можно чаще следует давать задания на отработку речевых ситуаций и конструкций, что соответствует концепции коммуникативного учебника.

Примеры заданий из урока:

— Узнайте, есть ли у вашего партнёра лучший друг/подруга. Что они делают вместе?

— Составьте диалог между Масой и администратором гостиницы.

Шаг 5. Оформление

Наличие иллюстраций всегда облегчает работу с текстом, снимает напряжение с глаз и зрительно «разбивает» текст. Вовсе необязательно обладать навыками художника или верстальщика, достаточно нескольких подходящих по смыслу иллюстраций, доступных на различных интернет-сервисах — и ваш урок обретет законченную форму. Кроме того, в качестве одного из заданий можно всегда попросить студентов описать картинку, найти на ней определённые предметы, придумать объяснение ситуации. В таком случае, иллюстрация станет не только средством оформления, но и полноценным заданием.

В разбираемом уроке студентам предлагалось посмотреть на фотографию номера генерала Соболева и, прослушав текст, определить, каких вещей там нет, а какие — лишние.

Шаг 6. Проведение урока

Создание урока вовсе не заканчивается моментом, когда поставлена последняя точка в последнем задании.

Не менее важным, а, возможно, и ключевым является этап проведения урока по подготовленному материалу. Неизбежна ситуация, когда, казалось, идеально составленное задание окажется либо трудным для восприятия, либо не точно сформулированным. На данном этапе очень важно внимательно следить за тем, какие трудности возникают у студентов при выполнении заданий: только один студент не может выполнить задание или это общая ситуация; попадает ли лексика, которая оказывается лишней; нет ли опечаток. Такая отработка, после которой обязательно должна быть проведена редакция урока, позволяет создавать не только интересный, но и методически безупречный урок.

И последний важный аспект — юридический. Если урок делается только для внутреннего пользования группы, школы, никаких сложностей возникнуть не должно. Но если такой урок автор собирается разместить в пособии, возникает много вопросов. Текст современного автора — это не классическое произведение, авторские права на которое давно утратили свою силу. Но здесь следует учитывать несколько аспектов:

1. Текст произведения сильно адаптируется, сокращается и изменяется. Если под таким текстом дать ссылку на автора, например: (по Б. Акунину), это уже снимает обвинения в плагиате.

2. Текст используется в учебных целях, что допускается законом.
3. Всегда можно связаться с автором произведения через издательство или социальные сети, объяснить ситуацию и попросить разрешение на использование его работы. Такой шаг в любом случае будет расценен как проявление вежливости.

Литература

1. Акунин, Б. Смерть Ахиллеса / Б. Акунин // Роман. — М.: Захаров, 2000. — 320 с.
2. Бердичевский, А.Л., Голубева, А.В. Как написать межкультурный учебник русского языка как иностранного / А. Л. Бердичевский, А. В. Голубева — СПб.: Златоуст, 2015. — 140 с.
3. Кузьминова, Е.А., Ружицкий, И.В. Современная русская проза — XXI век: Хрестоматия: для изучающих русский язык как иностранный / Е.А.Кузьминова, И.В. Ружицкий — М.: Русский язык. Курсы, 2009. — Ч. I. — 376 с.
4. Пиневиц, Е.В. К вопросу о типологии упражнений применительно к обучению чтению текстов научного стиля речи / Е.В. Пиневиц // Вестник Центра международного образования Московского государственного университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2014. — № 3. — С. 45–49.

Л. Байич

Белград (Сербия), Белградский университет
Доктор наук, профессор
ica.bajic@gmail.com

КОМПЕТЕНЦИИ УЧЕНИКА В ОБЛАСТИ ЧТЕНИЯ ЛИТЕРАТУРНОГО ТЕКСТА

Аннотация

В данном докладе рассматривается вопрос читательских компетенций ученика в области преподавания литературы и родного языка. Главный предмет анализа представляет само чтение, которое в контексте преподавания связывается с учеником как реципиентом/читателем и с литературным текстом как центральным объектом современного преподавания литературы. В заключение доказывается, что компетенции в области чтения литературного текста представлены в виде системы знаний, умений и навыков, которые усваиваются и развиваются в течение формального учения, а также они представляют основу творческой деятельности ученика на уроке.

Ключевые слова: преподавание, чтение, ученик, текст, литературный текст, читательские компетенции.

L. Bajic

Belgrade (Serbia), Belgrade University
Professor, Dr.
ica.bajic@gmail.com

STUDENTS' COMPETENCIES IN THE FIELD OF READING OF THE LITERARY TEXT

Abstract

The report discusses the reading competencies of students in the field of teaching literature and mother tongue. The main subject of analysis is the reading itself, which in the context of teaching, is associated with the student as the recipient/reader and with the literary type of text as the centre of modern teaching of literature. The conclusion proves that the competencies in the field of reading of the literary text stand out as particularly complex types of knowledge, abilities and skills, acquired and developed during formal learning, and equally they represent the basis of the creative activity of students in the classroom.

Keywords: teaching, reading, a student, text, literary text, reading competencies.

Для осуществления комплексных образовательных, воспитательных и функциональных целей преподавания родного языка и литературы используется большое количество текстов, благодаря которым ученики усваивают знания и развивают навыки и умения. Работа над текстом как предметом исследования и обучения содержит в себе литературные и нелитературные, лингводидактические и информационно-функциональные тексты, а также и дополнительную литературу о литературных и языковых явлениях. Эта типологическая разновидность текстов в преподавании функционально обуславливает и разнообразие компетенций в области чтения, которые ученик должен усвоить и применить на уроках.

Определенные стратегии чтения литературного текста в общественной и культурной сфере развиваются в образовательных институтах. Они утверждают, а нередко и дают преимущество определенным видам чтения/подхода к литературному тексту, таким как учебное, литературно-научное/критическое чтение, этнологическое, театрологическое, литературное чтение и подобное. В этой статье будет освещена область чтения литературного текста в контексте преподавания.

Обработка литературного текста основана на теории творческого процесса преподавания литературы. Методическая теория объясняет творческий процесс преподавания как систему, в которой литературное произведение является предметом изучения и источником воспитания и литературного образования ученика. Теоретическую основу для современного изучения литературы представляют научно обоснованные знания о литературном произведении как эстетическом предмете, создающемся в сознании читателя, но его значение образуется и в соотношении с другими произведениями в пространстве данной культуры. Поэтому обработка литературного произведения предполагает и сравнительный анализ других произведений того же литературного жанра, литературной эпохи и традиции. В творческом процессе преподавания ученик исполняет роль эстетического субъекта, подготовленного к исследовательской деятельности, активному усвоению знаний и развитию литературной способности.

Дж. Каллер выделяет четыре способа восприятия текста («действия»), на основании которых текст можно считать литературным. Во-первых, он отменяет требование к пониманию. В отличие от практических текстов, таких как, например, инструкция для использования аппарата, литературный текст не обязательно должен сразу быть понятным: его можно понять и после определенного времени. Во-вторых, литературный текст напоминает нам о рефлексии употребленных средств выражения. В-третьих, он направляет нас на размышление о содержании. И, наконец, литературный текст дает нам возможность наслаждаться чтением. Все способы его «действия» неразрывно связаны с процессом чтения [Каллер 2009].

В продуктивном преподавании литературы создаются условия для ученика обнаруживать в указаниях в произведении его литературную ценность и следить за адекватными способами чтения/действия в его

истолковании. Таким образом, изучение литературного текста было поднято на уровень со-творческого реагирования, а процесс преподавания направлен на развитие читательских компетенций учеников. На такое положение чтения в преподавании повлияло и перемещение интереса с феномена писания/создания текста на феномен рождения/реализации произведения в сознании читателя, особенно с 60-х годов прошлого века, когда чтение стало, так сказать, доминирующей темой эпохи. Фигура читателя стала очевидной, он стал активным участником творческого процесса, и сам писатель все больше на него полагается, уделяя ему время от времени инструкции к чтению или оставляя ему полную свободу, а иногда автор играет с читателем, который должен найти свой путь через художественный мир и форму произведения, объясняя это распределением ролей, писателя — писать, читателя — научиться читать. Читателю, являющемуся яркой личностью в реальной современной жизни, предоставляется возможность самим быть и критиком, и истолкователем, и создателем. Он, так сказать, входит в литературу, он участвует в создании того, что читает и узнает правила, которые научился считать соответствующими для чтения и истолкования.

Если чтение литературного произведения является сложным процессом, а роль преподавателя — помочь ученику научиться правильно читать, перед методикой преподавания ставится задача — с использованием адекватных методов работы и оценки результатов развивать у учеников надлежащие компетенции в области чтения. В текущей практике преподавания сербского языка и литературы в Республике Сербия в области чтения отличаются три уровня сложности читательской компетенции, это: основной, средний и продвинутый уровни. Чтобы приблизить и разъяснить, здесь мы упомянем только несколько компетенций: чтение с пониманием; использование и усвоение различных читательских стратегий; подготовка учеников к самостоятельному чтению, восприятие, понимание, истолкование и оценка литературно-художественных произведений различных жанров; ознакомление, развитие, сохранение и уважение к собственной национальной и культурной идентичности на примере произведений сербской литературы, театрального и киноискусства; развитие чувствительности к аутентичным эстетическим ценностям литературного искусства; ознакомление с языковыми явлениями и понятиями, овладение нормативной грамматикой и стилистическими возможностями сербского языка. Но надо подчеркнуть, что одна из приоритетных задач современной методики преподавания родного языка и литературы — усиленно исследовать и соответствующим способом развивать и утверждать особенности чтения литературного текста, трактуемую как «ответ/реакцию» на произведение, связывая ее со знанием и способностью учеников взять на себя читательскую роль, предназначенную для них в литературных текстах, и таким образом обнаруживать предполагаемые способы, согласно которым они должны действовать в истолковании произведения.

Когда литературный текст включается в воспитательную и образовательную коммуникации с учеником, тогда активируется сеть отношений между текстом и учеником. Эти предположенные, но и со-условные отношения могут усилиться, если в соответствии с ними моделируется адекватный методический подход и, таким образом, с соответствующими взглядами на художественный мир произведения регулируется проблемная работа ученика и инструктивное действие преподавателя. При этом все виды преподавательской работы и методические подходы к тексту являются хорошими в той степени, в которой они являются фактором пробуждения чувств, воображения, критического сознания и творческой деятельности учеников. На уроке, на котором используется подход к литературному произведению как к творческой практике, советуем искать преподавательские методы в самом произведении и таким способом моделировать урок из самого его ядра [Николич 2009; Байич 2004]. В такого типа преподавательских условиях функциональные методические действия при чтении и изучении текста, такие как чтение-восприятие и исследовательское чтение, исследовательские задачи и проекты, интерпретация текста, вместе укрепляют старание ученика понять и оценить произведение. Тогда в стимулах к работе над текстом можно проблематизировать, например, следующие элементы: личное положение читателя и лирического субъекта или читателя и повествователя, можно стимулировать и фантазию, особенно воображение и внутреннюю очевидность, можно возбуждать и эмоциональное проектирование читателя в художественный мир литературного произведения и подобное.

Неотъемлемая часть подготовки к чтению и анализу стихотворения *Как этот мир дивно широк* Йована Йовановича Змая, например, содержит в себе мотивацию ученика к эстетической перцепции и внутренней чувствительности.

Ала је леп	Как этот мир ¹
овај свет –	Дивно широк,
онде поток,	Там розы цвет,
овде цвет;	А здесь поток.
тамо њива,	Там нивы блеск,
овде сад;	Здесь светлый сад,
ено сунце,	То солнца жар,
ево хлад;	То лютый хлад.
тамо Дунав,	В золоте весь
злата пун,	Дунай течет,
онде трава,	Там зелень трав,
овде жбун.	Жасмин цветет!
Славуј пева,	Там соловья
не знам гди –	Слышится песнь,
овде срце,	Моя душа
овде ти!	С твоею здесь

В данном стихотворении все мотивы, почти без исключений, представлены только в форме имени существительного. Они поэтому не являются кон-

¹ Ахматова А. Собрание сочинений в шести томах. Том 8 дополнительный / Сост. и подготовка текста Н. В. Королевой. Москва: Эллис Лак, 2005. С. 499.

кретизированными, образно разработанными и дескриптивно направленными, а эти мотивы являются открытыми к усиленной чувствительной актуализации. С помощью десятка существительных, значение которых ничем не направлено на какое-нибудь конкретное единичное или особенное свойство, дается читателю/ученику возможность внести в них свое свободное понимание и личное восприятие, погрузиться в стихотворение и осуществить соответствующую актуализацию художественного мира стихотворения, а таким способом обогатить созвучие чувствительных, аффективных и ассоциативных ценностей. Стремление поделиться с читателем своими художественными мотивами позволяет поставить читателя в центр стихотворения и таким способом дать ему возможность наблюдать за художественным миром стихотворения из центральной точки, то есть из места, в котором лирический субъект находится в объятии любимой женщины. К этому художественному центру ведут беспокойное чувство и переменчивая, динамичная перспектива, движущаяся от дальнейшего «там» до ближайшего «здесь». Наречием «здесь» отмечается пункт субъекта, который наблюдает за окружающим его миром в непосредственной близости. Но эта центральная перспектива перенесена и на читателя, благодаря чему его позиция приблизилась к позиции лирического субъекта, с которым, таким способом, читатель может соединить свой опыт и впечатления. В художественном мире стихотворения любознательному ученику предложена точка зрения, с которой он сможет эмоционально проектировать, представлять себе и чувствительным воображением оживлять художественный мир произведения. Поэтому, обнаружение и выделение адекватных видов исследовательской и творческой деятельности чтения и истолкования художественного мира стихотворения *Как этот мир дивно широк* может содержать такое или подобное ему соответствующее побуждение:

Погрузись в художественный мир стихотворения. Пусть живое воображение и любознательность чувств ведут тебя через этот мир. Наслаждайся его красотами. Оживи его цвета, звуки, запахи и движения. Объясни, как ты воспринимаешь и понимаешь стихи «Как этот мир / дивно широк» в данном стихотворении. — Войди в роль лирического субъекта и вместе с ним оживи поэтическое пространство. Проанализируй художественные формы, с помощью которых создано впечатление о «гостеприимстве» и подвижности этого пространства. Пусть при этом тебе помогут и наречия «здесь» и «там». Определи, где в пространстве находится лирический субъект. Поделись с ним точкой зрения, с которой ты сможешь рассмотреть всю красоту, очаровывающую чувства и дух лирического субъекта. — Проанализируй, что больше всего его возбуждает и воодушевляет. В своем воображении задержишься и на мотивах солнца и соловья. Подготовься объяснить их символический смысл. Истолкуй, как с помощью образов красоты природы любовь воздвигается и получает высочайшую цену.

Когда главные силы направлены на оригинальный сознательный путь, включающий усиленное внимание,

несколько точек зрения и фантазию, ученик приглашен ассоциировать и создавать, искать собственные пути и решения, развивать оригинальное мышление и аргументацию. Он будет рассказывать о своих впечатлениях, высказывать свое понимание и оценку произведения. При согласовании событий, описанных в тексте, с творческой деятельностью и чувственным опытом реципиента (включение деятельности и ожидания читателя) осуществляется возможность установления близкого контакта с миром произведения, и этот мир можно связать с рассуждением ученика о смысле и назначении стихотворения.

Восприятие литературного текста на уроке связывается с общим опытом учеников, с их образованием и знаниями, с их эстетической чувствительностью, литературной и читательской культурой. При общении с литературным произведением в процессе литературного образования и воспитания у учеников развиваются литературные способности, такие как: восприятие, представление, проблематизация, оценка, адаптивная гибкость, активность в порождении идей и собственной речи, оригинальность. Творческое преподавание ориентировано на ученика, погружающегося в произведение и рассуждающего. Ученик, побужденный к личному рассмотрению и развитию художественного мира, чтение воспринимает не только как учебную задачу, но и как духовную потребность и эстетическое наслаждение. Подготовленный к активному уроку литературы, ученик уже усвоил читательское умение, основанное на единстве чувственного и логического знаний, на фантастическом, эмоциональном и рациональном действии. Методисты говорят и о его чувственном воображении и внутренней очевидности, о творческом воображении, рациональной направленности и критической любознательности в отношении к тексту, о «союзе сердца и ума» в подходе к литературному тексту [Росандич 2005]. При применении этого принципа создаются условия для ученика творчески реагировать на уроке, открыть свое «я» к новым опытам и впечатлениям, изменять и обогащать прежние опыты, открывать новые истины, выдвигать новые гипотезы, развивать аналогии, замечать логику новых процессов, с которыми он знакомится, открывать себя для собственного восприятия, словом, утверждать себя в роли творческого существа. Таким образом, чтение литературного произведения поднимается на уровень со-творческого реагирования, а процесс преподавания направлен на развитие творческих возможностей учеников. Здесь надо упомянуть, что при проверке читательских знаний и умений, необходимых для проблемной и исследовательской работы над текстом и его аналитического и синтетического изучения, инструментами для проверки могут служить соответствующие тестирования знаний, открытые задания и эссе на соответствующие литературные и читательские темы.

Компетенции в области чтения содержат и литературно-научные (поэтические, литературно-теоретические и литературно-исторические), а также и функциональные методические знания учеников (особенно познание различных видов чтения). Усвоение и раз-

витие читательских компетенций, особенно эмоционального и фантастического вживания, живой памяти, исследовательского наблюдения, критического мышления, знаний по литературе, эстетического восприятия, ассоциирования, но и соответствующих видов чтения и читательских стратегий (таких как исследовательское, критическое, творческое, литературное, театрологическое и другие чтения литературного произведения) представляет одну из приоритетных целей преподавания литературы.

Известно, что знания по литературе играют мотивационную роль в преподавании. Когда ученик вспоминает уже прочитанное произведение и в знакомую жанровую рамку «вносит» новые произведения, он свои интересы и ожидания спонтанно переносит со знакомых на другие тексты. Знания о подобных произведениях обязательной программы по литературе, которые строят сравнительные отношения, помогают ученику усвоить и само понятие жанра. С другой стороны, жанровые понятия и ожидания дают возможность лучше понять особенности конкретного произведения, так как с определенным типом произведения связываются определенные элементы и свойства, сопровождающие такие произведения.

Учитель, занимаясь на уроке понятием жанра, его спецификой, границами и подвижностью, дает возможность ученику знакомиться с литературными фактами постепенно и на основании знаний о единичном (литературное произведение) прийти к пониманию целого, общего (понятие жанра). Геуристический разговор состоит из большого количества психологических и сознательных элементов. Он пробуждает: наблюдательность, интеллектуальную деятельность, имагинацию, критическое мышление, ассоциативные процессы, аналогии и разграничения, проблемное обучение учеников. Кроме того, исследовательский сознательный путь, которым пользуемся в течение геуристического разговора, позволяет ученику вносить в указания, предлагаемые текстом, и ожидания, являющиеся результатом его знаний по литературе и (жанровых) интересов. Восприятие литературного текста в обстоятельствах знакомого жанрового контекста имеет заметное влияние на процесс восприятия и усвоения текста. Этот факт мы объясним на примере романа *Хайдуки* Бранислава Нушича.

Безусловно, при чтении романа Нушича у учеников спонтанно появится интерес к произведению, усиленный чувством удовольствия и приятной расслабленности, которые возникают при чтении этого произведения. Выбором темы и героев в романе этот процесс стал возможным. Главные герои произведения — это мальчики, приключения и хулиганства которых, хотя ребяческие и своенравные, все-таки являются очень забавными и привлекательными для молодежи, и усиливая их эмпатию и проектирование в имагинарный мир, могут стимулировать и их увлечение произведением, то есть усилить действие текста. Заинтересованность читателя в художественном мире романа устанавливается и благодаря присутствию драматизированного повествователя, принадлежащего детскому миру, так и его

повествование гармонично с детским опытом, точкой зрения и приключениями. Результат установленного таким образом отношения между произведением и учениками обнаруживается в том, что ученик может благодаря своему опыту «войти» в художественный мир и в непосредственной близости замечать и рассуждать о его ценности, вследствие чего и усвоение романа будет более успешным.

В течение исследовательского чтения, предшествующего анализу романа *Хайдуки*, учеников можно направить использованием подобных заданий:

1. Расскажите о чувствах, которые появились у вас при чтении романа. — Проанализируйте, в каком настроении вы его читали. — На какие части романа вы чаще всего возвращались при чтении? — Объясните, каким образом на это повлияли комические происшествия и смешные ситуации, в которых очутились «хайдуки-разбойники».

2. Погрузитесь в художественный мир романа. Постарайтесь как можно больше приблизиться к героям и постарайтесь смотреть на события и явления с их точки зрения. — Расскажите, какой из мальчиков самый интересный. — А кого из них вы лучше всех понимаете? — Над хулиганством какого мальчика вы больше всего смеялись? Объясните поступки, прозвища и поведение героев.

3. Проанализируйте все, что дает повода для смеха в романе. Перечислите причины, из-за которых мальчики пошли в хайдуки. Что в этом является серьезным, а что комическим? Объясните, почему то, что в детском «разбойничестве» было необычным и неожиданным, стало смешным и шутивным. Обратите внимание на события, в которых герой пристрастен к себе и друзьям. Объясните, почему такая его исковерканная перспектива является смешной. — Сравните серьезную историю *Хайдуки* с «разбойничеством» героев Нушича. Что вам удалось узнать о хайдуках из романа, а что вы узнали о себе и сверстниках? — Проанализируйте жизненные истины, обнаруженные с помощью комических ситуаций.

4. Вспомните и другие литературные произведения, которые привели вас в хорошее настроение, которые заставили вас смеяться и научиться новому. Объясните, чему вы смеялись в таких произведениях. Вспомните комические элементы (героев, ситуации, смешные места и обороты, насмешки, шутки...), которые вы запомнили. Проанализируйте, почему это кажется смешным и комическим. Кроме забавного, подумайте и о поучительном характере смешного. — На соответствующих примерах объясните разницу между смехом в юмористическом тексте и злорадным, ироничным смехом в сатирическом тексте.

Перед привлекательным миром произведения Нушича читатель обычно открывается всем своим существом, позволяя этому миру принять его в свои объятия. Чувства наслаждения, особенно бодрость, расслабленность, приятность и удовольствие, оказывают хорошее влияние на укрепление читательской мотивации и готовности к истолкованию литературного произведения.

В юмористическом жанре восприятие смешного — это аффективная реакция на соответствующий, комический характер эстетического предмета. Главный вид смеха в романе Нушича — это так называемый «доброкачественный» смех. Радостный, доброкачественный смех рождается как аффективная реакция на комическую основу ситуации, которая постигла «хайдуков» и выражает симпатию учеников к мальчикам, побужденную обнаруживанием и пониманием их мелких слабостей. В этом смехе, через внешние выявления мелких слабостей, открывается положительная внутренняя суть. Такой вид смеха Пропп толкует как результат известной благосклонной доброжелательности. Когда маленький недостаток рассматривается на фоне положительной оценки и одобрения, он вообще не воспринимается как отрицательный, а даже усиливает наше чувство симпатии к героям, которым прощаем за их недостатки [Пропп 1984]. Это является психологической основой доброкачественного смеха и в романе *Хайдуки*.

Поскольку доброкачественный смех обычно связывается с чувством понимания и духовного усердия, этот вид смеха играет преимущественно эмпатическую роль в восприятии литературных героев. Но, надо иметь в виду то, что восприятие смешного, так же как и возможность наслаждаться смешным, осуществляется в том случае, когда ученик способен воздвигнуться от идентификации с героями Нушича к рефлексии, с помощью которой он рассуждает о них и о мире, представленном в романе. Так как эмпатическое сочувствие, отождествление без дистанции, которое устанавливается при рассуждении, когда обнаруживаются приключения и недостатки героев, может поставить под сомнение эффект комического. Например, если бы ученик был готов поделиться с мальчиками из романа Нушича эмоциональной точкой зрения, тогда восприятие комического приятного чувства может исчезнуть, так как по видимости привлекательное для мальчиков «разбойничество» превращается в неприятную обстановку. Поэтому, удаленность от комического предмета и критическое рассуждение о героях является предварительным условием для более серьезного осознания и истолкования комических элементов в жанре данного романа.

Чтобы ученики усвоили нужные компетенции в области чтения литературного текста, надо заранее планировать подходящие формы работы, способствующие развитию и усвоению желаемых знаний, навыков и способности. На основании проведенных тестирований в Республике Сербия (национальное и ПИСА тестирование), можно сделать вывод, что ученики являются более успешными в чтении литературного, чем информативного текста. Но практика доказывает, что ученики не всегда направлены на системное использование ресурсов текста, вследствие чего и говорится о кризисе чтения. Несомненно, на судьбу книги проектируется и амбивалентное отношение к чтению. Иногда, например, когда думаем о Борхесе, нам может показаться, что читательские амбиции не знают границ. Наши привычки читать везде, не только в библиотеке, легко обманут нас. Можно подумать, что мы живем в обществе литературно образованных читате-

лей. Но знание о значимости, а особенно о сложности чтения, все еще является релятивизованной. «Книга имеет много приятных свойств, предназначенных для тех, кто знает, как их выбрать, но добра нет без усилия», — писал Монтень. Это не простое и чистое удовольствие, также как и другие удовольствия. Для Монтеня «оно имеет свои неприятности, и то утомляющие; душа веселится, но тело (...) остается неактивным и становится усталым и печальным» [Мангел 2008]. Свободное от любого напряжения, от эмоционального сочувствия и фантастического проектирования читателя в художественный мир литературного произведения, даже и от рассуждения о его смысле, чтение часто несерьезно понимается как простое времяпровождение и досуг. На самом деле это сложный процесс, действие, содержащее в себе разные, обычно одновременные операции, такие как чувственное восприятие (перцепция), понимание, рекогниция (узнаваемость), когниция (усвоение нового), память, рефлексия, спекуляция, имажинация, воображение. Согласно одному толкованию, оно является «дизъюнктивным синтезом», который определенным способом бывает открытым, который разлучает и разъединяет собственную идентификацию с любой из упомянутых операций [Милич 2005]. В методической литературе особенно выделяется комплексность чтения как деятельности, что связывается с тем, что чтение проявляется как физиологический и сознательный процесс, а также и как языковая, коммуникативная и творческая деятельность [Росандич 2005].

Ученику надо помочь преодолеть сложности, сопровождающие чтение, помочь ему научиться читать лите-

ратурные произведения, полюбить чтение и наслаждаться им. Навыки чтения усваиваются так же как, например, в математике усваиваются знания о добавлении, умножении или делении чисел. Эти навыки можно оценить с помощью соответствующих инструментов проверки, таких как тесты и задания, содержащие проверенные метрические характеристики. А на прочной основе читательских знаний и умений учеников осуществляется развитие и совершенствование преподавания литературы в школе.

Литература

1. *Bajiћ, Љ.* Одабране наставне интерпретације / Љ. Бајић. — Београд: Друштво за српски језик и књижевност, 2004. — 226 с.
2. *Kaler, Dž.* Književna teorija. Vrlo kratak uvod / Dž. Kaler. — Beograd: Službeni glasnik, 2009. — 171 s.
3. *Mangel, A.* Biblioteka noću / A. Mangel. — Beograd: Geopoetika, 2008. — 273 s.
4. *Miliћ, H.* Увод у читање / Н. Милић // Како читати (О стратегијама читања трагова културе). — Београд, 2005. — с. 17.
5. *Николић, М.* Методика наставе српског језика и књижевности / М. Николић. — Београд: Завод за уџбенике, 2009. — 991 с.
6. *Нушић, Б.* Хајдуци. Приповетке / Б. Нушић // Дела Бранислава Нушића књ. 3. — Београд: Јеж, 1960. — 446 с.
7. *Prop, V.* Problemi komike i smeha / V. Prop. — Novi Sad: Dnevnik: Književna zajednica N. Sada, 1984. — 165 s.
8. *Rosandić, D.* Metodika književnog odgoja / D. Rosandić. — Zagreb: Školska knjiga, 2005. — 735 s.
9. *Zmaj, J.J.* Đulići. Đulići uveoci / J.J. Zmaj // Odabrana dela Jovana Jovanovića Zmaja knj. 1. — Novi Sad: Matica srpska, 1983. — 357 s.

С. В. Варава

Харьков (Украина), Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина
Старший преподаватель кафедры украинского и русского языков как иностранных
varava22@gmail.com

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Аннотация

Статья посвящена проблеме формирования навыков профессионального общения у иностранных студентов на начальном этапе обучения РКИ. Рассматривается формирование профессионально-ориентированной лингвистической компетентности на примере использования узкопрофильного учебного пособия для иностранных студентов, специализирующихся в области изучения изобразительного искусства, дизайна, архитектуры.

Ключевые слова: профессиональное общение, профессионально-ориентированная лингвистическая компетентность, узкопрофильное обучение.

S. V. Varava

Kharkov (Ukraine),
Kharkiv National University named after V. N. Karazin
Senior Lecturer, Department of Ukrainian and Russian languages as a foreign
varava22@gmail.com

FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATION SKILLS WHILE TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The article deals with the formation of foreign students' professional communication skills at the initial stage of learning. The formation of professionally-oriented language competence is shown in the example of the use of a textbook for foreign students, majoring in the field of fine arts, design and architecture.

Keywords: professional communication, professionally-oriented language competence, narrow-purpose training.

Выработка умений и навыков профессионального общения на русском языке очень важна на начальном этапе обучения РКИ. Одна из основных задач обучения иностранцев на подготовительных факультетах (отделениях) вузов — подготовка студентов к дальнейшему обучению на русском языке на основных факультетах вузов; русский язык для данного контингента учащихся является не только языком общения, но и средством овладения избранной профессией. Выпускники подготовительных факультетов должны воспринимать на слух необходимый минимум лексических единиц терминологического характера, лексико-грамматических конструкций, записывать полученную информацию в соответствии с нормами русского языка, строить на основе аудиально или визуально полученной информации грамматически верные монологические и диалогические высказывания. В связи с этим на подготовительных факультетах у студентов должен быть сформирован необходимый уровень профессионально-ориентированной лингвистической компетентности, заложены основы языка будущей специальности в соответствии с профилем дальнейшего обучения.

Проблемам учета профиля обучения в процессе преподавания иностранцам языка специальности в условиях подготовительных факультетов вузов уделялось большое внимание на протяжении становления

и развития методики РКИ. В современных условиях, сложившихся в начале XXI в., появились новые проблемы, связанные с изменением приоритетов студентов в выборе специальности: уменьшение интереса к традиционно сложившимся профилям обучения (инженерно-технические, экономические, а также т. н. университетские специальности: физика, математика, химия и др.) и увеличение количества студентов, выбирающих новые направления подготовки (дизайн, музыкальное искусство, право, психология и др.).

После окончания подготовительного факультета большое количество иностранных студентов получают образование в вузах Украины по следующим направлениям: «Филология и журналистика» (6.020303 — филология, 6.030301 — журналистика), «История и право» (6.020302 — история, 6.030401 — право, 6.030402 — правоведение), «Изобразительное искусство и дизайн» (6.020205 — изобразительное искусство, 6.020206 — реставрация произведений искусства, 6.020207 — дизайн, 6.020208 — декоративно-прикладное искусство, 6.060102 — архитектура), «Музыкальная культура и искусство» (6.020201 — театральное искусство, 6.020202 — хореография, 6.020204 — музыкальное искусство) [Варава 2011; Варава 2012; Варава 2010; Варава 2009]. Согласно Типовым учебным планам для довузовской подготовки иностранцев, утвержденных Министерством образования и науки Украины в 1999 г.

[Навчальні плани ... 2003], студенты, получающие образование по гуманитарным, социальным и творческим специальностям, объединены в один профиль, называемый «гуманитарные специальности», и должны обучаться по общему учебному плану, что препятствует качественной подготовке по указанным направлениям.

Также необходимо отметить, что, в соответствии с постановлением Кабинета министров Украины от 13.12.2006 г. № 1719 «О перечне направлений, по которым осуществляется подготовка специалистов в высших учебных заведениях Украины ...», к гуманитарным специальностям относятся только «Философия», «История» и «Филология», а остальные вышеназванные — к направлениям «Искусство», «Право» и др. [Варава 2011].

Для всех студентов т.н. «гуманитарного профиля» Типовой учебный план предусматривает изучение дисциплин «Основы украинской и зарубежной литературы», «История», «Экономическая и социальная география мира». Но во время обучения на продвинутом этапе в вузах Украины продолжают изучать литературу только студенты филологических факультетов, факультетов журналистики и иностранных языков, а географию студенты практически всех перечисленных специальностей в дальнейшем не изучают вовсе.

При подобной организации учебного процесса нарушаются важные методические принципы — в частности, принципы межпредметной координации и преемственности в обучении:

- нет связи между лексикой, изучаемой на занятиях по научному стилю и по специальным (профильным) дисциплинам на подготовительном факультете (горизонтальный срез);
- после окончания подготовительного факультета студенты оказываются не готовыми к занятиям по специальным дисциплинам на первом курсе вузов (вертикальный срез).

При обучении иностранных студентов на подготовительных факультетах и составлении учебных планов для этапа довузовской подготовки, исходя из принципов межпредметной координации и преемственности в обучении, в первую очередь, необходимо определить перечень профессионально-ориентированных (или профильных) дисциплин для рассматриваемых новых направлений подготовки. Это обусловлено тем, что срок обучения студентов на подготовительных факультетах ограничен и особую актуальность приобретает скоординированная работа преподавателей профильных дисциплин и преподавателей русского языка (на занятиях по научному стилю речи), направленная на создание основ терминосистемы будущей специальности студентов и формирование коммуникативной компетенции в учебно-профессиональной сфере, достаточной для успешного включения в учебный процесс на первом курсе вузов. При этом основные термины и понятия языка специальности должны вводить преподаватели профильных дисциплин, а преподаватели русского языка на базе изученной специальной лексики — отрабатывать употребление грамматических и синтаксических конструкций, характерных для научного стиля

речи, как это и происходит в настоящее время при обучении студентов давно оформившихся традиционно существующих направлений подготовки.

Так, студенты специальности «изобразительное искусство и дизайн» на подготовительном факультете должны изучать дисциплины «Изобразительное искусство» и «История искусства», в тесной координации с чем должен разрабатываться курс по научному стилю речи. Студенты, обучающиеся по специальности «Музыкальная культура и искусство» — дисциплины «Основы теории музыки» и «История музыкальной культуры» и т.д.

С этой целью необходимо внести существенные коррективы в процесс подготовки иностранных студентов на подготовительных факультетах, для чего следует решить ряд вопросов:

- вопрос о необходимости изменения количества и перечня профилей обучения на этапе довузовской подготовки иностранцев;
- необходимость выделения в рамках гуманитарного профиля более узких направлений подготовки студентов, а именно — разграничение гуманитарных, социальных и творческих специальностей;
- тщательный анализ специальных дисциплин, изучаемых студентами на первых курсах вузов по избранной специальности, и создание с учетом этого учебных планов и программ для новых направлений подготовки иностранцев на подготовительных факультетах;
- изучение особенностей подязыка появившихся в последнее время профилей обучения и создание новых учебных пособий для обучения научному стилю речи и специальным дисциплинам;
- разработка технологии обучения языку профессионального общения студентов узкопрофильных специальностей.

Пересмотр профилей обучения иностранных граждан на подготовительных факультетах вузов необходимо проводить с опорой на достижения методики РКИ, накопленные в этой области, и с учетом современных условий подготовки иностранцев. Практическая направленность обучения вызывает необходимость дифференциации направлений подготовки иностранных студентов на подготовительных факультетах. *Актуальным* становится теоретическое и методологическое обоснование необходимости разработки методики формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранных студентов; разработка такой методики и создание на базе этого специальных узкопрофильных учебных пособий по русскому языку как иностранному с целью формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в языке будущей специальности.

Автором настоящей статьи было проведено исследование, целью которого было обоснование необходимости узкопрофильного обучения иностранцев и описание методики формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранных студентов с помощью использования специальных профильно-ориентированных

учебных пособий для узких направлений подготовки на примере создания и использования учебного пособия для иностранных студентов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство и дизайн».

Поставленная цель предполагала решение ряда задач.

1. Проследить динамику изменения приоритетов в выборе направлений подготовки, выявить современные проблемы в обучении иностранцев на подготовительных факультетах вузов и предложить пути их решения в контексте достижений методики РКИ.
2. Рассмотреть специфику создания узкопрофильных учебных пособий по русскому языку как иностранному для формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности.
3. Проанализировать методы отбора и презентации лексико-грамматического и текстового материала для формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранных студентов, а также предложить систему упражнений, адекватную поставленной цели.
4. Обосновать необходимость наличия отличающейся от других нефилологических специальностей специфики обучения дизайнеров, которая требует разработки специальной программы и создания базового профильно-ориентированного учебного пособия.
5. Описать методику формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранных студентов с помощью использования специальных профильно-ориентированных учебных пособий на примере использования учебного пособия для иностранцев, обучающихся на подготовительных факультетах по специальности «Изобразительное искусство и дизайн».
6. Доказать эффективность формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранцев с помощью использования специальных узкопрофильных учебных пособий.

Объектом исследования были организация и способы представления содержания и формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранных студентов; *предметом* научного поиска — разработка методики профессионально-ориентированного обучения русскому языку студентов подготовительных факультетов в вузах Украины с помощью специальных узкопрофильных учебных пособий (на материале учебного пособия для иностранцев, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство и дизайн»).

Автором были изучены вопросы теории и практики формирования лингвистической компетентности у иностранных студентов с учетом профиля обучения в лингводидактическом аспекте и в координации с преподаванием специальных и профильных дисциплин в рамках единого языкового режима подготовительного факультета, а также вопросы теории учебника в целом и лингводидактические основы профильно-ориентированных учебных пособий; анализировались существующие профили обучения иностранных студентов, учеб-

ные планы, программы, учебники, пособия; обосновывалась методическая целесообразность выделения новых профилей обучения, изучались учебные планы, программы и учебники, по которым, с учетом преемственности в обучении, иностранцы продолжают обучение на первом курсе соответствующих факультетов и вузов; составлялся лексико-грамматический минимум для формирования профессионально-ориентированной компетентности студентов новых направлений подготовки; вырабатывались принципы и разрабатывалась лингводидактическая модель узкопрофильных учебных пособий.

Далее была составлена рабочая программа по научному стилю речи для студентов подготовительных факультетов вузов Украины, обучающихся по направлению «Изобразительное искусство и дизайн» и программа по курсу «Изобразительное искусство» (программа утверждена Министерством образования и науки Украины) [Варава 2005]; было создано и апробировано в учебном процессе пособие по научному стилю речи для иностранных студентов подготовительных факультетов, обучающихся по направлению «Изобразительное искусство и дизайн» [Варава 2006], а также пособие «Изобразительное искусство» [Варава 2008] (оба пособия имеют гриф «Рекомендовано Министерством образования и науки Украины»). Апробируемые учебные пособия были откорректированы; типология упражнений обобщена и систематизирована; проведен формирующий эксперимент, в ходе которого проверялось влияние предлагаемой методики на достижение высокого уровня формирования профессионально ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранных студентов при помощи профильно-ориентированных учебных пособий.

Эффективность обучения навыкам профессионального общения с помощью узкопрофильных учебных пособий в настоящей статье мы хотим продемонстрировать на примере использования пособия по научному стилю речи для студентов подготовительных факультетов, обучающихся по специальности «Изобразительное искусство и дизайн» [Варава 2006]. Данное пособие [Варава 2006] создано для студентов подготовительных факультетов, которые в дальнейшем продолжают обучение в вузах художественного профиля по специальностям «Изобразительное искусство», «Дизайн», «Реставрация произведений искусства», «Архитектура» и т. п. Актуальность пособия связана с тем, что в последние годы вырос интерес у иностранных граждан к получению образования в Украине по специальностям «Изобразительное искусство» и «Дизайн». Более 50 вузов в Украине ведут обучение по названным специальностям, но при этом на сегодняшний день нет учебных пособий для студентов данной категории ни на начальном, ни на продвинутом этапах обучения.

Пособие создавалось в координации с профильными дисциплинами «Изобразительное искусство», «История искусства» и «Учебный рисунок», изучаемыми на подготовительных факультетах, и с учетом лингводидактических основ и методических принци-

пов создания профильно-ориентированных учебных пособий по РКИ как средства формирования профессионально ориентированной лингвистической компетентности. В основе разработки пособия лежат две программы, составленные автором настоящей статьи: 1) программа по научному стилю речи для иностранных студентов художественного профиля обучения, включающая характерные лексико-грамматические и синтаксические структуры, свойственные научной речи в целом, и наиболее частотные и необходимые для данной категории студентов (в соответствии с данной программой отбирался лингвистический материал для учебного пособия); 2) программа дисциплины «Изобразительное искусство», содержащая основы терминотехники указанной специальности (в соответствии с этой программой отбирался лексический и текстовый материал пособия).

Учебное пособие рассчитано на работу со студентами в первом и втором семестрах и включает 10 уроков вводно-предметного и 15 уроков основного курсов. Цель вводно-предметного курса — подготовить студентов к слушанию вышеназванных специальных дисциплин.

Концепция создания и использования вводно-предметных курсов по научному стилю предполагает, что во время их изучения студенты получают определенное количество лексико-грамматического материала, облегчающее адаптацию к общеобразовательным / специальным / профильным дисциплинам на первых занятиях по этим дисциплинам [Варава 2005; Шустикова 2007 и др.] Необходимость создания таких курсов обусловлена тем, что учебный план предусматривает достаточно ранний ввод предметов на начальном этапе. На этом этапе на занятиях по русскому языку студенты только приступают к изучению грамматического курса на базе общелитературной, нейтральной лексики, проходят первичное знакомство с предложно-падежной системой русского языка в рамках некоторых наиболее употребительных значений падежей. При этом они одновременно сталкиваются сразу с несколькими трудностями, им объективно и психологически трудно приступать к изучению предметов на русском языке. С одной стороны, они не овладели еще грамматикой русского языка, не имеют какого-либо необходимого и достаточного минимума грамматических конструкций, характерных для научного стиля. С другой стороны, им приходится усваивать очень большое количество незнакомых лексических единиц, часто труднопроизносимых. При этом они сталкиваются с необходимостью общения с разными преподавателями-предметниками на занятиях. В связи с этим чрезвычайную актуальность приобретает межпредметная координация ввода новой лексики на начальном этапе обучения.

Каждый урок вводного курса содержит:

- рубрику «Новые слова и словосочетания»;
- упражнения и задания, направленные на работу с новой лексикой урока;
- презентацию новых лексико-грамматических структур в виде речевых образцов (например, демонстрация структуры с глаголом *создавать* на уровне модели

кто (И.п.) создает что (В.п.) и на уровне предложения *Художник создает картину*; аналогично: *надо / нужно / необходимо / нельзя / можно + инфинитив* и *Необходимо правильно передать цвет, форму и пропорции предмета*);

- упражнения, направленные на усвоение и автоматизацию новых изучаемых лексико-грамматических и синтаксических структур;
- учебный текст урока, предъявляемый после знакомства с новой лексикой и грамматикой, который насыщен изучаемыми лексическими единицами и грамматическими явлениями;
- послетекстовые задания.

Все уроки разбиты на два модуля: первый модуль готовит студентов к восприятию дисциплины «История искусства», изучаемой на подготовительном факультете; второй блок — к восприятию дисциплины «Изобразительное искусство» и курса «Учебный рисунок». В конце каждого модуля предлагается блок заданий и упражнений для самостоятельной работы с целью повторения и закрепления изученного лексико-грамматического материала.

Каждый урок основного курса также содержит новую лексику; новые лексико-грамматические и синтаксические конструкции, презентуемые в таблицах; упражнения и задания, направленные на работу с новой лексикой и грамматикой урока; основной учебный текст; задания к тексту; блок «Самостоятельная работа», а также дополнительный текст для аудирования или самостоятельного чтения студентами дома.

В приложении представлены списки однокоренных слов, основных лексико-грамматических и синтаксических конструкций, синонимические структуры, основные глаголы с демонстрацией глагольного управления, а также отглагольные существительные.

В разделе «Новые слова» представлена лексика в порядке ее появления в тексте. Отдельно презентуются видовые глагольные пары, отглагольные существительные, показано спряжение трудных для запоминания глаголов и глагольное управление.

Работа с новой лексикой предполагает выполнение ряда лексических заданий (подбор синонимов, антонимов, однокоренных слов) и лексико-грамматических упражнений (согласование прилагательных с существительными, образование отглагольных существительных, трансформация именных и глагольных словосочетаний и т. п.).

Основные тексты насыщены лексикой, необходимой студентам для дальнейшего обучения по специальностям «Графика», «Живопись», «Дизайн», «Скульптура», «Архитектура». В связи с этим тексты посвящены основным видам и жанрам рисунка, процессу и способам создания рисунка; знакомству с материалами и инструментами художника, основными изобразительными средствами, характеристиками предмета изображения; видам и жанрам графики и живописи.

Выбор лексических тем, предлагаемых для изучения, обусловлен тем, что, как правило, среди квалификационных требований к специалистам в области изобразительного искусства, дизайна и искусствоведения

выдвигаются знание типологии искусства, научно-теоретических методов анализа и интерпретации произведений искусства, социальных функций искусства, особенностей его функционирования в системе социально-культурных коммуникаций. Специалисты должны владеть навыками анализа и интерпретации конкретных произведений искусства, художественных направлений, форм художественного процесса; исследования художественных проблем на основе теоретического, культурно-исторического и источниковедческого анализа и синтеза; элементарного академического рисунка, композиции, использования живописных техник; практического применения графических, колористических, композиционных, пластических и объемно-пространственных средств художественной выразительности.

Задания к тексту опираются на текстовый материал конкретного урока и направлены на закрепление новой лексики и перевод ее в активный лексический запас студента. С этой целью предлагаются упражнения, предполагающие умение вычленивть нужную информацию из текста: вставить необходимый по смыслу глагол, закончить предложение, ответить на вопрос. Другие задания предполагают составление плана текста и пересказ текста по этому плану, т. е. готовят студентов к репродуцированию текста в устной или письменной форме.

В основном курсе, в отличие от вводного, где основное внимание было сосредоточено на изучении лексики, большое внимание уделяется изучению грамматики научной речи. Кроме того, в грамматических блоках содержатся некоторые темы, изучаемые студентами в базовом курсе русского языка, представляющие особую сложность, однако они презентуются на новом лексическом материале, характерном для данного профиля обучения (например, изучение причастий, деепричастий, сложных предложений, степеней сравнения и некоторые другие). Кроме того, большое внимание уделяется синонимическим лексико-грамматическим конструкциям.

В каждом следующем уроке на новом грамматическом материале повторяется лексика предыдущего урока, на новом лексическом материале — изученные ранее грамматические конструкции и синонимичные структуры.

Результаты проведенного эксперимента показали, что к окончанию подготовительного факультета студенты, обучавшиеся по данному учебному пособию, овладели необходимым минимумом терминологической лексики, лексико-грамматических и синтаксических конструкций, характерных для научного стиля речи, и успешно включились в процесс изучения специальных дисциплин на первом курсе вузов.

Таким образом, проведенное исследование позволило сделать вывод о том, что процесс обучения иностранных студентов на подготовительных факультетах вузов языку профессионального общения будет более эффективным, если:

- обучение будет организовано с учетом будущей специальности иностранцев;
- в процессе обучения будут использоваться профильно-ориентированные учебные пособия по русскому языку как иностранному;

- профильно-ориентированные учебные пособия будут служить средством формирования профессионально-ориентированной лингвистической компетентности в русском языке у иностранцев.

Литература

1. *Варава, С. В.* Задачи и структура вводно-предметного и основного курсов по научному стилю на подготовительном факультете / С. В. Варава, В. И. Груцк // Теоретические и методические основы технологий предвузовского обучения российских и иностранных студентов: Материалы Всероссийской научно-методической конференции, посвященной 45-летию Российского университета дружбы народов. Москва. — М.: Изд-во РУДН, 2005. — С. 66–70.
2. *Варава, С. В.* О необходимости создания государственного стандарта на довузовскую подготовку иностранцев по гуманитарным и творческим специальностям / С. В. Варава, В. И. Груцк // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. — Киев, 2011. — № 5. — С. 52–55.
3. *Варава, С. В.* О необходимости создания учебных программ для довузовской подготовки иностранцев по гуманитарным и творческим специальностям / С. В. Варава, В. И. Груцк // Русский язык в поликультурном мире. 2011: V Международная научно-практическая конференция (8–10 июня 2011 г., г. Ялта): Сб. науч. тр. — Киев, 2012. — С. 140–144.
4. *Варава, С. В.* Про довузівську підготовку іноземних студентів художнього профілю навчання у ВНЗ України / С. В. Варава, В. І. Груцк // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки. — Вип. 17. — X., 2010. — С. 15–23.
5. *Варава, С. В.* Проблеми підготовки іноземних студентів за гуманітарними спеціальностями на підготовчих факультетах і шляхи їх вирішення / С. В. Варава, В. І. Груцк // Вісник Харківської державної академії культури. — Вип. 24. — X., 2009. — С. 224–231.
6. *Варава, С. В.* Програма дисципліни «Образотворче мистецтво» для студентів-іноземців підготовчих факультетів вищих навчальних закладів України / С. В. Варава // Навчальні програми (довузівська підготовка іноземних громадян). — Ч. 2. — К., 2005. — С. 152–163.
7. *Варава, С. В.* Русский язык. Научный стиль: Учебное пособие для студентов-иностранцев подготовительных факультетов вузов (гуманитарный профиль, специальность / С. В. Варава — «Изобразительное искусство и дизайн»). — X.: ЭкоПерспектива, 2006. — 412 с.
8. *Варава, С. В.* Изобразительное искусство: Учебное пособие для иностранных студентов подготовительных факультетов высших учебных заведений (специальность — «Изобразительное искусство и дизайн»). Часть I. / С. В. Варава — X.: Константа, 2004. — 3-е изд. — X.: ООО «Ойкумена», 2008. — 128 с.
9. Вводно-предметный курс как старт в обучении научному стилю речи / Т. В. Шустикова, И. А. Воронкова, Н. В. Журкина, Ю. В. Карпова, Н. Ж. Хамкогова. // Язык как фактор интеграции образовательных систем и культур (Выпуск 2): Сб. науч. ст. (по итогам научного российско-украинского семинара) / Под ред. И. Б. Игнатовой, Л. А. Безкорвайной. — Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. — С. 277–279.
10. Навчальні плани та програми (довузівська підготовка іноземних громадян) / [Відпод. ред. Б. А. Циганок]. — Ч. 1. — К., 2003.

В. И. Легких

Вена (Австрия), Венский университет
Канд. филол. н., преподаватель Института славистики
victoria.legkikh@univie.ac.at

**«МЕДЛЕННОЕ ЧТЕНИЕ» С НЕНОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА И ФОРМИРОВАНИЕ
МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ. ОПЫТ УНИВЕРСИТЕТСКОГО
КУРСА С ЧАСТИЧНЫМ ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ «МЕДЛЕННОГО ЧТЕНИЯ»**

Аннотация

Применение в вузах «медленного чтения» до сих пор является спорным вопросом. При этом опыт «медленного чтения» с носителями языка осложняется дополнительной информацией, связанной с незнанием реалий и языковыми трудностями. С другой стороны, «медленное чтение» способствует формированию как межкультурной компетенции, так и чувству языка. Подобные знания могут пригодиться не только будущим литературоведам, но и переводчикам. В статье предлагается опыт проведения курса с частичным использованием «медленного чтения», апробированного в Венском университете с носителями языка.

Ключевые слова: медленное чтение, Гоголь, «Петербургские повести», межкультурная компетенция, культурология, РКИ.

V. I. Legkikh

Vienna (Austria), University of Vienna
PhD, Lecturer at the Institute of Slavic Studies
victoria.legkikh@univie.ac.at

**«CLOSE READING» WITH NON-NATIVE SPEAKERS AND FORMATION OF INTERCULTURAL
COMPETENCE. EXPERIENCE OF UNIVERSITY COURSE WITH PARTIAL USE OF «CLOSE READING»**

Abstract

Implementation of «close reading» in higher educational institutions is still a controversial issue. The experience of «close reading» by non-native speakers is complicated by the additional information related to the lack of country realities knowledge and language difficulties. On the other hand, the «close reading» contributes to the formation of the intercultural competence and a sense of language. Such knowledge may be useful not only for literary students but also for translators. In the article the experience of the course with partial use of «slow reading» tested in the University of Vienna with non-native speakers is presented.

Keywords: close reading, Gogol, «St. Petersburg Stories», intercultural competence, cultural studies, Russian as a foreign language.

При общении со студентами-филологами, обучающимися по специальности «славистика», я часто сталкивалась с неумением читать по-русски специальные и художественные тексты при очень неплохом в целом владении языком. К этому прибавляется непонимание многих литературных и культурных реалий и контекста, известных в России не только филологам, но и любым более или менее образованным людям. Появляется такой феномен, когда студент, хорошо владеющий языком, не понимает культурного контекста и поэтому, даже совершенно верно переведя отрывок, не понимает его сути и потаенных смыслов. Особенно это касается литературы девятнадцатого века, когда к незнакомому культурному контексту добавляются непонятные реалии прошлого. Конечно, можно найти хороший перевод с комментариями, однако если студент надеется в будущем стать переводчиком (при этом не обязательно художественной литературы), ему необходимо научиться видеть «между строк», понимать незнакомые реалии, чтобы переводить их не дословно, а в контексте. К этому прибавляется еще и то, что студенты-слависты часто специализируются

на двух-трех славянских языках, и кажущаяся «похожесть» часто не помогает, а мешает понять конкретное произведение. В такой ситуации на помощь может прийти курс с частичным применением «медленного чтения», через которое мы можем не только увидеть реалии эпохи и художественные особенности произведения, но и углубить знание языка, развить видение культурного контекста, необходимое переводчикам. Кроме того, этот курс включает и тренировку самого процесса чтения вслух, так как выбранные куски текста читаются и обсуждаются студентами, в то время как преподаватель их только направляет. Конечно, подобные курсы возможны только на базе хорошего знания языка и студент, не собирающийся посвятить себя литературе, может задаться вопросом, нужно ли ему подобное углубленное знание. Однако, как показывает опыт, подобные курсы учат не только литературе, но и «чувству языка», необходимому переводчикам, а кроме того, даже общее знание литературы изучаемого языка помогает увидеть языковую ментальность, культурный контекст страны изучаемого языка, способствует формированию межкультурной

компетенции, литературоведческих и лингвострановедческих знаний.

Медленное чтение — «Close reading» —, впервые употребленное Н. Я. Эйдельманом, означает внимательное, вдумчивое чтение классической литературы [Эйдельман 1979]. Медленное чтение — «это путешествие по литературе с частыми, постоянными остановками у слова или стиха» [Эйдельман 1979: 29]. Позднее медленное чтение стало практически синонимом виртуозного искусства. Адептами такого «медленного чтения» выступали М. О. Гершензон, предлагающий читать А. С. Пушкина «вглядываясь в стих, часто, в отдельное слово» [Гершензон 1997: 185]. Д. С. Лихачев, А. В. Запатов и Л. В. Щерба использовали этот прием при анализе поэтических переводов [Щерба 1957]. Технологию медленного чтения также стали применять и в психолингвистике, так как «технология «медленного чтения» находится на стыке собственно филологического и психолингвистического анализа текста, поскольку, с одной стороны, опирается на филологические аспекты текстопонимания, с другой стороны, в полной мере привлекает ресурсы интроспекции [Лаппо 2012: 49].

Существует множество факторов как за, так и против медленного чтения¹, и, если, с одной стороны, медленное чтение с комментированием реалий и потайных смыслов позволяет читателю глубже погрузиться в текст и эпоху, то, с другой стороны, оно же может увести его от произведения, погребенного под «упаковочными» смыслами [Томашевский 1990: 65]. В последнее время медленное чтение получает все большую популярность, появляются тематические фестивали «медленного чтения» (например, проект «Эшколот», посвященный еврейской культуре, [<http://eshkofest.ru/jerusalem/#>]). А. П. Чудаков даже предлагал, после своего опыта преподавания «медленного чтения» в Коре, заменить в Университете курс «Введение в литературоведение» курсом по медленному чтению «Евгения Онегина»

Говоря о «медленном чтении», необходимо прежде всего определить сам термин. Медленное чтение как виртуозное искусство является, скорее всего, делом специалистов, я же, вслед за А. П. Чудаковым понимаю «медленное чтение» как «подход диахронический, т. е. попытку объяснить исторически все встречаемое в пушкинском романе: архаические грамматические формы («в постеле»), кажущуюся понятной, но на деле изменившуюся за 170 лет семантику отдельных лексем, неизвестные современному читателю реалии» [Чудаков 2004: 278].

В данном случае мне хотелось бы остановиться на проблеме введения в учебный процесс медленного чтения с носителями языка и билингвами, словарный запас и знакомство с культурными реалиями у которых, естественно, меньше, чем у носителей языка.

Одной из задач подобного курса является определение степени комментария А. П. Чудаков пишет о том, что комментарию подлежит «все, что без скрупулезного, на протяжении развертывания всего текста,

вглядываясь в пространственно-предметное видение поэта, без вчитывания в сцепление, переключку тем, выяснения семантических приращений в словах стиха, без анализа соотношения метра и смысла — безо всего, что встречается на пути сплошного чтения текста, невозможны никакие операции с социальными, вещно-бытовыми, философскими параметрами текста этого стихотворного романа» [Чудаков 2004: 282]. Сoglасившись с мнением ученого о необходимости подобного комментария для будущих профессиональных филологов, добавлю, однако, что подобный курс, занимающий несколько семестров, не всегда возможен в программе современного ВУЗа, часто ориентированного на практическое применение студентами полученных знаний. Кроме того, «медленное чтение», для носителей языка существенно отличается от «медленного чтения» для носителей вследствие разности лингвокультурологического фона. Носителям языка нужно комментировать такие утраченные реалии, которые носители языка знают и понимают с детства, что существенно замедляет усвоение материала. Именно поэтому подобные специальные курсы должны иметь и практическую применимость, т. е. не только анализировать литературный текст, но и активно использовать языковые упражнения и комментарии. Наиболее интересными для студентов оказываются курсы, имеющие не только узко литературоведческую, но и культурологическую направленность. Одним из возможных курсов, опробованном мной в Университете Вены, стал курс «Петербург в русской литературе». Наряду с «медленным чтением», комментированием и анализом литературных текстов, мы говорили о «петербургском тексте», реалиях и мифологии Петербурга, прослеживали литературные маршруты (как, например, в стихотворении А. А. Ахматовой «Годовщину последнюю празднуй», где не смотря на авторское признание «и куда мы идем — не пойму» прослеживается четкий «пушкинский» мотив, скрытый за множественностью метафор, таких, как например, «меж гробницами внука и деда»), смотрели, когда было написано произведение и что именно происходило в это время в Петербурге-Ленинграде. Подобная культурологическая направленность дала неплохие результаты по углублению не только литературоведческих и языковых навыков, но и общего культурологического фона. При этом, такой курс, включающий в себя разнообразную литературу, дает более общие знания и не позволяет сосредоточиться на стиле и приемах одного писателя, знакомство с которыми полезно как профессиональным литературоведам, так и переводчикам, культурологам, страноведам.

В качестве одного из возможных компромиссов между «культурологическим комментарием» и собственно литературоведением мною был опробован другой курс, посвященный циклу «Петербургских повестей» Н. В. Гоголя для носителей языка, включающий как элементы медленного чтения, так и проникновение в современные и исторические реалии, причем подобный курс я предлагаю проводить не в форме лекций, а в форме семинаров, что позволяет студентам активно

¹ Подробнее см.: [Мошенская URL].

участвовать в процессе «медленного чтения». Преимуществом такого частичного применения «медленного чтения» является его разнонаправленность: оно может быть применено как для профессионального литературоведения, так и для практических целей лучшего «узнавания» лингвокультурологических реалий, являющихся фоновыми для носителей языка.

Комментарий «Петербургских повестей» начинается уже с названия, введенного, как известно, не Н. В. Гоголем, включившим первые три повести в вышедший в 1835 г. сборник «Арабески», а в 1843 г. напечатавшим свой цикл вместе с двумя другими повестями — «Коляска» и «Рим». В качестве отдельного цикла с этим названием повести были опубликованы их первым научным издателем Б. М. Эйхенбаумом в 1937 г. [Гоголь 1937]. Вопрос о причинах объединения отдельных повестей в цикл позволяет показать сразу несколько общих тем, обсудить, что именно делает их «петербургскими», подойти к понятию как «петербургского текста», так и петербургских реалий 19-го и 20-го вв. Разговор о Петербурге интересен как с литературоведческой, так и с практической точек зрения: Петербург — вторая столица России — действительно обладает развитой мифологией («город Антихриста», призраки, бездушность с одной стороны и «культурная столица» с другой, «окно в Европу» и т. д.), устоявшимися клише, определенными реалиями («Белые ночи, специфический климат и т. д.). Противостояние Петербурга и Москвы не только живо до сих пор, но и нашло свое отражение во многочисленных «петербургских» и «московских» школах (фонологической, музыкально-теоретической и т. д.). В продолжение «петербургской» темы Гоголя можно сравнить два описания из «Петербургских повестей» — описание Невского проспекта из повести «Невский проспект» и описание Коломны, где можно применить частичное «медленное чтение». Подобное сопоставление помогает не только познакомиться с топографическими реалиями Петербурга, но и увидеть некое сходство изображения в двух, казалось бы, совершенно разных по стилю и предмету описаниях. Через иронию в «Невском проспекте» и неприкрытые реалии Коломны, мы видим тот типичный гоголевский призрачный, безрадостный Петербург.

С первых строк описания Невского проспекта мы окунаемся в восхищение и восхваление «улицы-красавицы». Составление вместе всех восторженных предложений ставит два вопроса:

- 1) Насколько искренни эти восторги?
- 2) Является ли автор петербуржцем?

И на тот, и на другой вопрос отвечает стилистический прием гиперболизации. В восхвалении Невского проспекта все «чересчур»: «Нет ничего лучше Невского проспекта, по крайней мере в Петербурге; для него он составляет все. Чем не блещит эта улица — красавица нашей столицы! Я знаю, что ни один из бледных и чиновных ее жителей не променяет на все блага Невского проспекта...» [Гоголь 1990: 211]

Понимание того, что «чересчур» уже не является искренним, мы постепенно подходим и к откровенной авторской иронии, выраженной как откровенно абсурд-

ными высказываниями «А какие встретите вы дамские рукава на Невском проспекте! Ах, какая прелесть! Они несколько похожи на два воздухоплавательные шара, так что дама вдруг бы поднялась на воздух, если бы не поддерживал ее мужчина; потому что даму так же легко и приятно поднять на воздух, как подносимый ко рту бокал, наполненный шампанским.» [Гоголь 1990: 215], так и маской «непонимающего провинциала»: «Есть множество таких людей, которые, встретившись с вами, непременно посмотрят на сапоги ваши, и, если вы пройдете, они оборотятся назад, чтобы посмотреть на ваши фалды. Я до сих пор не могу понять, отчего это бывает. Сначала я думал, что они сапожники, но, однако же, ничуть не бывало: они большею частью служат в разных департаментах, многие из них превосходным образом могут написать отношение из одного казенного места в другое; или же люди, занимающиеся прогулками, чтением газет по кондитерским, — словом, большею частью всё порядочные люди» [Гоголь 1990: 216]. Через это «непонимание» мы находим и ответ на второй вопрос: автор — непетербуржец.

Так как курс рассчитан на неносителей языка, в процессе «медленного чтения» мы также обращаем слова на реалии 19-го и отчасти 20-го века: объясняем разницу между боннами, преподавателями и гувернантками, вспоминаем, какие еще могут быть наименования, что такое коллегии (после объяснения «табели о рангах» становится понятным также служебное положение многих гоголевских героев). Здесь же проясняется и «непонимание» провинциала, связанное с чиновничьей привычкой смотреть на сапоги: сапоги, как составная часть мундира, являлись показателем положения героя на социальной лестнице (что противопоставлялось свободе, дружбе, вольному философствованию (Подробнее см.: [Манн 2001, Лотман 1994]). Кроме того, поясняем типично «петербургские» понятия, как, например «быть выше адмиралтейского шпица» — самой высокой точки Петербурга, а также вспоминаем значение фразеологизмов (быть тише травы, потупить голову, жить на живую нитку), что может быть полезно не только для понимания текста, но и для практической цели лучшего овладения языком.

После подробного разбора отрывка «по абзацам» можно проанализировать и его развитие в целом: как через постепенно проявляющуюся иронию, взгляд «извне», удивление перед неестественностью происходящего логичным становится переход к иллюзорности и обману как Невского проспекта, так и Петербурга в целом.

Переход от Невского проспекта к анализу отрывка про Коломну сопровождается кратким комментарием о местонахождении Коломны (между Крюковым каналом, Мойкой и Фонтанкой) и ее социальным положением в Петербурге 19-го века (окраина, в которой еще многие дома были деревянными). Необходимость комментария также вызывают ее обитатели и их социальное положение, а также тон рассказчика, уже не непонимающего провинциала, а жителя, хорошо знающего Коломну и ее реалии. В качестве стилистического приема необходимо обратить внимание на повтор, нагнетание («Тут есть ста-

рухи, которые молятся; старухи, которые пьянствуют; старухи, которые и молятся и пьянствуют вместе; старухи, которые перебиваются непостижимыми средствами...»), создающий буднично-неприукрашенный фон, на котором развиваются дальнейшие страшные и трагические события. Кроме того, отметив взгляд изнутри, взгляд жителя, хорошо знающего местные порядки (Коломна), и сопоставив его со взглядом «извне» (Невский проспект), студенты начинают видеть различие стилей и поэтических приемов этих двух отрывков, одинаково свойственных Н. В. Гоголю.

Сравнивая оба отрывка, можно, при всем их несходстве увидеть общее настроение, неприятие Петербурга, не созданного для счастливой жизни, любви и тепла. То есть, еще до анализа отдельных повестей, мы уже видим один из главных связывающих их лейтмотивов — герои одиноки и чаще всего несчастны, что для Петербурга является не исключением, а правилом.

Выявив, таким образом, один из главных связующих мотивов «Петербургских повестей», мы переходим к другим повестям цикла: выясняем социальное положение героев, рассматриваем, насколько реальны/фантастичны их истории, кто из героев амбициозен и насколько, а кто вовсе нет, насколько заявленная в «Невском проспекте» призрачность и обманчивость Петербурга находит свое выражение в дальнейших повестях, а также параллель, например, мотива «отрезанного носа», впервые появляющегося в «Невском проспекте» и получающем свое главное развитие в повести «Нос» (с обязательным обсуждением того, почему Гоголя не удовлетворила черновая редакция «Носа», где все происшедшее оказалось сном (Подробнее см. [Манн 1988]). При этом к каждой теме можно устраивать небольшие чисто языковые задания: например, комментируя символику носа и его роль в фольклоре [см.: Плетнева 2003], не только обратить внимание на игру слов, связанных с носом (в письме Александры Подточиной: «Если вы разумеете под сим, что будто бы я хотела оставить вас с носом, то есть дать вам формальный отказ...»), но и вспомнить наиболее употребительные фразеологизмы, связанные с носом (клевать носом, под носом, на носу, задирать нос, вешать нос и т. д.). В более продвинутых группах можно предложить темы для самостоятельных работ: например, в немецкоязычных группах с удовольствием проводят параллели между творческими приемами Т. А. Гофмана и Н. В. Гоголя и т. д.).

После обсуждения «общих тем» цикла (особенности «нефантастической» фантастики Гоголя, развитие тем «маленьких» людей, ирония, взгляд изнутри и извне, религиозная тематика и понимание Гоголем «духа творца» и т. д.) предполагается анализ каждой повести, ее сюжета, параллелей, композиционного строя, с обязательным «медленным чтением» отдельных отрывков.

В качестве примера приведу вопросы, возникающие при анализе маленького отрывка из «Записок сумасшедшего»

Сегодняшнего дня случилось необыкновенное приключение. Я встал поутру довольно поздно, и когда Мавра принесла мне вычищенные сапоги, я спросил, который час.

Услышавши, что уже давно било десять, я поспешил поскорее одеться. Признаюсь, я бы совсем не пошел в департамент, зная заранее, какую кислую мину сделает наш начальник отделения. Он уже давно мне говорит: «Что это у тебя, братец, в голове всегда ералаш такой? Ты иной раз метаясь как угорелый, дело подчас так спугаешь, что сам сатана не разберет, в титуле поставишь маленькую букву, не выставишь ни числа, ни номера». Проклятая цапля! он, верно, завидует, что я сижу в директорском кабинете и очиниваю перья для его превосходительства. Словом, я не пошел бы в департамент, если бы не надежда видиться с казначеем и авось-либо выпросить у этого жида хоть сколько-нибудь из жалованья вперед. Вот еще создание! Чтобы он выдал когда-нибудь вперед за месяц деньги — господи боже мой, да скорее Страшный суд придет. Проси, хоть тресни, хоть будь в разнужде, — не выдаст, седой черт. А на квартире собственная кухарка бьет его по щекам. Это всему свету известно. Я не понимаю выгоды служить в департаменте. Никаких совершенно ресурсов. Вот в губернском правлении, гражданских и казенных палатах совсем другое дело: там, смотришь, иной прижался в самом уголку и пописывает. Фрачишка на нем гадкий, рожа такая, что плюнуть хочется, а посмотри ты, какую он дачу нанимает! Фарфоровой вызолоченной чашки и не носи к нему: «Это, говорит, докторский подарок»; а ему давай пару рысаков, или дрожки, или бобер рублей в триста. С виду такой тихенький, говорит так деликатно: «Одолжите ножичка починить перышко», — а там обчистит так, что только одну рубашку оставит на просителе. Правда, у нас зато служба благородная, чистота во всем такая, какой вовеки не видеть губернскому правлению: столы из красного дерева, и все начальники на *вы*. Да, признаюсь, если бы не благородство службы, я бы давно оставил департамент.

[Гоголь 1990: 348].

Разбору и комментированию в этом отрывке можно подвергнуть почти каждое слово: после «я встал поутру», опозитизированного варианта словосочетания «встать утром», использующегося больше в фольклоре и поэзии, следует целый набор фразеологизмов: «кислая мина», «ералаш в голове», «мечешься как угорелый», «сам сатана не разберет», «Господи Боже мой», «скорее Страшный суд придет», «хоть тресни», «седой черт», «всему свету известно», «обчистит так, что только одну рубашку оставит», «рожа такая, что плюнуть хочется», «не видеть вовеки».

Кроме того, появляются реалии и лексика 19-го века: Зачем нужно «очинивать перья»? Что значит жалованье? Кто такой «его превосходительство»? Что обозначает «губернское правление», «гражданские и казенные палаты»? Кто такой «рысак»? Что такое «дрожки»? Что можно купить на триста рублей? Что значит «стол из красного дерева»? Что значит бобер и чем отличаются слова «бобр» и «бобер»?

Анализируя отрывок, мы обращаем также внимание на стиль письма, на то, как из подобной манеры можно вывести заключение о социальной принадлежности и положении Поприщина. Это пригодится нам далее, при чтении атрибуции Поприщинным стихотворения Пушкину: ««Душеньки часок не видя, Думал, год уж не видал; Жизнь мою возненавидя, Лъзя ли жить

мне, я сказал». Должно быть, Пушкина сочинение»¹ и оценки недавно увиденного спектакля «Филатка»: «Был в театре. Играли русского дурака Филатку. Очень смеялся» (здесь необходимо вспомнить, что «Филатка»² также упоминается в «Невском проспекте» при характеристике Пирогова («В театре, какая бы ни была пьеса, вы всегда найдете одного из них, выключая разве если уже играют какие-нибудь «Филатки», которыми очень оскорбляется их разборчивый вкус»). Наблюдения над стилем Поприщина также пригодятся нам при анализе собачьей переписки и попытки их атрибуции, а также при анализе дальнейших записей, относящихся к периоду окончательного сумасшествия, а также при дальнейшем определении понятия «сказ».

Конечно, невозможно предполагать подобный разбор каждого абзаца гоголевских повестей, и, так как мы имеем дело с циклом повестей³, выбранные отрывки должны отчасти отражать общие темы, стилистические особенности цикла в целом. Однако результаты курса показывают, что подобное «медленное чтение» значительно углубляет страноведческие навыки и повышает интерес студентов к русской культуре и литературе.

Этот курс был проведен мной на магистерском отделении в Институте славистики в Вене и послужил как развитию навыков чтения и анализа, так и улучшению практического овладения русским языком. Кроме того, такой подробный разбор гоголевских отрывков помогает при чтении не только других гоголевских произведений, но и других авторов 19-го века.

Литература

1. Гершензон, М. О. Мудрость Пушкина / М. О. Гершензон. — Томск: Водолей, 1997. — 280 с.
2. Гоголь, Н. В. Арабески / Н. В. Гоголь. — М.: Молодая гвардия, 1990. — 431 с.

¹ Стихотворение было написано в 1789 г. Н. П. Николаевым [Песни и романсы русских поэтов. 1965: 58] М.-Л., «Советский писатель», 1965, 58

² Имеется в виду «Филатка и Мирошка соперники, или Четыре жениха и одна невеста». Народный водевиль

³ Даже если сам Н. В. Гоголь и не определял их как цикл.

3. Гоголь, Н. В. Петербургские повести / Н. В. Гоголь. — М.,—Л.: Academia, 1937. — 138 с.
4. Лаппо, М. А. Технология «медленного чтения» (психолингвистический анализ стихотворения М. Цветаевой «Так вслушиваются...») / М. А. Лаппо // Психоллингвистические аспекты изучения речевой деятельности. — Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2012. — Вып. 10. — С. 49–71.
5. Лотман, Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русской культуры (XVIII—начало XIX века) / Ю. М. Лотман. — СПб: Искусство-СПб., 1994. — 412 с.
6. Манн, Ю. В. «Туда непосвященной толпе дороги нет» (романтические оппозиции в лирике) // Русская литература XIX в. Эпоха романтизма. / Ю. В. Манн. — М.: Аспект-Пресс, 2001. С. 19–37.
7. Манн, Ю. В. Поэтика Гоголя / Ю. В. Манн. — М.: Худож. лит., 1988. — 413 с.
8. Мощенская, Л. Г. Медленное чтение и интерпретация текста: за и против — URL: <http://www.bsu.by/Cache/pdf/216703.pdf> (Дата обращения: 15.12.2015).
9. Николаев, Н. П. «Душеньки часок не видя...» / Н. П. Николаев // Песни и романсы русских поэтов. — М. — Л.: «Советский писатель», 1965. — С. 58.
10. Плетнева, А. А. Повесть Н. В. Гоголя «Нос» и лубочная традиция / А. Плетнева // НЛО. — 2003. — № 3. — С. 152–163.
11. Томашевский, Б. В. Интерпретация Пушкина / Б. В. Томашевский // Пушкин. Работы разных лет. — М.: Книга, 1990. — С. 64–70.
12. Чудаков, А. П. Медленное чтение «Евгения Онегина» как курс введения в литературоведение / А. П. Чудаков // Analysieren als Deuten. Wolf Schmid zum 60. Geburtstag — Hamburg: University press, 2004. — S. 277–297.
13. Щерба, Л. В. «Сосна» Лермонтова в сравнении с ее немецким оригиналом // Избранные работы по русскому языку. / Л. В. Щерба. — М.: Учпедгиз, 1957. — С. 97–109.
14. Эйдельман, Н. Я. Учитесь читать / Н. Я. Эйдельман // Знание — сила. — 1979. — № 8. — С. 29–30.

С. С. Магдиева

Ташкент (Узбекистан), Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
Канд. наук, доцент
matenova.julia@gmail.com

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОПОРНЫХ СХЕМ (ТОС)
НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ В ИНОЯЗЫЧНОЙ
ГРУППЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

Аннотация

В статье рассматривается проблема применения технологии опорных схем (ТОС) на занятиях по методике преподавания литературы в иноязычной группе высшего образовательного учреждения.

Опираясь на концепцию об опорных сигналах М. Шаталова, автор акцентирует внимание на образовательные функции модели изучения романа «Царь-рыба» В. Астафьева в контексте приема «цитирования» узловых эпизодов.

Ключевые слова: межличностное взаимодействие, технология опорных сигналов, синквейн, узловые эпизода, «цитирование» сюжета.

S. S. Magdieva

Tashkent (Uzbekistan), Tashkent State Pedagogical University named after Nizami
PhD, Assistant professor
matenova.julia@gmail.com

**USE OF BASIC SCHEME TECHNICS DURING THE STUDIES ON LITERATURE TEACHING METHODS IN A
FOREIGN LANGUAGE GROUP OF HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENT (BASED ON WORKING EXPERIENCE)**

Abstract

This article is dedicated to the problem of using the basic scheme technologies during the studies of literature teaching methods in a foreign language group of higher education establishment.

Based on the concept of basic signals by M. Shatalov, the author points out the educational functions of studying model for the novel «Tsar-ryba» by V. Astafyev in the context of using the «quoting» method in key episodes.

Keywords: interpersonal interaction, basic signals' technology, cinquain, key episodes, plot's quoting.

Одним из принципиально важных стилей личностно-ориентированного обучения литературе в иноязычной группе высшего образовательного учреждения является межличностное взаимодействие, которое основывается на методических установках занятия по литературе:

- ✓ ход познания идет «от самого студента»;
- ✓ в процессе выполнения определенных видов работ (наблюдение, сравнение, ассоциации) меняется и характер деятельности студента;
- ✓ самостоятельная деятельность студента должна быть интенсивной: эмоциональное переживание, сопровождающееся эффектом неожиданности задания;
- ✓ пробуждение самостоятельных рассуждений студента обеспечивается вопросами и заданиями развивающего характера;
- ✓ занятие по литературе, построенного в формате определенной модели должно быть гибким; поставленные цели и задачи функционируют в контексте личностно-ориентированного взаимодействия;
- ✓ на занятии литературы необходимо использовать такие приемы обучения, чтобы студент всегда чувствовал, что учёба нужна лично ему.

Владение этими инструментариями и методикой преподавания позволяет развивать творческое мышление студентов, способствует их интеллектуальному развитию,

становления нестандартно мыслящей, активной, духовно богатой личности.

Главным средством создания возможностей общения в соответствии с современными тенденциями является широкое использование на занятиях литературы технологии опорных схем (ТОС). В чем же целесообразность данной технологии в процессе преподавания литературы в иноязычной аудитории.

Для разрешения данной проблемы, обозначенной нами в названии статьи, обратимся к методической системе В. Ф. Шаталова. Ученый группирует теоретический материал в крупные блоки с помощью опорных сигналов. По мнению В. Ф. Шаталова «опорный сигнал — это ассоциативный символ, заменяющий некое смысловое значение, который способен мгновенно восстановить в памяти известную ранее и понятную информацию» [Шаталов 2002: 7].

Под опорным конспектом мы понимаем систему опорных сигналов, имеющих структурную связь и представляющих собой наглядную конструкцию, замещающую систему понятий, идей как взаимосвязанных элементов. Обучение литературе, построенное на данной технологии, предполагает активную мыслительно-познавательную деятельность студентов и формирует художественно-образное мышление обучаемого.

На занятиях литературы схема играет роль модели обучения, ТОС формирует установку на восприятие произведения через нахождение в художественном тексте «диалога» автора с читателями. Для реализации ТОС в иноязычной группе, преподавателю необходимо продумать учебные ситуации занятия и отобрать учебный материал для анализа, с целью стимулирования мыслительно-познавательной деятельности студента.

Заметим, что «содержательным ядром» литературного произведения, по мнению методиста Узбекистана М. А. Зальдинера, являются «узловые эпизоды» [Зальдинер1978], в которых в виде опорных сигналов должен быть сконцентрированы идея, мотивы, тема, что должно храниться в памяти студента. В таком систематизированном и сжатом виде, отобранные для анализа эпизоды из литературного произведения, превращаются в опорные сигналы в виде условного обозначения, например, символа, который имеет логическую связь с сюжетной линией произведения в целом, и, в совокупности составит опорный конспект по изучаемой теме.

Рассмотрим наше положение на примере анализа романа «Царь-рыба» В. Астафьева в иноязычной аудитории высшего педагогического учреждения.

На первом этапе семинарского занятия по изучению романа «Царь-рыба» В. Астафьева студентам предлагается творческое задание: отметить в тексте романа «Царь-рыба» узловые эпизоды, объяснить, почему они считают отмеченные эпизоды узловыми. Далее, студентам необходимо будет выписать из узловых эпизодов цитаты, которые будут представлены в форме графического сигнала. По выписанным цитатам студенты раскрывают сюжет, тему, идею произведения, дают характеристику на главного героя, раскрывая особенности его характера. Одним из узловых эпизодов романа считается эпизод «встречи главного героя Якова Игнатъича с «царь-рыбой». На втором этапе занятия в аудитории организуется словарная работа. Используя толковый словарь по русскому языку под ред. Ожегова, студенты выписывают значение слов «царь» и «рыба», а затем объясняют значение словосочетания «царь-рыба». Пополнение новых слов осуществляется на этапе составления студентами «своего» микротекста с использованием словосочетания «царь-рыба» и синкейна такого плана:

Царь-рыба
Сильная, ловкая
Поражала, удивляла, одурманивала
«Рыба походила на доисторического ящера».
Чудище

В процессе анализа узлового эпизода «встречи Игнатъича с царь-рыбой» студентами были предложены такие варианты «цитирования текста»:

- «Царь-рыба попадает раз в жизни, да и то не всякому Якову»
- Игнатъича поражают размеры осетра, выросшего на одних «козявках» и «вьюнцах», он с удивлением называет его «загадкой природы»
- «Игнатъич понял, что одному не совладать с таким чудищем»

- «Делить осетра?.. В осетре икры ведра два, если не больше. Икру тоже на троих?!»
- «желание поймать осетра оказалось сильнее голоса разума»
- «со всего маху Игнатъич жажнул обухом топора в лоб царь-рыбу...»
- «Вскоре незадачливый рыбак оказался в воде, опутанный своими же удами с крючками, впившимися в тела Игнатъича и рыбы»
- «Реки царь и всей природы царь — на одной ловушке»
- «глазки без век, без ресниц, голые, глядящие со змеиной холодностью, чего-то таили в себе»
- «Рыба плотно и бережно жалась к нему толстым и нежным брюхом».
- «Господи! Да разведи ты нас! Отпусти эту тварь на волю! Не по руке она мне!»

Модель применения опорной схемы на семинарском занятии по литературе была представлена в таком формате:

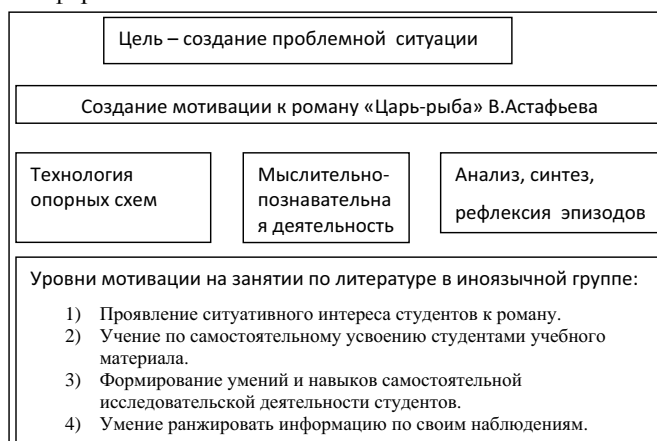


Рис 1. Модель опорной схемы семинарского занятия по литературе

Опорная схема отображает содержание учебного материала на цикл учебного времени (90 минут), посвященного изучению романа «Царь-рыба» В. Астафьева. При этом отправной точкой исследовательской деятельности студентов могут быть представленные в модели опорной схемы прием «цитирования», который способствовал внимательному прочтению текста и аналитическую работу над ним студентами.

В процессе работы над текстом каждый студент как бы вступает в диалог с автором и на уровне межличностного общения друг с другом начинает интерпретировать прочитанные эпизоды со своей позиции, в чем-то соглашаясь с автором, в чем-то не соглашаясь.

Литература

1. *Астафьев, В.* «Царь-рыба» / В. Астафьев. Роман. Переизд. — Москва, 1996.
2. *Зальдинер, М.А., Тодоров, Л.В., Губина, Ф.И.* Методика преподавания литературы в старших классах узбекской школы, 1978. — URL: uz.denemetr.com/docs/769/index-31315-1.html (Дата обращения: 12.01.2015).
3. *Шаталов, В. Ф.* Технология обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала / В. Ф. Шаталов. — Москва, 2002.

Ю. У. Матенова

Ташкент (Узбекистан), Ташкентский государственный педагогический университет имени Низами
Канд. наук, доцент, заведующая кафедрой русской и зарубежной литературы
matenova.julia@gmail.com

СПЕЦИФИКА ВОСПРИЯТИЯ ЛИТЕРАТУРЫ СРЕДНИХ ВЕКОВ (РЫЦАРСКОГО РОМАНА) В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Аннотация

В статье рассматриваются определенные трудности в восприятии рыцарского романа «Тристан и Изольда» студентами-узбеками, обучающимися на факультете русской филологии. Сложности восприятия обусловлены отличием национально-эстетических традиций, незнанием реалий, быта, религии стран средневековой Европы и сравнительно узким кругом русскоязычной лексики, употребляемым студентами. На основе экспериментов выявляются трудности в восприятии романа студентами как на словесно-понятийном, так и на эмоционально-художественном уровнях, и намечаются способы их устранения.

Ключевые слова: рыцарский роман, национально-эстетические традиции, русскоязычная лексика, словесно-понятийный уровень, эмоционально-художественный уровень.

Y. U. Matenova

Tashkent (Uzbekistan), Tashkent State Pedagogical University named after Nizami
PhD, Assistant professor, Head of Department of Russian and foreign literature
matenova.julia@gmail.com

SPECIFICS IN PERCEPTION OF MEDIEVAL LITERATURE (TALE OF CHIVALRY) AMONG FOREIGN LANGUAGE AUDIENCE

Abstract

The article is focused on the difficulties of perception of the tale of chivalry by Uzbek students of the Russian philology faculty. The difficulties are caused by the cultural-aesthetic differences in national traditions. There is lack of knowledge of realities, everyday life and religious aspects of Medieval Europe and relatively limited Russian vocabulary of the above mentioned students. The difficulties of perception of the novel «Tristan» are revealed during the experiments. The complications are noticed on the conceptual-verbal as well as artistic-emotional levels. The outline of how to get rid of the above mentioned difficulties is provided.

Keywords: tale of chivalry, aesthetic national traditions, Russian language vocabulary, verbal-conceptual level, artistic-emotional rank.

Для студентов, закончивших школу с узбекским языком обучения, средневековая западно-европейская литература выступает как инонациональная, как словесное искусство во многом новой для них культуры, и изучается на неродном для студентов языке, на русском. Этим обуславливаются известные трудности в восприятии рыцарского романа. Трудности вызваны отличием национально-эстетических традиций, незнанием реалий быта, культуры, религии стран Западной Европы в Средние века и сравнительно узким кругом употребляемой студентами лексики. Западно-европейское рыцарство как особое сословие со своей функцией в обществе, свойственной ему культурой, эстетикой поведения не имело аналогов в восточном варианте развития феодализма.

С этим связано одностороннее понимание самого слова «рыцарь», понимаемого большинством опрошенных студентов как «воин», «богатырь». Только 7% из опрошенных студентов указали на переносный смысл этого слова — «благородный», «великодушный», «самоотверженный» человек, почтительно относящийся к дамам», «готовый прийти на помощь слабым и обиженным». Никто не сослался на первоначальное значение слова «рыцарь» — «воин — христианин». Отсюда

вытекает и неспособность, за редким исключением (5–6 человек), правильно объяснить несколько словосочетаний, предложенных им: «рыцарское поведение», «утонченная любовь», «культ дамы», «платоническая любовь», очень характерных и важных для понимания основной проблематики рыцарской литературы, основным жанром которой был рыцарский роман.

Учебная программа ориентирует студентов на изучение романа о Тристане и Изольде, воссозданного французским ученым-филологом Ж. Бедье. Его выбор обусловлен общечеловеческим характером его содержания.

Необходимость выработки специальной методики изучения рыцарского романа «Тристан и Изольда» подтверждается результатами экспериментального опроса по восприятию одной из узловых глав романа «Лес Моруа». Выбор главы был обусловлен тем, что события романа происходят как бы по восходящей линии до указанной главы, где происходит встреча главных героев с отшельником Огрином и принципиально важный спор о греховности любви, а также приводятся возможные оправдания влюбленных, просматривается отношение автора к ним и имеется возможность определить основной конфликт романа.

Восприятие и понимание любого художественного произведения — процесс сложный, состоящий из двух уровней, включающий понимание словесно-понятийного и эмоционально-художественного содержания произведения. Поэтому, первоочередной задачей при эксперименте было выяснение восприятия данной главы на лексическом уровне. Экспериментальный опрос студентов по выяснению непонятной лексики указанной главы дал следующие результаты:

- 63% непонятной студентам лексики составляют слова и выражения, выходящие за пределы лексического запаса студентов 1, 2 курсов: малоупотребляемые для современного русского языка, архаические, специфическая терминология — название растений, заболеваний (зелье, посох, хижина, прокаженные, вереск, пепел, пахота и т. п.);
- 37% — связаны с религиозно-нравственными представлениями, свойственными христианам — католикам средневековой Европы, т. е. лексика этнокультуроведческого плана (отшельник, часовня, покаяться, сочетаться по римскому закону, принять на себя страду во имя божье, Евангелие, грешник и т. п.).

В первом случае лексические трудности, легко снимаемые лингвистическим комментарием, не препятствовали правильному восприятию студентами общего смысла фразы.

Незнание этнокультуроведческой лексики, отсутствие соответствующих комментариев приводит к ограниченному пониманию основного конфликта романа, его сужению, к определенной социологизации, к отсутствию важного для правильного восприятия рыцарского романа морально-религиозного аспекта основного конфликта.

Студенты на просьбу определить конфликт романа ограничивали его, как правило, только социальной сферой, характеризуя его как конфликт: любви и долга вассала; любви и вассальной верности; личного чувства и жестоких установок феодального мира; любви и королевской власти. Студенты не сознавали при этом, что конфликт романа шире и глубже, что в романе выдвинут вопрос о праве человека на счастье, вопреки феодально-церковным законам и принципам морали прославляется любовь, которая сильнее смерти, и она оправдывается, очищается перенесенными страданиями героев.

Восприятие романа не может ограничиваться только словесно-понятийным уровнем. Не менее важен другой

уровень понимания произведения — эмоционально-художественный. Для выяснения направления, воссоздающего воображение студентов, им было предложено с помощью 3–4-х эпитетов охарактеризовать главных героев романа. Широта представления об основных чертах образа Тристана довольно значительна. Студенты использовали 36 эпитетов при его характеристике. На первый план по повторяемости выдвигаются такие эпитеты: «сильный» (64%), «смелый», «мужественный», «храбрый», «верный своей любви», «добрый», «красивый», «умный», «решительный», «здоровый», «высокий», «могучий», «мускулистый» и т. д. То есть, на первый план выдвигаются его богатырские качества и привлекательная внешность, что присуще героям восточного фольклора, на произведениях которого воспитывались студенты. основополагающая же черта характера Тристана — «верность своей любви», занимает лишь пятую позицию, лишь шесть студентов назвали его «страдающим от любви», трое — «сильно любящим», один — «готовым на смерть ради любви». Это свидетельствует о непонимании характера Тристана. Главное в его образе — это мучительная внутренняя раздвоенность, борьба между любовью и долгом осталась вне рамок представления об этом герое. А именно Тристан оказывается носителем неразрешимой коллизии и проблемным героем трагической ситуации.

Анализ восприятия студентами одной из ключевых глав романа на лексическом уровне и в плане понимания основного конфликта и образов главных героев, обуславливает необходимость приобщения студентов к иной национальной картине мира путем сопряжения двух культурных, литературных традиций, используя возможности сравнительно-типологического литературоведения для полноценного восприятия рыцарского романа. В данном случае весьма продуктивно привлечение в ходе анализа романа узбекской сказки «Тахир и Зухра» и других восточных сказаний о любви, которая сильнее смерти.

Литература

1. *Бедье, Ж.* Роман о Тристане и Изольде / Ж. Бедье. — М., 1955.
2. *Михайлов, А. Д.* Французский рыцарский роман / А. Д. Михайлов. — М., 1976.
3. *Михайлов, А. Д.* Легенда о Тристане и Изольде / А. Д. Михайлов. — М., 1975.

Эрих Пойнтнер

Вена (Австрия), Венский Университет
 Доктор наук, доцент Института славистики
 erichpoyntner@gmx.at

**«DASHING THROUGH THE SNOW»:
 РАБОТА СО СТИХОТВОРЕНИЕМ «ЗИМНЕЕ УТРО» В АВСТРИЙСКОЙ ШКОЛЕ**

Аннотация

Что происходит на уровне интертекстуальности с известным русским текстом в австрийской аудитории, в которой даже автор произведения многим неизвестен? Автор данной статьи ищет пути, как можно сделать текст доступным для понимания учащихся, используя сопоставление и противопоставление с известными им текстами.

Ключевые слова: Александр Пушкин, Jingle Bells, интертекстуальность, Александр Блок.

E. Poyntner

Vienna (Austria), University of Vienna
 PhD, associate professor of the Institute of Slavic Studies
 erichpoyntner@gmx.at

**«DASHING THOUGH THE SNOW»:
 STUDYING THE PUSHKIN'S POEM «ZIMNEE UTRO» AT SCHOOL IN AUSTRIA**

Abstract

What is happening to a famous Russian verse read to Austrian audience, where some are even not familiar with the poem's author, taking into account the intertextuality? This article tries to solve the question by showing how familiar texts could be related to unfamiliar ones using the contrasting observation.

Keywords: A. Pushkin, Jingle Bells, intertextuality, A. Blok.

Конечно, нет ничего скучнее, чем описывать большое поэтическое наследие, если оно не поддается описанию. Единственно приемлемый способ его изучить – читать, размышлять над ним, говорить о нем с самим собой, но не с другими, поскольку самый лучший читатель – это эгоист, который наслаждается своими находками, укрывшись от соседей. Охватившее меня в этот момент желание разделить с кем-то свое восхищение поэтом, в сущности, чувство опасное, не несущее ничего хорошего выбранной теме. Ведь чем больше людей читает книгу, тем меньше она понята, словно от ее распространения ее смысл теряется [Набоков 1937].

Как известно, художественный текст (как и фильм) атакует своей многослойной структурой наше «нормальное» восприятие действительности, потому что, по словам Ю.М. Лотмана, искусство – это «вторичная моделирующая система».

Расшифровка семантической структуры, этой вторичной моделирующей системы, при чтении текста происходит, конечно, не только у специалистов-литературоведов, но и у учащихся, и художественный текст при восприятии нефилолога входит в со-противопоставления совершенно другого типа, чем у литературоведа. Это необходимо иметь в виду при работе с учащимися за рубежом, так как они понятия не имеют, кто такой, скажем, Пушкин или «северная Аврора» и т.п. Художественный текст, предьявляемый на уроке, попадает не в пустое ментальное пространство, а в сложную интертекстуальную систему.

З.Н. Пономарева в своей статье «Чтение – вот высшее наслаждение» отмечает, что молодые люди читают очень много особенно форумы, блоги, чаты, твиттеры

и ставит вопрос «так зачем же читать?» [Пономарева 2014:192]. Она, по-видимому, имеет в виду классику. Ее ответы связаны со следующими понятиями: восприимчивость, интенциональность, интертекстуальность и ситуативность, так как на их основе образуется «переживание», которое, в отличие от фактов, запоминается.

О.И.Глазунова исследует восприятие текста и, опираясь на работы, Поттебни и др. утверждает, что художественная литература, по сути, представляет собой отступление от правил: «вместо нейтрального порядка (слов) он (автор) располагает слова в предложениях таким образом, чтобы вывести текст из состояния равновесия, обозначив принципиально новую для читателя информацию» [Глазунова 2014: 212].

Тут следует подумать о нескольких вопросах, связанных с данными высказываниями. Во-первых: О каких «правилах» и о каком «нейтральном порядке» идет речь? Во-вторых: Почему сравнительно «старые» тексты (Гоголь, Пушкин...) по-прежнему обозначают принципиально новую для читателей информацию?

Возьмем для примера общеизвестное стихотворение А.С. Пушкина «Зимнее утро» (1829).

Мороз и солнце; день чудесный!
 Еще ты дремлешь, друг прелестный —
 Пора, красавица, проснись:
 Открой сомкнуты негой взоры
 Навстречу северной Авроры,
 Звездою севера явись!

Вечер, ты помнишь, вьюга злилась,
На мутном небе мгла носилась;
Луна, как бледное пятно,
Сквозь тучи мрачные желтела,
И ты печальная сидела –
А нынче... погляди в окно:

Под голубыми небесами
Великолепными коврами,
Блестя на солнце, снег лежит;
Прозрачный лес один чернеет,
И ель сквозь иней зеленеет,
И речка подо льдом блестит.

Вся комната янтарным блеском
Озарена. Веселым треском
Трещит затопленная печь.
Приятно думать у лежанки.
Но знаешь: не велеть ли в санки
Кобылку бурую запретить?

Скользя по утреннему снегу,
Друг милый, предадимся бегу
Нетерпеливого коня
И навестим поля пустые,
Леса, недавно столь густые,
И берег, милый для меня.

Если мы работаем с австрийскими учащимися, то тема мороза и снега, конечно, для них понятна. Но на «санках», в которые запрягли «кобылку бурую», они вряд ли когда-нибудь катались. Вместе с тем сами «санки» ученикам не чужды, потому что все они знают песню, которая гораздо известнее, чем пушкинское стихотворение:

James Pierpont (1857) A One-Horse Open Sleigh (Jingle bells)

Dashing through the snow On a one-horse open sleigh, Over the fields we go, Laughing all the way; Bells on bob-tail ring, Making spirits bright, What fun it is to ride and sing A sleighing song tonight. <i>Chorus:</i> <i>Jingle bells, jingle bells, Jingle all the way! O what fun it is to ride In a one-horse open sleigh.</i>	3. A day or two ago, The story I must tell I went out on the snow And on my back I fell; A gent was riding by In a one-horse open sleigh, He laughed as there I sprawling lie, But quickly drove away. <i>Chorus:</i> 4. Now the ground is white Go it while you're young, Take the girls tonight And sing this sleighing song; Just get a bob-tailed bay Two-forty as his speed Hitch him to an open sleigh And crack! you'll take the lead. <i>Chorus:</i>
2. A day or two ago, I thought I'd take a ride, And soon Miss Fanny Bright Was seated by my side; The horse was lean and lank; Misfortune seemed his lot; He got into a drifted bank, And we, we got upstot. <i>Chorus:</i>	

Наши ученики, наверное, думают, что это рождественская песня, потому что она постоянно звучит в предрождественское время во многих универмагах и не только в Австрии.

Итак, мы начинаем урок с текста, который учащиеся уже знают. Читая его вдумчиво, они удивляются

тому, что, оказывается, в песне поется о зиме, о веселом настроении молодых людей. Причем, учащиеся говорят о своем понимании английского текста на русском языке. Обычно я сначала предлагаю каждому учащемуся сказать одно предложение:

В тексте идет речь о том, как молодые люди катаются на санках.

Они радуются.

Везде снег.

Они катаются вечером по полям.

Из второй строфы мы узнаем, что герой сидит в санках с девушкой.

Санки опрокидываются.

В третьей строфе герой рассказывает о том, что он упал на улице.

Кто-то это увидел, засмеялся и уехал.

В четвертой строфе речь идет о том, что можно веселиться с девушками, приглашая их кататься на санках.

Теперь один учащийся должен прочитать весь этот текст с экрана, причем часть текста исчезает во время чтения, так что следующий учащийся видит следующий текст:

В тексте речь идет о том, как молодые люди...

Они радуются.

Везде...

Они катаются по полям.

Из второй строфы мы узнаем, что герой сидит в санках с

Санки опрокидываются.

В третьей строфе герой рассказывает о том, что он

Кто-то это увидел, засмеялся и

В четвертой строфе речь идет о том, что можно веселиться с девушками, приглашая их

А третий учащийся видит уже:

В тексте речь идет о том,

Они радуются.

Везде....

Они катаются

Из второй строфы мы

Санки опрокидываются.

В третьей строфе герой рассказывает

Кто-то это увидел,

В четвертой строфе речь идет о том,

И так далее.

Вот таким образом мы уже в снегу и на санках и с красивой девушкой, и все это более или менее знакомо нашему учащемуся, хотя сами этого никогда не делали.

Однако цель нашего занятия, конечно, стихотворение А.С. Пушкина. О стихотворении «Зимнее утро» было написано много. Хотелось бы обратить внимание только на словосочетание «русская природа». Н.В. Кремлева, например, в своей статье «Языковые картины русской цивилизации в поэтическом творчестве Пушкина» пишет: «Зимнее солнце не несет тепла, но так радуется русского человека, поднимает его настроение! Вчера красавица еще печальная сидела, а сегодня

Солнце – и *день* сразу становится *чудесным!*» [Кремлева 2015:144-152, 145-146].

Однако зимнее солнце греет не только *русского человека*, но и других людей, австрийцев и англичан в том числе. Популярный австрийский автор-исполнитель Вольфганг Амброс в ранней песне сравнивает «возлюбленную» с «Зимним солнцем»:

Du bist wie a Samen,
der in mir keimt.
Du bist wie die Wintersunn,
die nur an manchen Tagen scheint.

В переводе: Ты как семя, которое растет во мне, ты как зимнее солнце, которое светит только в некоторые дни (перевод выполнен автором данной статьи).

И.И. Толстухина пишет: «В поэзии — ее мелодике, образах, языке, поэтических формулах — с особенной выразительностью запечатлевается и передается ментальное своеобразие нации. Помочь иностранным студентам проникнуть в мир русской лирики — значит приблизить их к русской национальной картине мира, русским ценностям и философии» [Толстухина 2015: 219].

Она предлагает следующие аспекты в работе над стихотворением Пушкина с иностранными студентами [там же: 220]:

- историко-культурный аспект произведения,
- педагогический аспект,
- лингвистический аспект,
- лингвокультурологический аспект,
- литературоведческие вопросы.

Итак, дальше мы работаем именно в этой системе.

1. Историко-культурный аспект произведения

Учитель сам может рассказать ученикам о Пушкине. Однако лучше всего предложить одному учащемуся подготовить доклад о поэте.

2. Педагогический аспект

Основные идеи: можно наслаждаться природой и одновременно хорошо относиться к женщине-другу; сравнение с песней «AOneHorseOpenSleigh»: и здесь, и там счастье связано с природой, катанием на санках с молодой женщиной (а не общение с ней в комнате).

3. Лингвистический аспект

Это, конечно, основной аспект обсуждения стихотворения. Оно *симфония пространства и времени*. Хотелось бы заметить, что структура пространства в творчестве Пушкина отличается глубокой сложностью при всей кажущейся простоте, например в «Пиковой даме» или «Метели» [Poynntner 2015].

Учащиеся должны найти слова, связанные с разными тематическими областями:

Погода: мороз (холод, тепло, жара), солнце, вьюга (ветер, метель), мутное небо, мгла, тучи (мрачные), голубое небо, снег (идет, лежит), иней, лед.

Космическое пространство: солнце, луна, звезды, Аврора, звезда севера, небеса.

«Земное» пространство: север (юг, восток, запад), великолепные ковры, прозрачный лес, речка, поля пустые, леса густые, берег (милый).

«Внутреннее» пространство: окно, комната (янтарным блеском озаренная), затопленная печь, лежанка.

Время: день, вечером - вчера («вечор»), ночь (луна!), утро (утренний снег).

Женщина: друг прелестный, красавица, звезда севера, печальная сидела, друг милый (тут, кстати, следует обратить внимание на то, что *милыми* называются в стихотворении и *друг*, и *берег*, значит, существует среди них некоторая связь, причем милый *берег* скорее ассоциируется с летом, чем с зимой).

Теперь может начаться дискуссия об этих тематических слоях:

- Что ты делаешь в холодную (теплую, жаркую) погоду?

- Что для тебя значит «мороз» (для австрийца любая температура ниже нуля, а для русского?)?

- Что ты ассоциируешь с понятиями «север», «юг», «восток», «запад»?

- Опиши природу в окрестностях твоего города (поля, леса, речка, озеро, горы, холмы) и в стихотворении Пушкина.

- Опиши комнату из стихотворения (*печь, лежанка - диван, окно*) и свою комнату.

- В каких отношениях, по-твоему, находятся герои стихотворения?

4. Лингвокультурологический аспект

Следует обратить внимание на три элемента: древнегреческая идея «Авроры», загадочное предложение *не велеть ли в санки кобылку бурую запретить* и такой же загадочный *берег, милый для меня*. Пушкин не случайно включает в текст древнегреческую богиню, расширяя пространство стихотворения: здесь не русская природа, а общечеловеческая!

Если герой может *велеть кобылку запретить*, то значит, что у него слуги, он, может быть, дворянин.

Словосочетание *милый берег* тоже расширяет временное пространство стихотворения: на берегу когда-то что-то случилось, или это место юношеских или детских лет героя. Интересно, что как раз в этой строфе упоминается лето: *леса, недавно столь густые*.

5. Литературоведческие вопросы

Они, конечно, не изучаются на уроках. Здесь хочется обратить внимание на сложную структуру цветовой символики: На фоне доминирующего белого цвета имеются: розовый (Аврора) – мутный – бледный – мрачный – желтый – голубой – черный (но прозрачный!) – зеленый – янтарный – бурый.

Апогея эта симфонии света и цвета достигает в центральной, третьей, строфе: над блестящим белым снегом голубое небо, чернеет прозрачный лес, и зеленеет ель. Небесно-голубой свет и чистота белого цвета, с одной стороны, земная жизнь (зеленый цвет) и мутное напоминание о смерти (черный цвет) раскрывают весь диапазон существования человека.

Хочется упомянуть ответ А. Блока на «Зимнее утро» — стихотворение «Седое утро» (ср. стихотворение И.С. Тургенева «Утро туманное, утро седое...»).

Утрет. С богом! По домам!
 Позвякивают колокольцы.
 Ты хладно жмешь к моим губам
 Свои серебряные кольца,
 И я — который раз подряд -
 Целую кольца, а не руки...
 В плече, откинута назад,-
 Задор свободы и разлуки,
 Но еле видная за мглой,
 За дождевою, за докучной...
 И взгляд, как уголь под золой,
 И голос утренний и скучный...
 Нет, жизнь и счастье до утра
 Я находил не в этом взгляде!
 Не этот голос пел вчера
 С гитарой вместе на эстраде!..
 Как мальчик, шаркнула; поклон
 Отвешивает... «До свиданья...»
 И звякнул о браслет жетон
 (Какое-то воспоминанье)...
 Я молча на нее гляжу,
 Сжимаю пальцы ей до боли...
 Ведь нам уж не встречаться боле.
 Что ж на прощанье ей скажу?..
 «Прощай, возьми еще колечко.
 Оденешь рученьку свою
 И смуглое свое сердечко
 В серебряную чешую...
 Лети, как пролетала, тая,
 Ночь огневая, ночь былая...
 Ты, время, память притуши,
 А путь снежком запороши».

А. Блок, уже в начале стихотворения устанавливая ассоциативную связь со произведением И. С. Тургенева и А.С. Пушкина (аллюзия *седое утро* — *зимнее утро* не может быть случайной), представляет как будто зеркальное изображение: у Пушкина романтическая любовная история впереди, у Блока это уже в прошлом; действие у Пушкина утром начинается, у Блока — кончается. Если у Пушкина можно увидеть *голубой, зеленый, черный, белый, янтарный* и другие цвета, то Блок рисует свою картину седым, огненно-красным и серебряным цветами. Снег у Пушкина открывает пространство для влюбленных, а у Блока в конце стихотворения звучит просьба, обращенная ко времени: *Ты, время, память притуши, А путь снежком запороши*.

Литература

1. Глазунова, О. Н. Принципы восприятия художественного текста / О. Н. Глазунова // Русская литература в иностранной аудитории. — СПб, 2014.
2. Кремлева, Н. В. Языковые картины русской цивилизации в поэтическом творчестве Пушкина / Н. В. Кремлева // Русская литература в иностранной аудитории. — СПб, 2015.
3. Набоков, В. Пушкин, или Правда и правдоподобие (Эссе). 1937. Перевод Т. Земцовой — URL: <http://www.lib.ru/NAVOKOW/Pushkin.txt> (Дата обращения: 26.07.2015).
4. Пономарева, З. Н. Чтение — вот высшее наслаждение! / З. Н. Пономарева // Русская литература в иностранной аудитории. — СПб, 2014.
5. Толстухина, И. И. Мой первый друг, мой друг бесценный...» (стихотворение А. С. Пушкина на занятиях в иностранной аудитории / И. И. Толстухина // Русская литература в иностранной аудитории. — СПб, 2015. — С. 219–230.
6. Poyntner, Erich. Prostranstvo / E. Poyntner // Intimer und öffentlicher Raum, Kosmos und Chaos in der russischen Literatur. — FaM, 2015.

В. И. Жумагулова
Р. Г. Сейдахметова
Б. К. Базылова
Г. А. Кажигалиева
Б. С. Каримова
Э. М. Ханкишиева

Алматы (Казахстан), Казахский государственный женский педагогический университет
elchik78@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД КАК ФУНДАМЕНТ ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПОЛИЯЗЫЧНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

Аннотация

В статье рассматривается компетентностный подход в полиязычном образовании, который позволяет превратить современного студента из пассивного элемента образовательной системы в активного участника образовательного процесса. Авторы определяют, что компетентностный подход позволяет не только получить некий объем знаний, но и обучает студента самому главному — умению самостоятельно мыслить и самостоятельно приобретать знания.

Ключевые слова: знание, коммуникация, компетентностный подход, компетенция, научно-методическое обеспечение, полиязычное образование, умение.

V. I. Zhumagulova
R. G. Seydakhmetova
B. K. Bazylova
G. A. Kazhigaliyeva
B. S. Karimova
E. M. Khankishiyeva

Almaty (Kazakhstan), Kazakh State Women's Pedagogical University
elchik78@mail.ru

COMPETENCE APPROACH AS THE BASIS OF TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF POLYLINGUAL PEDAGOGICAL STAFF

Abstract

This article is devoted to the competence approach of multilingual education, which allows considering passive student of the educational system as an active participant of the educational process. The authors have determined that the competence approach allows both to obtain the knowledge as well as enable students to develop autonomous thinking and acquire knowledge on their own.

Keywords: knowledge, communication, competence approach, competence, scientific and methodological support, multilingual education and skills.

Теория и методология полиязычного образования должна разрабатываться на основе логики научно-педагогического цикла: выявление общих педагогических законов и закономерностей, теоретических подходов и принципов, обуславливающих педагогические условия организации полиязычного образования. Это даст возможность сформулировать цель и задачи, обосновать отбор содержания, а также определить методы, формы, средства полиязычного образования.

Разработка теории и методологии полиязычного образования предполагает изучение категории полиязычной личности, когда практика языкового образования в Республике Казахстан должна быть ориентирована на установление баланса родного и государственного языков, родного и русского языков, родного и иностранного языков, государственного (казахского) и русского языков, государственного и иностранного языков, русского и иностранного языков.

Основным механизмом практической реализации при этом должен явиться принцип «двойного вхожде-

ния знаний»: языковое образование через изучение собственно языковых дисциплин и преподавание отдельных, к примеру, математических и естественнонаучных дисциплин на иностранном языке, социогуманитарных дисциплин на казахском или русском языках.

Следующим направлением полиязычного образования является его научно-методическое обеспечение, в качестве структурных единиц которого выступают учебно-методические комплексы (УМК), содержащие: учебные программы, учебники, учебные пособия, многоязычные терминологические словари, другие словари, рабочие тетради по языковым дисциплинам, а также мультимедийные ресурсы (языковые центры, глобальная сеть Интернет, спутниковое телевидение, электронные библиотеки и т. д.) [Методологические аспекты полиязычного образования 2008: 298–304].

Известно, что социально-экономическая и политическая ситуации в стране формируют социальный заказ по отношению к подготовке специалистов, владеющих казахским, русским и иностранными языками. Общественная

и государственная потребность в таких специалистах повышает роль полиязычного образования. Чем выше в обществе заинтересованность в новых профессиональных, личных, культурных, научных контактных навыках с носителями языка, с достижениями науки, техники, культуры разных стран, тем выше статус полиязычия как инструмента налаживания профессионального общения для эффективного обмена опытом и, как следствие, личного профессионального становления специалиста.

Интенсивно развивающиеся интеграционные процессы, рост профессиональных и академических обменов, углубление международного взаимодействия и сотрудничества стимулировали поступательное развитие полиязычного образования в последние десять лет [Жетписбаева, Аязбаева 2011].

Как уже отмечалось, казахстанское общество переживает этап своего качественного обновления, в котором одним из приоритетов выступает человеческий капитал рыночного содержания. Трансформации в системе общественных отношений оказывают влияние на образование и требуют адекватного ответа на реалии нового исторического этапа. А полиязычная подготовка педагогических кадров в вузе требует новых подходов, так как вступление Казахстана в Болонский процесс предполагает широкомасштабную подготовку студентов, готовых к обучению в рамках европейского высшего и послевузовского образования. Такая подготовка подразумевает не только традиционное, фактическое владение всеми аспектами языка, но и, прежде всего, формирование понятийного аппарата обучаемых, дающего возможность культурно-образовательной ориентации и деятельности в европейских вузах. Не останавливаясь на основных задачах обучения языкам, которые остаются стабильными, на наш взгляд, необходимо существенно расширить и усилить тот раздел, который связан со страноведческой и культурологической подготовкой, особенно. В свете новой образовательной политики Европы, следует расширить культурологическую географию и дать дополнительные знания, связанные с разнообразием культур, языков, национальными системами образования в целях естественного вхождения студентов в зону европейского высшего образования.

Полагаем, что такую задачу можно реализовать, используя компетентностный подход в полиязычном образовании, который позволяет превратить современного студента из пассивного элемента образовательной системы в активного участника образовательного процесса, где он учится формировать свое мировоззрение, постигая накопленный человечеством опыт с помощью традиционных источников информации и новых технологий, а преподаватель выступает в роли советника, помощника, оппонента и консультанта. Именно компетентностный подход позволяет не только получить некий объем знаний, но и обучает студента самому главному — умению самостоятельно мыслить и самостоятельно приобретать знания.

Идея компетентностно-ориентированного обучения получила отражение в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020

годы, которая одной из приоритетных задач ставит обеспечение интеграции в европейскую зону высшего образования [Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы 2010], т.к. важнейшую роль в становлении и распространении понятия «компетентность» сыграла «Декларация о европейском пространстве для высшего образования», которая была подписана 19 июня 1999 года в Болонье министрами образования 29 европейских стран. Ее программной задачей является «создание общеевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентной способности европейского высшего образования» [Нуртазина 2004: 25]. В русле Болонского процесса подход к результату образования как возможной основе формирования общего понимания содержания квалификаций и степеней стал определяющим. В одной из наиболее известных программ, в которой участвуют университеты всех стран Евросоюза, а именно в проекте «Настройка образовательных структур», приоритетным направлением совместных усилий названо определение общих и специальных компетенций выпускников первого и второго циклов обучения — имеются в виду бакалавры и магистры [Татур 2004: 23].

Как отмечают европейские аналитики, «проект решает задачу выработки общеевропейского консенсуса в определении степеней с точки зрения того, что выпускник должен уметь делать по завершении обучения» [Татур 2004: 23]. Однако, вплоть до настоящего времени, по мнению некоторых исследователей (В. Хутмахер, Ю.Г. Татур, И. А. Зимняя, В. Д. Шадриков и др.), среди участников Болонского процесса нет единого понимания определения понятия «компетентность» применительно к его использованию для описания результата образования, что делает актуальными поиски путей решения данной проблемы.

Таким образом, в контексте Болонской декларации новой парадигмой результата образования является приобретение «компетентностей/ компетенций», существенными признаками которых являются: способность использовать знания и умения в стандартных, вариативных ситуациях; быстро адаптироваться при изменении технологии и организации деятельности; оперативность, гибкость компетенции; способность рационально организовывать и планировать свою деятельность и деятельность окружающих.

Считается, что термин «компетенция» ввел в обращение Уайт [Качество результатов обучения и его оценка] для описания тех способностей выпускника учебного заведения, которые наиболее тесно связаны с его хорошей работой на основе полученной подготовки и сформированной в процессе обучения высокой мотивацией к ее выполнению. Постулируя взаимосвязь между когнитивными компетенциями и мотивационными тенденциями, Уайт определил компетентность как «...эффективное взаимодействие человека с окружающей средой...» и утверждал, что в числе личностных характеристик выпускника должна быть «компетентностная мотивация» в дополнение к компетенции,

которую можно трактовать как сформированную способность [Залкина, Сергеева 2013].

Компетентностному подходу посвящено исследование Д. Н. Кулибаевой, где автор указывает на роль образовательного процесса при компетентностном подходе, как на основное средство целенаправленной подготовки человека к самообразованию. Поэтому образовательный процесс, должен быть ориентирован на управление самообразованием человека, на создание внутренних условий для формирования у личности способности самостоятельно проектировать и осуществлять свои жизненные планы путем самообразования. Компетентностный подход при этом позволяет подготовить человека к жизни в условиях постоянной ее изменчивости и развития и предлагает следующее определение: *Компетентность — качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности на его основе к успешной деятельности* [Кулибаева 2006: 348].

Итак, компетентность выступает как качество, характеристика личности, позволяющая ей (или даже дающая право) решать, выносить суждения в определенной области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт социально-профессиональной деятельности человека. Тем самым подчеркивается собирательный, интегративный характер понятия компетентность.

Таким образом, термин «компетенция» (в переводе с латинского — соответствие, соразмерность) имеет два значения: а) круг полномочий какого-либо учреждения или лица; б) круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом.

Компетентность — уровень образованности, способность действовать в ситуации неопределённости.

Компетентностный подход не отрицает значения знаний, он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания.

Знания — это результат усвоения информации через обучение, который определяется набором фактов, принципов, теорий и практик в соответствующей области рабочей или учебной деятельности.

Умения — это подтвержденные способности применять знания для решения задач. Умения делятся на практические (использование методик, материалов, механизмов, инструментов) и когнитивные (применение логического, интуитивного, творческого мышления).

Опыт — это устойчивые умения успешно решать задачи в области профессиональной или иных видов деятельности.

Результаты обучения и компетенции трактуются следующим образом.

Результаты обучения:

- Выступают средством выражения уровня компетенции.
- Являются формулировкой того, что, как ожидается, студент будет знать, понимать и быть в состоянии продемонстрировать после завершения образования на соответствующем уровне.
- Могут относиться к отдельной курсовой единице или к периоду обучения; они определяют необходимые условия для присуждения кредитов.
- Формулируются профессорско-преподавательским составом.

Компетенции:

- Представляют собой динамическую комбинацию знания, понимания, умений и навыков (включают в себя знания, умения, навыки, установки, мотивацию, ценности).
- Их развитие является целью образовательных программ.
- Формируются в различных курсовых единицах и оцениваются на разных стадиях.
- Приобретаются студентами.

Компетенции делят на предметно-специализированные и универсальные.

Предметно-специализированные компетенции — это то, что индивидуумы должны знать, понимать и быть в состоянии делать после обучения курсу.

Универсальные компетенции не подразумевают обучение по каким-либо программам, они являются частью общего, не профессионального образования.

В проекте DeSeCo ключевые компетенции распределяются на три категории.

Первая категория компетенций включает такие качества, как умение эффективно использовать масс-медийные средства, вспомогательные средства или инструменты, такие, как, например, информационные технологии, или языковые средства.

Вторая категория компетенций включает умение взаимодействовать с людьми различных культур и общаться в пределах социальных гетерогенных групп в насыщенном информационными сетями мире.

Третья категория — это готовность принимать на себя ответственность за образ жизни, умение адаптироваться к быстро меняющемуся и расширяющемуся миру и действовать самостоятельно.

Данные три категории образуют основу для разработки определения ключевых компетенций. Компетенции важны не только как способность ориентации человека в мире, но и как способность выполнять практические действия (изменять мир и влиять на него). Люди должны обладать ключевыми компетенциями, при помощи которых они адаптируются к постоянным изменениям и сложностям мира. Поэтому особую ценность представляют те ключевые компетенции, которые помогают людям в многочисленных жизненных ситуациях и которые необходимы всем людям.

Результаты обучения важны и их формулировка необходима в процессе формирования программ обучения бакалавров и магистров [Принцип компетентностного подхода в образовании в рамках Болонского процесса].

Отсюда, стратегию высшего образования составляют развитие и становление профессиональной компетентности будущего специалиста, готового и способного решать не только профессиональные задачи, но и выходить за пределы нормативной деятельности, осуществлять инновационные процессы, процессы творчества в широком смысле. Особенно это касается вопросов подготовки педагогических кадров. Сложный и динамичный характер педагогической деятельности, обусловленный необходимостью разработки различных вариантов содержания образования, использования возможностей современной

дидактики в повышении эффективности образовательных структур, научном обосновании новых идей и технологий, определяют объективную потребность в совершенствовании системы профессиональной подготовки в вузах.

Согласно направлениям реализации компетентностного подхода в образовании (ключевые компетенции, обобщённые предметные умения, прикладные предметные умения, жизненные навыки) компетенции разделяют на: ключевые компетенции — это общие компетенции человека, которые необходимы для социально-продуктивной деятельности, базовые — компетенции в определённой области и специальные — компетенции для выполнения конкретного действия, решения конкретной проблемы или задачи.

А. В. Хуторской определяет: ключевые компетенции — наиболее общие (универсальные) культурно выработанные способы действия (способности и умения), позволяющие человеку понимать ситуацию, достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях конкретного общества; это способности человека реализовывать на практике свою компетентность. Они приобретаются в результате опыта успешного применения полученных в образовательном процессе умений (путём опыта их успешной реализации) [Хуторской 2003].

Центральным компонентом компетентности являются деятельностные способности — совокупность способов действий. Важный компонент — опыт — интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач. Практика показывает, что ключевые компетенции формируются лишь в опыте собственной деятельности, и поэтому образовательная среда должна выстраиваться таким образом, чтобы ребенок оказывался в ситуациях, способствующих их становлению. Речь идет как о содержании учебных курсов, так и о формах организации образовательного процесса.

Развитие компетентности — процесс, который не заканчивается однажды по причине ее окончательной сформированности, он не прерывается в течение всей жизни человека, так как в сферу его деятельности попадают новые, более сложные проблемы, требующие новых подходов к решению [Дятчина].

Поэтому и система полиязычного образования, ее содержательные основы постоянно подвергаются изменениям, особенно в связи с постоянной необходимостью развития ключевых и профессиональных компетенций.

В частности следует отметить, что практически во всех постсоветских странах (кроме Казахстана и Кыргызстана) русский язык изучается как иностранный. В этой связи следует отметить, что полиязычное образование в современных условиях ориентировано не только на «классические» виды лингвистической деятельности (изучение, анализ и интерпретация текстов, что в большинстве случаев подразумевает подготовку к двум профессиям — преподаватель языков и переводчик), но все больше приближается к практике социальной межкультурной интеракции, что и выдвигает на первый план задачу формирования и развития многоязычной коммуникативной личности, способной к дея-

тельности в рамках широкого спектра коммуникационно-ориентированных профессий.

Изменения, происходящие в современном обществе (расширение спектра профессий и специальностей, связанных с социально-коммуникационными процессами, увеличение мобильности, развитие транснациональных корпораций, постоянное обновление требований к специалистам в различных областях коммуникации, возрастающая потребность в специалистах широкого профиля, частая смена видов деятельности работников) заставляют обратиться к ранее не востребованному профессионально-ориентированному потенциалу полиязычного образования, на базе которого возможно осуществлять ориентирование обучающихся не только в чисто лингвистических профессиях (связанных с обработкой и продуцированием текста), но и в профессиональных областях, основанных на многоязычной интеракции, включающей в себя определенный набор видов и форм социально-ориентированной коммуникации [Колесников 2012].

Литература

1. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы. Указ Президента Республики Казахстан от 07.12.2010 года № 1118. — URL: <http://www.edu.gov.kz>. (Дата обращения: 25.12.2015).
2. Дятчина, Л. Н. Развитие компетенций учащихся в сфере познавательной деятельности. — URL: collegu.ucoz.ru/load/0-0-1415-20. (Дата обращения: 23.12.2015).
3. Жетписбаева, Б. А., Аязбаева, С. С. Лингводидактический аспект учебно-методических комплексов в полиязычном образовании / Б. А. Жетписбаева, С. С. Аязбаева // Вестник КарГУ. — 2011. — URL: <http://articlekz.com/article/5746>. (Дата обращения: 28.12.2015).
4. Залкина, Н. П., Сергеева, М. Г. Построение профессиональной карьеры в контексте компетентностного подхода / Н. П. Залкина, М. Г. Сергеева // Региональный финансово-экономический институт. — Курск, 2013. — 246 с.
5. Качество результатов обучения и его оценка. — URL: http://www.plam.ru/pedagog/kontrol_kachestva_obuchenija_pri_attestacii_kompetentnostnyi_podhod/p3.php. (Дата обращения: 25.12.2015).
6. Колесников, А. А. Цели профориентационного обучения иностранному языку в системе непрерывного филологического образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в высшей школе. — 2012. — № 2. — С. 33–41.
7. Кулибаева, Д. Н. Методологические основы управления образовательной системой школ международного типа / Д. Н. Кулибаева. — Алматы, 2006. — 480 с.
8. Методологические аспекты полиязычного образования // Сер. гуманитар. наук. — Алматы: Білім, 2008. — № 3 (2). — С. 298–304.
9. Нуртазина, Р. А. Образовательная политика Республики Казахстан в условиях глобализации / Р. А. Нуртазина. — Алматы: НИЦ Гылым, 2004. — 320 с.
10. Принцип компетентностного подхода в образовании в рамках Болонского процесса. — URL: <http://www.novsu.ru/file/788898>. (Дата обращения: 23.12.2015).
11. Татур, Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю. Г. Татур // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 3. — С. 21–26.
12. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 2. — С. 58–64.

Секция «Переключение кодов и интерференция в устной и письменной речи»

Г.Н. Чиршева

Д.филол.н., профессор

П. В. Коровушкин

Канд.филол.наук, доцент

В. П. Коровушкин

доктор филол. наук, профессор

Череповец (Россия), Череповецкий государственный университет

Кафедра германской филологии и межкультурной коммуникации

chirsheva@mail.ru

ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ В РЕЧИ ДВУХ БИЛИНГВАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ ИЗ ОДНОЙ СЕМЬИ

Аннотация

В статье рассматриваются переключения кодов в речи двух детей, одновременно усваивающих русский и английский языки в одной русской семье в России. Авторы сопоставляют структурные, семантические и прагматические особенности русско-английских переключений кодов в высказываниях братьев на двух первых, самых ранних этапах их билингвального развития (до возраста 2 лет 8 месяцев).

Ключевые слова: детский билингвизм, переключения кодов, билингвальная речь братьев

G. N. Chirsheva, Dr., professor

P.V. Korovushkin, PhD, associate professor

V.P. Korovushkin, Dr., Professor

Cherepovets (Russia), Cherepovets State University

Institute for German philology and cross-cultural communication

chirsheva@mail.ru

CODE SWITCHING IN THE SPEECH OF TWO BILINGUAL SIBLINGS

Abstract

The article deals with code switching in the speech of two children who have been acquiring Russian and English simultaneously within the same Russian family in Russia. The authors compare structural, semantic and pragmatic characteristics of Russian-English code switches in the utterances of two siblings at the first two earliest stages of their bilingual development (up to the age of 32 months).

Keywords: childhood bilingualism, code switching, siblings' bilingual speech.

Цель нашей работы — выявить общие и специфические черты переключений кодов, наблюдавшихся в речи двух братьев, одновременно усваивающих русский и английский языки в одной русскоязычной семье.

Разница в возрасте между мальчиками составляет 2 г. 4 месяца (Миша — старший, Саша — младший). Мы будем рассматривать только те переключения кодов, которые зафиксированы в речи мальчиков до 2 лет 8 месяцев (2;08)¹.

Билингвальное воспитание в этой семье осуществляется по принципу «один родитель — один язык»:

¹ Краткий вариант возраста ребенка указывается в круглых скобках следующим образом: количество лет; количество месяцев, количество дней. Например: (1;09;03) — 1 год, 9 месяцев, 3 дня.

мама разговаривает с детьми по-русски (на родном языке), папа — по-английски (английский язык не родной, он его усваивал по такому же принципу «один родитель — один язык» от своего русскоязычного папы).

Тип билингвизма по способу формирования — естественный, так как формируется в естественной повседневной коммуникации, без специального обучения. Его отличие от естественного билингвизма в смешанных семьях состоит в том, что он сопровождается очень ограниченным формированием бикультуральности и полным отсутствием англоязычной социализации. Элементы англоязычной культуры усваиваются только по фильмам, мультфильмам, книгам, другим артефактам (игрушкам, сувенирам, предметам одежды и т. д.),

привезенным из других стран, а также в редких ситуациях общения с носителями английского языка.

Никто не ожидает полного параллелизма, совпадения всех аспектов при усвоении даже одного языка разными детьми в одинаковых условиях, однако сходные черты всегда выявляются, в том числе и в ситуациях формирования ранней билингвальности. Исследования детского билингвизма в семьях с двумя и более детьми пока дают противоречивые результаты.

А. Яровинский, изучавший венгерско-русский билингвизм в 10 семьях Венгрии, отмечал более активное билингвальное развитие у старших детей, с которыми их русскоязычные матери старались говорить только на русском языке (все остальные говорили по-венгерски); с младшими детьми они уже меньше говорили по-русски, а старшие дети, подражая им, тоже общались с братьями или сестрами чаще всего по-венгерски [Jarovinsky 1999].

Дж. Сондерс, который формировал моноэтнический англо-немецкий билингвизм трех детей в своей семье в Австралии, указывал, что наиболее активное билингвальное развитие наблюдалось у младшего ребенка (дочери). Он объяснял это тем, что два ее старших брата, подражая отцу и выполняя его просьбу, старались разговаривать с сестренкой по-немецки и часто хвалили ее за то, что она говорила на этом языке [Saunders 1982; 1988]. Возможно также, что это происходило потому, что обычно девочки начинают говорить активнее и в более раннем возрасте.

Гендерные различия в усвоении языков отмечает и Е. Мадден [Мадден 2008], дети-близнецы которой — мальчик и девочка — усваивали три языка: русский язык мамы, английский язык папы и немецкий язык общества. Е. Мадден отметила более медленные темпы усвоения языков сыном, что заставило родителей прилагать особые усилия и даже обращаться к логопедам за рекомендациями. У дочери никаких проблем в речевом развитии ни на одном из языков не отмечалось. Разумеется, как и у всех других многоязычных детей, в речи наблюдались переключения кодов и интерференция на всех языковых уровнях [Мадден 2008; 2013], но в многоязычных семьях такие явления в настоящее время обычно не вызывают беспокойства.

Даже если близнецы, как в семье Е. Мадден [Мадден 2008], демонстрируют достаточно много различий в усвоении одних и тех же языков, то тем больше вариативности следует ожидать от формирования билингвальности у братьев и сестер, чей возраст не совпадает. Различия зависят от индивидуальных личностных особенностей каждого ребенка, от гендерных различий, от возрастных интервалов между детьми, от отношения родителей к формированию инпута каждого ребенка, от «языковой политики» привлечения старших детей к общению с младшими, от возможностей детей общаться с разным количеством собеседников, от количества и качества материальных ресурсов (разноязычные книги, фильмы, игрушки и пр.), которые им были предоставлены, а также по ряду других причин.

С. Бэррон-Ховерт, автор книги «Bilingual siblings», считает, что для всестороннего исследования

билингвальности детей из одной семьи необходимо учесть ряд аспектов, к наиболее значимым из которых она относит следующие: языки, которые в общении друг с другом предпочитают билингвальные братья и сестры; разница в возрасте; отказ одного из детей говорить на каком-то из языков; размеры семьи [Batton-Nauwaert 2011].

Если коротко охарактеризовать особенности формирования билингвизма Миши и Саши, то получается такая картина.

Разница в возрасте небольшая, но значимая для речевого развития: когда родился Саша, Миша уже продуктивно использовал оба языка и более полугодом ходил в детский сад. Когда Саша начал разговаривать, Миша уже обращал внимание на особенности речи и оценивал их (передразнивал брата, рассказывал другим, как он смешно произносит какие-то слова, учил его произносить отдельные слова и фразы по-русски и по-английски).

Братья в общении друг с другом и с другими людьми предпочитают русский язык.

Саша редко говорит по-английски, однако иногда переходит на английский, подражая старшему брату, который с папой старается общаться по-английски.

Ни один из детей не отказывался разговаривать ни на одном из языков, однако оба довольно часто, особенно Миша, не реагировали на просьбы повторить на английском языке то, что уже сказали по-русски.

На любом этапе становления, существования и убывания билингвизма одним из вполне естественных явлений является переключение кодов. По нашему мнению, специфика кодовых переключений на разных этапах довольно заметно варьируется как по качественным, так и по количественным параметрам.

У детей из одной семьи, усваивающих два одинаковых языка по одному и тому же принципу билингвального воспитания, на самых ранних этапах становления билингвизма мы предполагаем наличие структурно и прагматически сходных характеристик кодовых переключений. Различия могут наблюдаться в объемах продуктивных словарей на каждом языке и количестве межъязыковых функциональных эквивалентов (МФЭ). У Миши и Саши оба эти параметра отличались незначительно.

Об особенностях выявления этапов билингвального развития детей при одновременном усвоении двух языков мы писали в нашей работе на материале речевого развития Миши и Саши [Чиршева, Коровушкин 2015]. При установлении этапов развития детского билингвизма мы учитывали особенности развития билингвального словаря, специфику дифференциации языков, формы взаимодействия языков в виде кодовых переключений и интерференции, автоперевод, спонтанный и осознанный перевод.

Согласно предложенной нами классификации, оба ребенка (Миша и Саша) в рассматриваемый нами период (до двух лет и восьми месяцев) находились на втором этапе билингвального развития (у Миши он длился до трех лет, у Саши еще не завершился). Если на первом этапе наблюдаются только пассивные (рецептивные и репродуктивные МФЭ), то на втором

уже появляются продуктивные МФЭ, стимулирующие автоперевод, спонтанный и осознанный перевод.

У. Ланверс, исследовавшая немецко-английские переключения в речи детей от 1;06 до 2;11 из одной семьи, живущей в Великобритании, показала, как постепенно меняются структурные и прагматические характеристики их переключений. В качестве основной причины самых ранних переключений она указывает дефицит лексических средств, что заставляет ребенка использовать единицы из того языка в котором нужные лексемы уже усвоены [Lanvers 2001: 460].

При помощи модели анализа переключений кодов the Matrix Language Frame Model (MLFM), разработанной К. Майерс-Скоттон [Myers-Scotton 1993; 1997; 2002], мы можем сопоставить очередность появления системных и содержательных морфем в ходе порождения билингвальной речи¹ и порядок их усвоения детьми-билингвами.

На первом этапе в переключениях кодов и у Миши, и у Саши можно было наблюдать лишь содержательные морфемы. На втором этапе дети начинают использовать ранние системные морфемы (показатели множественного числа и артикли), но делают это неосознанно и нерегулярно.

На первом и втором этапах у обоих детей не всегда можно было установить ролевые отношения между матричным и гостевым языками. Не соблюдались и два основных принципа: порядка морфем и системных морфем. Первым начинает применяться принцип порядка морфем матричного языка, который гласит: порядок следования морфем в билингвальном высказывании должен соответствовать порядку морфем матричного языка.

У Миши первый этап билингвального развития начался в 1;06 и завершился в 1;08, у Саши начался в 1;01 и закончился в 1;11, т.е. длился на 8 месяцев дольше, чем у Миши: начался на 5 месяцев раньше, а завершился на 3 месяца позже.

Первые признаки того, что Миша понимает эквивалентность лексем двух языков, можно было наблюдать в одинаковых невербальных реакциях на вопросы показать что-то, например, «Где твой носик?» и «Where is your nose?». Самые первые сходные невербальные реакции на эквивалентные русские и английские высказывания у Саши были зафиксированы в возрасте 1;01; так, в ответ на просьбы «Скажи до свидания» или «Say good-bye» он вел себя одинаково — махал ручкой.

Еще более явно понимание эквивалентности русских и английских лексем проявилось уже в вербальных реакциях: на вопрос, заданный на одном языке, ребенок давал в ответе его эквивалент на другом

языке. Например, когда Мишу спросили по-английски: «Where is your granny?», он показал на бабушку и сказал: «Баба!». На англоязычные просьбы: «Say good-bye» Миша в ответ махал ручкой и говорил по-русски: «Пока!». У Саши подобное понимание эквивалентности наблюдалось с 1;07. Так, когда бабушка показала на чашку с чаем и сказала: «It's hot», Саша показал на духовку и сообщил: «Гы!» (= горячо), т.е. продемонстрировал, что понимает эквивалентность английского hot и русского горячо (1;07;08). Пассивный МФЭ Саша использовал и в ситуациях, когда нужно было за что-то поблагодарить: ему дали виноград и по-английски попросили: «Say: Thank you», на что он ответил: «Cu!» (1;08;05). Точно так же он говорил «спасибо», когда просили об этом по-русски.

Такие реакции свидетельствуют о понимании (comprehension), но не о способности применять необходимые единицы в речи (production), поэтому их можно назвать рецептивными МФЭ.

Несмотря на то, что на первом этапе билингвального развития детей продуктивных МФЭ еще нет, смешанные высказывания как прообразы переключений кодов в их речи уже наблюдаются. Их причины — заполнение лексических лакун, артикуляционная сложность ряда согласных и в русском, и в английском языках.

Кроме того, присутствие взрослых, говорящих на разных языках, также стимулирует использование единиц из двух языков как на первом, так и на втором этапах билингвального развития. Например, Саша в присутствии папы и мамы сообщил о том, что в коридоре темно, сразу по-английски и по-русски: «Dark, no» (2;01;11).

В речи Миши смешанные синтаксические единицы появились значительно раньше, чем у Саши. Впервые они были зафиксированы в возрасте 1;06: «Папа car», «Баба car», «Дедя car». Он использовал такие структуры либо для обозначения принадлежности (машина папы, машина бабушки, машина дедушки), либо для указания на чье-то местоположение (in the car). Уже через месяц эти разные по семантике высказывания Миша начал дифференцировать, добавляя в локативные структуры звуковые комплексы, которые напоминали отсутствовавшие ранее предлог и артикль: «Папа u-i car», «Баба u-i car», «Мама u-i car» (1;07).

У Саши первое смешанное высказывание зафиксировано позднее, чем у Миши, — только на втором этапе билингвального развития. Это произошло, когда он просил Мишу отдать ему шайбу и построил просьбу так: «Дай puck» (2;01;11). В тот же день Саша вспомнил мультфильм, который любит смотреть, и назвал его смешанным словосочетанием: «Маха и бе-е» (= Маша и bear) (2;01;11).

На первом этапе билингвального развития структура переключений не отличается разнообразием: у Миши главным образом присутствуют собственно вкрапления английских лексем (дедя car). У Саши такие структуры впервые появились только в начале второго этапа (баба car или car баба). Матричный язык в их высказываниях можно определить только косвенно — по доминантному языку, но не по структуре самих высказываний, в кото-

¹ Согласно этой модели, различают, во-первых, матричный и гостевой языки, а также два типа морфем: содержательные и системные (ранние и поздние). Системными могут быть служебные слова и словоизменяемые морфемы в составе слова. В разных языках способы их выражения часто не совпадают, поэтому единица анализа билингвальной речи — морфема, а не слово. Подробное описание модели РМЯ см. в работах К. Майерс-Скоттон [Myers-Scotton 1993; 1997; 2002], о ее применении на русско-английском материале см. работу Г. Н. Чиршевой [Чиршева 2004].

рых в равной степени представлены единицы двух языков.

Второй этап билингвального развития у Миши длился с 1;08 до 3;0, у Саши — с 1;11 и не завершился до настоящего времени (сейчас ему 2;08).

Проблема определения матричного языка в билингвальной речи наблюдаемых детей по критериям, разработанным для модели РМЯ, сохраняется и на втором этапе. Поэтому при определении ролевых отношений языков приходится опираться на такой фактор, как доминантность языка, поскольку именно в речи на доминантном языке дети раньше усваивают грамматику и, следовательно, активнее и правильнее используют системные морфемы.

На втором этапе Миша продолжал часто обращаться к лепетным редупликатам, которые выполняли разные семантические роли. Например, услышав громкий стук, раздававшийся из склада магазина, Миша прокомментировал: «*Big тук-тук!*» (2;06;23). Как и во многих других высказываниях в начале второго этапа, здесь нет никаких системных морфем ни в одном из языков. Однако в то же время системные морфемы могут изредка появляться даже в высказываниях с лепетными словами. Так, складывая паззлы вместе с папой, Миша комментировал: «*Pu-ni in the car*» (= *мышка в машине*), «*Av-av in the car*» (= *собака в машине*) (2;03;15). В английской части этих предложений присутствуют английские системные морфемы (определенный артикль), хотя еще нельзя с полной уверенностью утверждать, что ребенок использовал их осознанно. Саша до 2;08 использует системные морфемы в английском языке очень редко, т.е. в плане структурного разнообразия кодовых переключений его высказывания значительно беднее, чем были у Миши в тот же период.

Даже когда Миша уже достаточно часто использует конвенциональные слова вместо лепетных, он иногда замещает их лепетными редупликатами, например, увидев большую собаку, он сообщил: «*A big dog!*», а немного позднее, показав на другую большую собаку, воскликнул: «*O-o! A big av-av!*» (2;07;00). Отличие от подобных высказываний первой половины второго билингвального этапа заключается в использовании английской системной морфемы — неопределенного артикля. Это позволяет говорить о построении английской морфосинтаксической рамки и, следовательно, о том, что английский язык иногда начинает иногда играть роль матричного в смешанных высказываниях Миши. Поскольку у Саши системных морфем английского языка до сих пор почти нет (они появляются только в повторяемых им частях реплик взрослых), ни одно его смешанное высказывание не было оформлено на основе английской морфосинтаксической рамки.

Показатели множественного числа английских существительных (ранние системные морфемы, по терминологии модели РМЯ) Миша до 2;08 использовал в билингвальных высказываниях достаточно часто, но установить с уверенностью ролевые отношения в таких случаях тоже не всегда удается. Например, Миша показал на окно и прокомментировал: «*Tam cars*» (2;06;12); показал маме ключи и сообщил: «*Эмо keys*» (2;06;12).

Саша эти системные морфемы до 2;08 использовал только репродуктивно.

Глаголы в билингвальной речи Миши в этот период либо отсутствовали, либо чаще всего были русскими. Например, он мог попросить ключ так: «*Пана, key!*» (2;02;10). Аналогичную просьбу он мог сформулировать и с глаголом: «*Баба, дай key*» (2;02;15). Саша тоже активно использовал подобные смешанные высказывания в этот период: «*Пана, дай key car!*» (2;05;09). В предложениях с глаголом *дай* роль матричного языка явно играет русский, а, поскольку семантически и прагматически первый (безглагольный) вариант просьбы отличался мало, для него тоже можно считать матричным русский язык.

Миша довольно часто опускал глаголы в своих билингвальных ответных высказываниях, даже если слышал их в англоязычных репликах взрослых. Например, после того, как вытер руки полотенцем, подал его бабушке и прокомментировал: «*Баба, towel*» (2;06;27). У Саши таких смешанных безглагольных высказываний было тоже достаточно много. Например, когда бабушка сказала Мише и Саше: «*It's cold. You should put on your socks*», Саша надел носки и показал бабушке: «*Я socks*» (= *я надел носки*) (2;02;23). Подобный случай наблюдался и в ситуации, когда Саша вышел провожать бабушку и, показав на ее туфли, спросил: «*Баба, boot?*», т.е. поинтересовался, наденет ли бабушка туфли.

Предложения с указаниями на какие-то объекты Миша часто строил с русскими указательными местоимениями и без глаголов-связок, т.е. по правилам русского синтаксиса, но существительные, иногда с прилагательными-определениями, могли быть английскими. Все это указывало на то, что морфосинтаксическая рамка — русская, а, следовательно, и матричным языком являлся русский. Например, «*Эмо big car*» (2;03;11); «*Эмо spoon*» (2;06;05); «*Эмо big bear*» (2;06;23). Интересно, что у Саши почему-то таких структур с русскими указательными местоимениями и английскими существительными до настоящего времени не было совсем.

Иногда Миша строил русскую морфосинтаксическую рамку даже несмотря на то, что только что услышал целое предложение по-английски. Например, бабушка сказала по-английски: «*It's a mouse*», а Миша повторил из этого предложения только существительное: «*Эмо mouse*» (2;06;23). Саша поступал подобным образом, но с другими структурами. Например, после того, как Миша спросил: «*And where is mummy?*», Саша построил аналогичный вопрос так: «*А где mummy?*» (2;04;16). Английскими существительными в таких высказываниях всегда обозначалась рема.

Подобным образом Миша оформлял предложения не только с существительными. Так, проходя мимо тренажера, Миша забрался на него, хотя бабушка предупредила: «*Be careful, it's too big for you*». Миша сначала повторил часть английского предложения: «*It's big*», а затем переключился на русскую морфосинтаксическую рамку: «*Эмо big*» (2;06;05). У Саши аналогичные структуры тоже были нередки. Например, после просьбы бабушки: «*Say: I am big*», Саша сказал: «*Я*

big) (2;02;25). Нарушений принципов модели РМЯ в таких смешанных высказываниях не наблюдается.

Миша на втором этапе иногда оформлял острова гостевого языка¹. Например, «*Tu-nu in the car*» (= *мышка в машине*), «*Av-av in the car*» (= *собака в машине*) (2;03;15). Здесь наблюдаются вполне грамотно структурированные острова гостевого (английского) языка. В речи Саши острова гостевого языка до настоящего времени зафиксированы не были. Единичными были случаи использования в смешанных высказываниях английских существительных во множественном числе или с неопределенным артиклем («*I socks*», «*A guitar*»), но они наблюдались только как реакции на реплики взрослых и повторения частей их высказываний.

Английские глаголы в двухсловных высказываниях часто указывают на то, что ребенок строит англоязычную морфосинтаксическую рамку. Например, Миша прибежал в комнату из спальни и сообщил маме: «*Мама, там Саша sleep!*» (2;06;27). Здесь отсутствуют системные морфемы, которые требуются при построении морфосинтаксической рамки для английского языка как матричного. Русская морфосинтаксическая рамка для этих предложений также не построена². Поэтому матричным скорее всего здесь будет английский язык, но с нарушением принципа системных морфем. Только если рассматривать английский глагол в таких предложениях как «голую форму», можно считать, что здесь нет нарушения принципов модели РМЯ.

«Голые формы» не нарушают правил модели РМЯ и встречаются в речи билингов любого возраста. Большое количество «голых форм» характерно для смешанных высказываний детей-билингвов в тот период, когда они еще не усвоили нужных системных морфем. В речи Саши таких высказываний, когда английские слова выступали в смешанных высказываниях в виде «голых форм», до 2;08 еще не было.

Признаки русской морфосинтаксической рамки, подобные тем, что строят взрослые, когда присоединяют русские системные морфемы к английским содержательным (корневым) морфемам, появились в смешанных высказываниях Миши в середине второго этапа билингвального развития. Однако они были зафиксированы только для переключений со словом *phone*: «*No phon-я*» (2;06;17). У Саши таких типов переключений до сих пор нет.

В русских предложениях Миша иногда использовал английские обстоятельства места, что вполне соответствует одному из правил модели РМЯ: иноязычные второстепенные члены предложения, особенно те, которые удалены от главных и непосредственно не согласуются с ними (например, английские обстоятельства места

и времени) легче вписываются в морфосинтаксическую рамку матричного языка. Так, когда дедушка спросил Мишу: «*Where is your cup?*», Миша в ответ показал: «*Вон there унал!*» (2;07;02). Саша тоже нередко использует английские обстоятельства в русских предложениях, например: «*Kmo there?*» (2;05;09).

Вопросительное местоименное наречие английского языка Миша часто использовал в составе русской морфосинтаксической рамки: «*Дедя, a where nana?*» (2;07;02), «*A Сауа? Where Сауа?*» (2;07;02). Саша тоже задавал подобные вопросы: «*Where мама?*» (2;03;27).

Согласно правилам модели РМЯ, после личных местоимений, выполняющих функцию подлежащего, должно использоваться сказуемое из того же языка, поскольку личные местоимения — это системные морфемы, а они самостоятельно, без сопровождения содержательными морфемами, в иноязычных высказываниях не появляются. У детей, которые еще не полностью дифференцировали два языка и не усвоили основных правил их грамматики, такие отклонения от грамматики кодовых переключений фиксируются довольно часто. Саша постоянно задает вопросы: «*А я?*», «*А мне?*», «*And me?*» или «*A me?*». К этим вопросам он присоединяет либо английские, либо русские структуры, например: «*А я—some more?*», «*А я—more?*» (2;04;03). У Миши такие структуры на втором этапе появились немного позднее; он мог сказать: «*I здесь*», «*Я sleep*» (2;09;11), «*Я here*» (2;09;20). Наряду с указанными смешанными структурами, Миша использовал и одноязычные, например, «*I'm here*» и «*Я здесь*».

Переключения, в результате которых Миша создавал гибридные слова, были единичными. Например, Миша принес папе сломанную машинку и сказал: «*Сломал*»; папа переспросил: «*The car is broken?*», после чего Миша ответил так: *набабокан* (2;05;29). Так он соединил русское *бо-бо* и английское *broken*, возможно, потому что часто гладил сломанные машинки и говорил «*бо-бо*». У Саши такого межъязыкового словотворчества пока не наблюдалось.

Многие смешанные высказывания детей можно рассматривать как межъязыковое частичное дублирование или неполный перевод услышанного: ребенок «переводит» на русский язык только структурную часть английского предложения, а содержательную морфему оставляет в виде гостевого компонента. Например, у Миши: «*It is big*» — как «*Это big*», «*It is a dog*» — как «*Это dog*». «Переводы» отдельных лексем из высказываний взрослых Миша начал делать для уточнения или возражения. Например, Миша показал бабушке ключи, на что она сказала: «*They are granddad's*», Миша переспросил: «*Дедини?*» (2;08;14). Саша в таких ситуациях чаще всего «переводит», чтобы согласиться. Например, папа попросил его: «*Say: granny Галя*», а Саша ответил по-русски: «*Баба Галя*» (2;04;23). Когда Саша рассматривал фотографии, он показал на ребенка и спросил: «*Кто—я?*», бабушка ответила: «*No, it's Mike*», Саша кивнул и назвал брата по-русски: «*Мися*» (2;05;09).

Во второй половине второго периода билингвального развития Миша начал сам «переводить» короткие предложения на русский язык. Саша начал спонтанно

¹ Согласно модели РМЯ, остров гостевого языка — это такой тип переключения кодов, когда переключаемые элементы демонстрируют в своем составе действие грамматики гостевого языка: наличие системной морфемы в словоформе и/или такое сочетание двух или более морфем, которое подчиняется порядку их комбинации в гостевом языке.

² По правилам модели РМЯ русская морфосинтаксическая рамка для таких предложений должна быть обеспечена русской системной морфемой и выглядеть так: *Pana sleep-um*.

переводить в возрасте 2;07 в ситуациях, когда папа приходит за ним в детский сад. Папа просит его: «*Ask permission to go home*», Саша бежит к воспитательнице и спрашивает: «*Можно идти домой?*» (2;07;30). У Миши такие «переводы» зафиксированы немного позднее. Например, бабушка показала Саше игрушку и сказала: «*It's a bee*», а Миша, который был рядом, уточнил: «*Это пчелка*» (2;09;04).

Саша гораздо раньше, чем Миша, начал использовать переключения-дублирования, правда, они касались только отдельных лексем: «*Бр-ру, car*» (2;02;13), «*Собака, бака, dog*» (2;02;27), «*Луна—moon*» (2;02;28), «*Темно, dark*» (2;03;27), «*Деда, granddad*» (2;04;23), «*Да, yes*» (2;05;09). Переключения-дублирования у Миши появились только в 3;0.

Таким образом, можно отметить следующие сходные характеристики ранних детских смешений языков на первых двух этапах билингвального усвоения языков:

1) чаще всего трудно определить, какой язык является матричным;

2) редко соблюдается принцип системных морфем, иногда наблюдаются нарушения принципа порядка морфем, особенно в высказываниях, где роль матричного выполняет недоминантный язык;

3) на первом этапе билингвального развития переключения по их структуре представлены только вкраплениями, на втором этапе вкрапления тоже преобладают;

4) внутрифразовые переключения чаще всего представлены существительными

5) причины ранних переключений кодов—применение стратегий облегчения и взаимоисключения лексем;

6) многие смешанные высказывания в ответных репликах детей можно трактовать как частичный перевод услышанного ими в иницирующих репликах взрослых.

Различия в билингвальных структурах двух детей из одной семьи на первых двух этапах наблюдаются в следующем:

1) у старшего ребенка структуры разнообразнее в связи с тем, что более регулярными, чем у младшего используются некоторые системные морфемы как матричного, так и гостевого языка;

2) у младшего брата гораздо раньше и активнее используются переключения-дублирования и случаи спонтанного перевода.

Возрастные особенности этапов билингвального развития отличаются у двух детей из одной семьи незначительно. Наблюдение показало, что одни явле-

ния билингвальной речи используются раньше одним ребенком, другие фиксируются раньше и активнее у другого ребенка. Однако для проверки выдвинутых положений требуется продолжить сопоставление до конца второго этапа билингвального развития второго ребенка. При этом, возможно, придется внести поправки в трактовку значимости каждого из параметров, используемых для характеристики этапов билингвального развития ребенка.

Литература

1. Мадден, Е. Наши трехязычные дети / Е. Мадден.—СПб.: Златоуст, 2008.— 308 с.
2. Мадден, Е. Интерференция в речи трехязычных детей (11 лет) / Е. Мадден // Россия и Германия: взаимодействие языков и культур.— Череповец, 2013.— С. 135–141.
3. Чиршева, Г. Н. Двухязычная коммуникация / Г. Н. Чиршева.— Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2004.— 190 с.
4. Чиршева, Г. Н. Детский билингвизм: Одновременное усвоение двух языков / Г. Н. Чиршева.— СПб.: Златоуст, 2012.— 488 с.
5. Чиршева Г. Н., Коровушкин П. В. Периоды билингвального развития ребенка / Г. Н. Чиршева, П. В. Коровушкин // Взаимодействие языков и культур: исследования выпускников и потенциальных участников программ Фулбрайта: Материалы докладов IV международной научной конференции.— Череповец, 2015.— С. 143–148.
6. Barron-Hauwaert, S. Bilingual Siblings: Language Use in Families / S. Barron-Hauwaert.— Clevedon: Multilingual Matters, 2011.— 231 p.
7. Jarovinsky, A. Acquiring bilingual communicative competence / A. Jarovinsky // Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics.— Porto, 1999.— P. 561–564.
8. Lanvers, U. Language alternation in infant bilinguals: A developmental approach to codeswitching / U. Lanvers // International Journal of Bilingualism.— 2001.— V. 5, № 4.— Pp. 437–464.
9. Myers-Scotton, C. Duelling languages: Grammatical structure in code-switching / C. Myers-Scotton.— Oxford: Clarendon Press, 1993.— 285 p.
10. Myers-Scotton, C. Duelling languages: Grammatical structure in code-switching / 2nd ed. / C. Myers-Scotton.— Oxford: Clarendon Press, 1997.— 285 p.
11. Myers-Scotton, C. Contact Linguistics: Bilingual Encounters and Grammatical Outcomes / C. Myers-Scotton.— Oxford: Oxford University Press, 2002.— 342 c.
12. Saunders, G. Bilingual children: Guidance for the family / G. Saunders.— Clevedon: Multilingual Matters, 1982.— 278 p.
13. Saunders, G. Bilingual children: From birth to teens / G. Saunders.— Clevedon: Multilingual Matters, 1988.— 274 p.

Д.Д. Шайбакова

Алматы (Казахстан), Казахский национальный педагогический университет им. Абая
Д.филол.н, профессор
damina@rambler.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ ПОТЕНЦИАЛЬНОЙ ИНТЕРФЕРЕНЦИИ В БИЛИНГВАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

Взаимодействие языков имеет следствием обоюдное, а не одностороннее, как это часто представляют, влияние. Для понимания возможной интерференции важно выяснить несовпадающие зоны в системе фонем, грамматических категорий, лексических значений и т.д. Подобные расхождения отмечаются и в употреблении коммуникативных правил, которые могут быть связаны с экстралингвистическими факторами. Методика их описания представлена в данной статье.

Ключевые слова: диалингвальный, диакультурный анализ, языковая, речевая, коммуникативная нормы.

D. D. Shaibakova

Almaty (Kazakhstan), Abay Kazakh National Pedagogical University
Dr., professor
damina@rambler.ru

REVEALING OF THE POTENTIAL INTERFERENCE IN BILINGUAL COMMUNICATION

Abstract

The interaction of languages is the result of a mutual, not unilateral influence, as it is often presented. To understand the possible interference is important to clarify the divergent zones in the system of phonemes, grammatical categories, lexical meanings, etc. These differences are observed also in the use of communication rules that may be associated with extra-linguistic factors. The description of this methodology is presented in this article.

Keywords: dialingual, diacultural analysis, language, speech, communicative norms.

Интерференция, понимаемая как ошибки в речи на неродном языке, которые обусловлены влиянием родного языка, оценивается относительно нормы. Проявляется интерференция не только в использовании языковых единиц, но и в ситуативной коммуникации. Упорядочить анализ интерференции в неисконной речи поможет обращение к таким видам нормы, как норма системы (языковая), норма употребления (речевая), норма ситуативного употребления (коммуникативно-прагматическая), поведенческие предписания (культурно обусловленные нормы). Для определения двух последних типов нужны специальные знания. Потому современная антропоцентрическая лингвистика вынуждена вторгаться в разные науки и заимствовать у них предмет и методы исследования. Ее границы размываются, т.к. к проблеме «Человек в языке» можно отнести неисчислимое множество вопросов. Между тем всякое учение должно иметь определенную конструкцию, остов, опору для организации знаний. В такой общей схеме нуждается и лингвистика, прежде всего для представления этих знаний в учебном процессе. Повернувшись к содержательному аспекту коммуникации, лингвистическая наука обросла таким отраслями, как прагматика, лингвокультурология, межкультурная коммуникация, контактология, речеведение, др. — множество терминов для обозначения этих отраслей дает современная метаязыковая номинация. С другой стороны, расширяется спектр проблем,

связанных с анализом содержания коммуникации. Так, переход к дискурсивному рассмотрению лексики предполагает учет не только семантики языковых знаков, но и смысла. Возможности структурировать смыслы дает понятие концепта, что соотносит словарь с ментальным представлением. Концепты универсальные воспринимаются объективно. Субъективная, произвольная интерпретация характерна для восприятия культурно обусловленных концептов, если, конечно, реципиент не владеет соответствующими знаниями. Например, русские *судьба*, *тоска*, немецкое *Ordnung*, казахское *айналайын*, японское *айсатсу* не имеют однозначного толкования, они часто непонятны инокультурным коммуникантам, потому что это лакунарные для других культур концепты. Согласно концепции В.И. Карасика, есть три основные составляющие концепта: понятийная, образная, оценочная [Карасик 2004: 127]. Две последние имеют национально-культурную специфику. Однако для исследователя текста единственным материалом являются конкретные единицы языка, формирующие речь: в любом случае мы представляем коммуникацию как порождение текста/дискурса из тех кирпичиков, которые дает нам язык. Смыслы эксплицируются, в первую очередь, лексическими единицами. Анализ лексики важен для изучения коммуникации и культуры (80% информации высказывания — в лексике). К этому прибавляем правила

Таблица 1. Семемы русского слова в сравнении с казахским

язык	лексема	семема										
		имеющий большой вес	требующий большого труда	грузный	напряженный	суровый	опасный	неприятный	могущий	уравновешенный	беременная женщина	обида
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
русс.	тяжелый	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-
каз.	ауыр	+	+	-	-	-	-	-	+	+	+	+

ситуативного общения, выработанные определенной культурой.

Однако структурирование смыслов — дело сложное, хотя нам известен опыт квантования семантики и смыслов Ю. Д. Апресяна [Апресян 1995], представляющего наивную картину мира в семантике, И. А. Мельчука [Мельчук 1974], представляющего язык как совокупность словарных статей, содержащих определенный объем информации, А. Вежбицкой [Вежбицкая 2002] и К. Годдарда [Goddard 2009], представляющих наивную аксиологию в культурных скриптах, и др. Между тем такой анализ важен, чтобы понять модели словопотребления в ситуации языкового взаимодействия в речи билингва. Часто языковой контакт рассматривают как влияние одного языка на другой и говорят об интерференции в речи на одном из контактирующих языков. Но контакты языков — это взаимонаправленный процесс, и исследователь может предсказать лексическую интерференцию в речи на каждом из контактирующих языков. Это важно для практики обучения языкам. Целью моего доклада является представление в контрастивном аспекте содержательной информации в соответствии с указанными типами норм. В основе процедуры — разработанный А. Е. Карлинским диалингвальный анализ (Карлинский 2007:225–237) и применяемый нами метод диакультурного анализа.

Значения лексических единиц даны в словаре. Современные онлайн-словари широко представляют семантическую структуру каждой лексемы. И говорящий, для которого данный язык не является родным, приходит в смятение в процессе поиска нужного слова в массе словарных толкований. На первом этапе, этапе знакомства с языковой нормой, выписываем базовые значения слов. Посредством диалингвального анализа обнаруживаем несовпадающие участки семантической структуры слов двух или более языков. Лексическая подсистема языка является открытой и включает в себя огромное количество единиц. Указать их в виде единой архисистемы не представляется возможным. Поэтому для анализа лексической семантики в учебном процессе возможно ограничиться отдельным сегментом лексики и основными значениями лексем. Можно взять тематические группы, относящиеся к определенным сферам

жизни, например, жилище, семья, посещение врача и т. д. Чтобы определить возможные ошибки при недостаточно хорошем владении Я2, исследователь должен сопоставить состав семем слов рассматриваемых языков. Совпадение значений слов разных языков облегчает их усвоение. Несовпадающие семемы составляют поле потенциальной интерференции (однозначных соответствий между языками, как правило, не бывает). Для установления парадигматических значений слова удобно пользоваться матрицей, в которой указываются словарные значения слов. Чтобы создать модель лексической интерференции, необходимо методом диалингвального анализа:

- описать в одинаковых терминах лексические единицы контактирующих языков;
- сопоставить полученные данные;
- определить поле потенциальной интерференции;
- произвести экспериментальную проверку полученных результатов.

В качестве примера представим лексемы русского и казахского языков.

Несовпадающие значения образуют поле потенциальной интерференции. Таким образом, можно предсказать ошибки в русской речи казаха. Они проявляются в синтагматике — на втором этапе анализа. В русской речи казаха возможны сочетания: *тяжелый человек* в значении *уравновешенный*; *тяжелая женщина* в значении *беременная женщина*, *тяжелые слова* в значении *обидные слова*. Соответственно в казахской речи русского можно предсказать интерференцию *ауыр климат* и т. п.

На заключительной стадии производится проверка полученных данных [Копыленко 1987]. Наблюдалось употребление лексемы *тяжелый* в речи 25 информантов при переводе казахских сочетаний *қатты ауру* (*тяжелая болезнь*), *шатақ мінез* (*тяжелый характер*).

Так по единому образцу описывается семная структура слов. Межъязыковые соответствия устанавливаются по основной семеме, которая определяется путем изолированного представления данной лексемы информантом. Таким информантом может быть и сам исследователь. Данная модель анализа расхождений семной

структуры разноязычных лексем весьма эффективна в практике преподавания иностранных языков.

Этапы парадигматики — выбора слова, значения из потенциально возможного — и синтагматики связаны соответственно с системой и употреблением. Язык дает модели сочетаемости, речь эти модели корректирует, приспосабливает к пониманию. В речи выступает и коннотативное значение, обусловленное контекстом, сочетаемостью. Например, в словаре *экспорт* и *вывоз* представлены как синонимы. Мы можем сказать *экспорт товара*, *вывоз товара*, адекватно передавая содержание, но есть только *вывоз мусора*, не *экспорт мусора*. Можно сказать *аккуратный человек* и *чистоплотный человек*, но только *аккуратный почерк*. Выбор определения здесь обусловлен объемом семантики слов. Эти объемы не совпадают в подавляющем большинстве случаев. Я попросила немецкого студента выразить просьбу. Он сформулировал ее так: *Ты можешь мне арендовать книгу?* Прагматический ли это дефект? Вероятно, это незнание сочетаемости, синтагматики, речевой нормы. Ср. также сочетание *узкая женщина* в речи американского студента.

Источником синтагматической лексической интерференции являются различия валентностных характеристик корреспондирующих лексем. Ср. глагол со значением «пить» в трех языках:

русс. пить: *воду, лекарство, чай*;

каз. ішу: *су (вода), сорпа (бульон), тамак* (еда);

англ. drink: *water (вода), milk (молоко), air* (жадно глотать воздух).

Эти особенности можно выделить при парадигматическом анализе.

Межъязыковая идиоматичность — основной источник интерференции. Фраза в Я2 является идиоматичной относительно эквивалентного сочетания в Я1, если в ее составе имеется хотя бы одно слово, обладающее специфическим переводом на Я1. В наших примерах можно предположить возможность интерференции в русской речи казаха — *пить хлеб*, в русской речи американца *пить воздух*.

Усвоение коммуникативно-прагматической нормы можно определить посредством диакультурного анализа. Коммуникативно-прагматическая норма связана не только с традициями сочетаемости единиц языка, но и с нормами культуры и социума. Выбор единиц осуществляется в зависимости от ситуации общения. Здесь включается множество экстралингвистических факторов, которые не всегда известны и понятны даже

носителю языка и культуры. Принцип опоры на родной язык и культуру, использование метода контрастивного анализа способствуют лучшему пониманию различий. На этом этапе мы переходим от значения к смыслу, от структурной единицы к концепту. И в плане содержания предстают не только логическая составляющая (понятие), вербальный знак — его материальная форма и значение, но и смыслы, порожденные ассоциативной памятью, культурными, религиозными, социальными предписаниями или ограничениями, а также концепты. Для выявления культурных коннотаций выбирают путь от семантических инвариантов к прагматическим вариантам. По существу это исследование третьей стороны языкового знака — прагматики. К форме и семантике здесь добавляется оценочность, очень важная сейчас не только в плане перлокуции, но и в плане политкорректности, толерантности. Наиболее трудны для понимания прагматика эмоциональной оценки, качественная семантика, образность, символика. Например, разрешенные и запрещенные темы так называемых дежурных разговоров, отношение к цвету, цветам, животным и т. д. Метод диакультурного анализа позволит лаконично сравнить различия. Здесь также возможно построение матрицы. Это нужно, т. к. выстраивается, по выражению В. И. Карасика, объяснительная модель коммуникации, помогающая усвоению содержательного плана общения [Карасик 2010].

В контрастивной фразеологии может быть сопоставление культурно специфических объектов сравнений, образов, эмоциональной лексики. Покажем это на примере эмоциональной реакции.

В мусульманской лингвокультуре выражение *Быть на седьмом небе* (от радости) некорректно. Седьмое небо — это уровень Аллаха, с которым верующий казах не может себя поставить рядом. У казахов радость — это приобретение. Например: *Әйелі ұл танқандай қуанды* — (радовался) будто жена родила сына; *Әкесі базардан келгендей қуанды* — будто отец вернулся с базара [Ислам 2003: 135].

Другой пример — отношение к животным. В разных культурах оно не совпадает, что определяет коннотации. Так, в мусульманских, тюркских культурах существует негативное отношение к собаке, но почтительное — к волку. С образом собаки у казахов, у тюрков в целом ассоциируется низкородность, пренебрежительное отношение [Ислам 2003: 150]. Тюрки охотятся с беркутом, т. к. дичь, которую схватит собака, не может быть употреблена в пищу. В. И. Жельвис отмечает, что

Таблица 2. Эмоциональная реакция

Язык	Негативная реакция		Позитивная реакция
Русс.	Зеленеть от злости	Нос задрать	Быть на седьмом небе (от радости)
Каз.	Қөк* беттену — синеть лицом от злости	Мұрнын көкке көтерді — поднять нос до небес	
Англ.	Green with envy — зеленеть от зависти	With one's nose in the air — смотреть на других свысока	To be in the seventh heaven

* В казахском көк — зеленый, синий.

Таблица 3. Смешанный культурный код

вербальный код	предметный код	акциальный код
здравствуй (русс.)		казахское рукопожатие
спасибо (русс.)		молельный жест казахов (руки, подносимые к лицу)
болды (каз.)	перевернутая пиала (при чаепитии)	молельный жест казахов (руки, подносимые к лицу)
суйюнши (каз.)	предмет, деньги, преподносимые в качестве подарка	объятия, рукопожатие
пляши (русс)	письмо	танец

инвектива «собака» в арабском языке является одним из сильнейших оскорблений. В случае прикосновения к собаке мусульманин должен омыться семь раз [Ислам 2003: 155].

А у англичан отрицательное отношение выражается в сочетаниях *the Black dog* — плохое настроение, *the dogs of war* — ужасы войны, *dirty dog* — подлый человек, *call off the dogs* — сменить неприятную тему разговора. Для славян в контексте языческого мировоззрения образ собаки был связан с культом предков [Копыленко 1995].

Итак, зоонимы содержат оценочные коннотации, и эта оценка сильно различается в разных культурах, особенно это заметно в сравнении западной и восточных культур.

Матрица сопоставления лингвокультурем может быть применена и во многих других случаях. Таким же образом можно описать и сравнить особенности этикета, оценочность невербальных знаков, символы разных культур и прочее. Подобная информация важна для предотвращения коммуникативных неудач.

Посредством диакультурного анализа можно описать и смешанный код. В результате адаптации в инокультурной среде происходит соединение генетически инородных знаков. Покажем это на примере русскоязычного общения в казахско-русской среде.

Вербальный код — это речевые формулы, предметный код — предметы, акциальный код — жесты, действия.

Выводы

Таким образом, диалингвальный и диакультурный анализ помогают выявить лакуны в каждом из контактирующих языков и при общении избегать многих языковых, речевых, коммуникативно-прагматических ошибок. Представление единиц анализа в матрице облегчает поиск потенциальной интерференции, позволяет избежать непolitкорректных, коммуникативно

ущербных высказываний. Это лаконичный способ представления сравнения при знакомстве с нормами коммуникации в разных лингвокультурах.

Литература

1. Апресян, Ю. Д. Избранные труды. Том 1. Лексическая семантика. Синонимические средства языка. — М., 1995. — 472 с.
2. Ислам, А. Язык в контексте национальной культуры. — Алматы-Астана, 2003. — 221 с.
3. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. — М.: Гнозис, 2002. — 477 с.
4. Карасик, В. И. Языковая кристаллизация смысла. — М.: Издательство «Гнозис», 2010. — 351 с.
5. Карлинский, А. Е. Диалингвальный анализ и его применение в обучении второму языку // Избранные труды по теории языка и лингводидактике / под ред. Д. Шайбаковой. — Алматы, 2007. — С. 225–237.
6. Карлинский, А. Е. Основы теории взаимодействия языков. — Алма-Ата: Гылым, 1990. — 181 с.
7. Копыленко, М. М. Лексическая интерференция // Лексическая и морфологическая интерференция в русской речи казахов. — Алма-Ата: Наука, 1987. — С. 7–69.
8. Копыленко, М. М. Основы этнолингвистики. — Алматы, 1995. — 178 с.
9. Мельчук, И. А. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл ↔ Текст». — М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. — 346 с.
10. Шайбакова, Д. Д. Функционирование русского языка в Казахстане: вчера, сегодня, завтра. — Алматы, 2005. — 249 с.
11. Goddard, C. Cultural scripts // Culture and language use. / Ed. by Gunter Senft, Jan-Ola Östman and Jef Verschueren. Handbook of Pragmatics Highlights. — John Benjamins Publishing Company, 2009. — Vol. 2. — P.68–80.

П. А. Маслова

город Мехико (Мексика) Мексиканский Национальный Автономный Университет

АНАЛИЗ ОШИБОК И ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА В ТЕКСТЕ РЕБЕНКА-БИЛИНГВА

Аннотация

В статье приводятся классификация и анализ некоторых ошибок, взятых из текста, написанного ребенком с русско-испанским двуязычием. Обсуждается роль интерференции испанского языка и неполного овладения русским языком как причины выявленных ошибок. Приводятся конкретные примеры ошибок.

Ключевые слова: билингвизм, двуязычие, русский язык, испанский язык, интерференция, письменная речь.

P. A. Maslova

Mexico City (Mexico), National Autonomous University of Mexico

Student of a magistracy on applied linguistics

polinamaslova@hotmail.com

ERROR ANALYSIS AND INTERFERENCE OF SPANISH IN A BILINGUAL CHILD'S WRITING

Abstract

In this article the author classifies and analyses several errors taken from a piece of writing by a bilingual child who speaks Spanish and Russian. The role of interference of Spanish and incomplete acquisition of Russian are discussed. Specific examples of errors are presented.

Keywords: bilingualism, Russian language, Spanish language, interference, writing.

1. Введение.

Все больше и больше внимания уделяется билингвизму и мультилингвизму, или двуязычию и многоязычию, как объектам исследования в лингвистике. Э. Биалисток приводит примеры работ по билингвизму Ж. Ронжи, датируемых еще 1913 годом [Bialystok 2001: 10]. С начала 50-х годов прошлого века исследования на данную тему начинают быстро увеличиваться, и в настоящее время, время постоянного контакта языков, являются одними из наиболее актуальных в лингвистике.

Несмотря на обширные исследования в данной области, нельзя сказать, что лингвисты пришли к консенсусу по поводу, что именно понимается под термином «билингвизм». Можно привести примеры определений, которые совпадают в общей идее, но расходятся в дополнительных аспектах, связанных с двуязычием. Так например, К. Майерс-Скоттон определяет двуязычие как «... способность использовать два или более языка в такой степени, чтобы вести ограниченный случайный разговор»¹ [Myers-Scotton 2006: 44]. Э. Биалисток предлагает более широкое определение: «мы представляем себе билингвов как людей, которые в какой-то степени владеют двумя (и более) языками ...» [Bialystok 2001: 5]. В то же время оба автора поднимают вопросы о том, что именно подразумевается под языком, какая степень «достаточна», чтобы вести случайный разговор и как определить владение языком. Эти и другие вопросы, касающиеся концепта двуязычия и его определения затрудняют проведение исследований в данной области [Yumoto, 1996].

В данной работе мы используем определение детского билингвизма, представленного в статье

Г. Н. Чиршевой: «овладение ребенком двумя языками в такой степени, которая обеспечивает успешность коммуникации в соответствии с его возрастными особенностями, в устной и/или письменной форме, в одной или нескольких сферах общения» [Чиршева 2013]. В определении учтена зависимость успешности коммуникации от особенностей возрастного развития и разнообразие форм и сфер общения.

Из двух форм продукции, устной и письменной, больше внимания уделяется устной форме коммуникации билингвов, в то время как письменная форма остается в стороне. Это можно объяснить тем, что в процессе овладения родным языком ребенок начинает с говорения и аудитивного понимания, впоследствии овладевая чтением и одновременно, а чаще под конец, письмом. Другими словами, письменные навыки и речь являются последней ступенькой при овладении языком в естественной среде. Более широко представлены исследования письменной речи билингвов в позднем подростковом и юношеском возрасте; материалы для данных исследований собрать легче, так как студентам необходимо писать в процессе школьного и университетского образования [Hadaway & Cukor-Avila 1986; Danzak 2011].

Среди исследований, включающих русский как один из языков билингва и доступных через научные поисковые системы, довольно много работ по русско-английскому [Sekerina & Saueremann 2015; Jouravlev & Jared 2014] и русско-еврейскому двуязычию [Swartz 2014; Schwartz *et al.* 2015; Schwartz & Rovner 2015; Leikin 2010]. Также можно найти исследования по русско-немецкому [Klassert *et al.* 2014] и русско-финскому билингвизму [Silven *et al.* 2014]. Достаточно обширно исследовано взаимодействие между русским и языками бывших Советских республик и минори-

¹ Здесь и далее перевод автора.

тарных народов России [к примеру, Громакова, Джумаева 2009; Гузельбаева 2013; Махмадов, Ходжиматова 2012; Овхадов, Шамилёва 2015]. Что касается русско-испанского двуязычия, который представляет наибольший интерес для данного исследования, доступных работ оказалось в меньшинстве; в частности, О. А. Гнатюк описывает случаи интерференции русского языка в испанском на грамматическом уровне у русских эмигрантов [Гнатюк 2014]. В своей статье, автор отмечает, что интерференция, возникающая при русско-испанском двуязычии, изучена недостаточно. Мы считаем, что линия исследования по русско-испанскому двуязычию, а также в области испанского как доминантного и русского как унаследованного языка получает все более широкое признание благодаря глобализации и увеличению миграции русскоязычного населения в испаноязычные страны¹.

Целью данной работы является внести свой вклад в обсуждение русско-испанского двуязычия, обращая внимание на взаимодействие данных языков в письменной продукции на ранних стадиях развития навыков письма. В работе представлен анализ синтаксических и орфографических отклонений, взятых из текста, написанного ребенком с испанско-русским двуязычием. Полученные данные свидетельствуют в пользу утверждения о том, что обе грамматики задействованы в мышлении ребенка-билингва и компенсируют друг друга в случае нехватки лингвистических знаний.

2. Определение концепта взаимодействия языков.

Одним из аспектов двуязычного мышления и продукции, вызывающим естественный интерес у лингвистов, является взаимодействие между языковыми системами билингва. Данное взаимодействие передается через термины «межъязыковое влияние» (*cross-language influence*), «влияние родного языка», «интерференция» и «перенос» (*transfer*). Остановимся немного подробнее на «интерференции» и «переносе». Энциклопедия русского языка² дает такое определение: «Интерференция (от лат. *inter* — между и *ferens* — несущий) — взаимодействие языковых систем в условиях дву- или многоязычия, обусловленное их структурными расхождениями и проявляющееся в отклонении от кодифицированных норм речи контактирующих языков». В той же самой статье приводится следующее определение, «интерференция употребляется и в узком смысле для обозначения случаев нарушения речевых норм неродного языка под влиянием родного языка билингва», в котором подразумевается, что для билингва один из языков родной, а другой — неродной, что не всегда верно.

В англоязычной литературе широко используется термин «перенос». Т. Одлин указывает на контroversию вокруг данного термина и предлагает такое определение: «Перенос — это влияние/воздействие в результате сходства и различия между изучаемым и любым

другим предварительно изученным (возможно, не в полной мере) языком» [Odlin 1989: 27]. Для Т. Одлин важны сходства и различия между языками, так как они могут положительно и отрицательно повлиять на перенос.

В целях данной работы мы придерживаемся термина «интерференция» как более распространенного в русскоязычной литературе, и его определения как «инкорпорация грамматических свойств в один язык из другого», взятого из [Paradis & Genesee 1996].

3. Описание языковой среды ребенка.

В данной работе представлен анализ некоторых структур, взятых из текста, написанного сыном автора статьи Мишей. Ребенку 8 лет; он растет в бизнессемье, в которой мама — русская, а папа — мексиканец. В семье соблюдается принцип «один родитель — один язык», то есть каждый из родителей старается общаться с детьми только на своем родном языке. Мальчик имеет периодический контакт с русскими родственниками. В целом преобладает общение на испанском языке, который можно охарактеризовать как доминирующий язык, в то время как русский является подчиненным языком ребенка на данный момент.

В своей статье о бизнессемье и моноэтническом билингвизме, Г.Н. Чиршева приводит примеры билингвального развития детей в моноэтнических семьях [Чиршева 2013]. Надо заметить, что идеи, приведенные в этой статье, нашли поддержку у автора данной работы (мамы мальчика), так как, хотя описываемая семья и бизнессемья, развитие детей-билингвов имеет большое сходство с моноэтническими семьями. Особенно важны сознательное отношение родителей к развитию двуязычия, самоидентификация билингвизма у детей и положительное отношение родственников.

Продолжая описание лингвистического контекста ребенка, согласно М. В. Поповой и Е. Л. Кудрявцевой, можно определить его русский язык как «другой родной» и «русский материнский как иностранный» [Попова, Кудрявцева 2012]. Данные термины, возможно, не имеют широкого применения, но описывают более точно состояние двуязычия данного ребенка.

Миша, не обучался формально русскому языку в школе. Он любит писать и пишет истории на испанском языке. Однажды, осознав, что он еще никогда ничего не писал на русском, он задался этой идеей и написал «Путешествие на Солнце и другие путешествия» (под влиянием «Путешествия к центру Земли» Жюль Верна). Процесс написания истории можно считать спонтанным: ребенок писал без помощи родителей, самостоятельно излагая свои мысли на бумагу. Таким образом, данный текст можно считать примером естественного письма на подчиненном или втором родном языке ребенка-билингва.

4. Классификация ошибок при взаимодействии языков.

Интерференция проявляет себя в виде различного типа ошибок. Типология ошибок проясняет некоторые вопросы, связанные с влиянием одного языка на дру-

¹ <http://extranjerios.empleo.gob.es/es/Estadisticas/operaciones/concesiones/index.html>

² <http://ruskiyyazik.ru/350/>

гой, и помогает найти объяснение данным ошибкам. Особенно острое внимание уделяется анализу ошибок студентов при обучении вторым языкам.

Так, Дж. Ричардс, чья классификация приведена в [Alonso Alonso 2002: 25], разделяет все ошибки на три категории:

1. Ошибки из-за интерференции (использование элементов родного языка при коммуникации на неродном языке).
2. Внутряязыковые ошибки (все те ошибки, причиной которых не может быть влияние родного языка).
3. Ошибки, связанные с развитием системы неродного языка (когда учащийся конструирует гипотезы об изучаемом языке на основе ограниченного лингвистического опыта).

Другую классификацию ошибок, причиной которых может быть именно интерференция родного языка, предлагает Д. Лотт:

1. (Сверх) перенос по аналогии (ошибки в использовании лексического итема из-за того, что он разделяет какие-либо характеристики с итемом в родном языке).
2. Перенос структур (ошибки на уровне грамматики, когда учащийся следует правилам родного языка вместо правил изучаемого языка).
3. Меж(ъ)/внутряязыковые ошибки (связанные с отсутствием какой-либо языковой категории или слова в родном языке, в то время как в изучаемом языке оно присутствует). [Alonso Alonso 2002: 26]

Согласно Т. Одлин, успешное объяснение и прогнозирование ошибок — это сложная задача, которая основана на понимании возможных последствий межязыкового сходства или различия. В частности, автор представляет следующую классификацию, основанную на идее о сходстве и различии языков [Odlin 1989: 36]:

1. Положительный перенос.
2. Отрицательный перенос.
 - a. Избежание использования структур (*underproduction*).
 - b. Сверхчастотное использование структур (*overproduction*).
 - c. Ошибки при говорении и письме, которые разделяются на замены, кальки и изменения элементов изучаемого языка.
 - d. Неверное понимание.
3. Различные сроки овладения языком.

Итак, при классификации ошибок, вызванных возможной трансференцией элементов родного языка на изучаемый язык, необходимо обращать внимание на дифференциацию между ошибками на лексическом и грамматическом уровне (см. Лотт) и на разделение на положительную и отрицательную интерференцию (см. Одлин).

5. Качественный анализ ошибок.

В результате анализа текста были выявлены отклонения в написании и в построении грамматических конструкций. Термины «отклонение» и «ошибка» здесь используются как синонимы. Далее представлены примеры некоторых ошибок, причиной которых может быть как интерференция испанского

языка, так и недостаточное владение русским языком. Для интерпретации представленных ошибок мы опираемся на классификацию Т. Одлина, в частности на сегмент негативного переноса, в который включены ошибки при говорении и письме, а именно замены, кальки и изменения элементов языка.

5.1 Отклонения в написании и свёрхобобщение орфографических правил.

5.1.1 Написание буквосочетаний *ль* и *нь* без мягкого знака. В целом, написание слов с мягким знаком непостоянно и непоследовательно (*вы нойдьоте, мы добралис, я съел* в смысле *я сел* и *я съел*). В то же время прослеживается патрон в написании буквосочетаний *ль* (1) и *нь* (2) с упущением мягкого знака.

- (1) камен, денги, ранше, очен
- (2) будилник, балшую, мебел, нелзя

5.1.1 Замена буквы *э* буквой *е*. Большинство слов, пишущихся через букву *э*, были написаны через *е* (3).

- (1) етот день, етот лист

5.1.2 Свёрхобобщение правил написания слов с безударной *а* и *е*. Несмотря на преобладание написания по принципу «как слышится, так и пишется», были выявлены интересные отклонения в написании слов с безударными гласными *а* (4) и *е* (5). Ребенок свёрхобобщил правило по которому в безударной позиции слышится *а*, а пишется *о* (*кот — кота*) и слышится *и*, а пишется *е* (*лес — леса*).

- (1) вы нойдьоте инструкцию, мой дядя успокоелся и скозал, я зовел будилник, быстро нолажил себе несколка криветек, кросиваю карету, зокинул их но верх кареты, могазин, они скозали, даже 2 окулы, болкон, мы зокрыле дверь но зомок, Ура! зокречал я, но небе
- (2) нам предется отдать всё, он был в черном желете, мы преехали, через одну менуту, совершал подвеги, писать песьмо капетану

1.2 Лексико-грамматические отклонения.

1.2.1 Калькирование структур и пословный перевод с одного языка на другой (6).

- a. *и сонце еще не было но небе у el sol todavia no estaba en el cielo*
- b. *мы вышле продавать всю мебель нашего дома*
Nosotros salimos a vender todos los muebles de nuestra casa
- v. *и как я её (книгу) всегда носил собой то я её мог читать когда угодна.*
У comoyo siempre lo (el libro) llevaba conmigo, entonces...
- г. *ранше чем я заснул я зовел мой будилник*
Antes de que me dormi, puse mi alarma.

Далее представлены конструкции, сгруппированные по типу структуры, в которой допущена ошибка.

5.2.2 Излишнее использование притяжательных местоимений (7). Текст избобилует притяжательными местоимениями, которые не нужны в русском языке, но очень частотны в разговорной речи, характерной для мексиканского варианта испанского языка. Например, вопрос ребенка о местонахождении своей мамы на русском *Где мама?* переводится как *iDonde esta mi tata?* с пословным переводом на русский *Где*

Таблица 1: Примеры использования предлогов от и из.

	Пример из текста	Перевод на испанский
от	он взял ключи от гвоздя	(él) tomó las llaves del clavo
	мы снемале веревку от комня	(nosotros) quitamos la cuerda de la piedra
из	Он вернулся из работы	(él) regresó del trabajo
	нада спуститса из коробля в Атлантичский океан	Hay que bajar del barco al Océano Atlántico

Таблица 2: Примеры использования предлогов в и на.

	Пример из текста	Перевод на испанский
на вместо в	и сел но балшую и кросиваю карету	y se sentó en un carruaje grande y bonito
	я уснул но гамаке	me dormí en una/la hamaca
в вместо на	и пошел в болкон	y se fue a/hacia el balcón
	и упал в солнце	y se cayó a/hacia el sol

(есть/находится) моя мама?, хотя в обоих случаях известно, что он спрашивает именно о своей маме. Необходимо добавить, что притяжательные местоимения в данных примерах не искажают смысл предложения и возможны, но более естественно было бы их не использовать.

(7) *услышал как наша деревянная дверь захлопнулась, а маленькеи ключ я положил в карман моих серых штанов, хозаен взял и полагил в карман его красного кафтана, я узнал у моего дяде (в тексте говорится только об одном дяде), Я съел зо мои писонный стол*

5.2.3 Неправильное использование предлогов. Предлоги от и из используются в структурах, калькированных с испанского (см. табл. 1). Интересно, что предлоги от и из передают разные оттенки значения одного и того же предлога de, в то время как русский предлог с, естественный в данных контекстах, отсутствует.

Также прослеживается смешивание предлогов в и на (см. табл. 2).

5.2.4 Калькирование структур для выражения придаточных предложений.

- а. Придаточные предложения времени с пока (8).
- (8) *а. Я пошел домой пока сматрел на большие дома серога цвета Yo iba caminando (fui) mientras veía las casas...*
- б. *Мы поели пока разговаривали ... Nosotros comíamos mientras hablabamos...*
- б. Нетипичные деепричастные конструкции (9).
- (9) *а. я вышел из каюты на палубу где увидел дядю разговаривая с капитанам. (yo) salt del camarote a la cubierta donde vi al tío hablando con el capitán*
- б. *Там я ношел капетана завтракая с дядеи All! (yo) encuentre al capitán hablando con el tío*
- в. Использование местоимения кто для связки определительных придаточных, относящихся к оживленному предмету (10).
- (10) *а. и пошел к дяде, кто завтракал с капитанам у fui con el tío quien estaba hablando con el capitán.*
- б. *я узнал у моего дяде кто всегда был с капитанам (yo) supe de mi tío quien siempre estaba con el capitán*

в. *пошел к капетану кто был у дереванного и большогошотупвала fui/fue con el capitán quien estaba junto al timón.*

6. Интерпретация ошибок.

6.1 Замены и кальки.

Замены и кальки представляют собой довольно широкий спектр ошибок. Под заменой подразумевается использование элемента или формы родного языка при говорении или письме на изучаемом языке. Кальки заключаются в дословном переводе с родного языка на изучаемый. В случае двуязычия данные типы ошибок — наиболее широко встречаются у билингвов, особенно если один из языков преобладает над другим. Как замечают Paradis и Genesee: «Перенос произойдет с большей вероятностью в том случае, если ребенок достиг более продвинутого уровня синтаксической сложности на одном языке чем на другом. Такое расхождение может произойти потому, что это нормальный процесс в одноязычном овладении, или потому, что знания ребенка доминируют в одном из языков» [Paradis & Genesee 1996].

Из вышеприведенных ошибок большинство являются кальками или имеют элементы структур калькированных с испанского. Конструкции с излишним использованием притяжательных местоимений и «необычными» придаточными испытывают прямое влияние испанского языка. Ошибки в написании *ль* и *нь* без мягкого знака происходят под влиянием мягкости испанских звуков *l* и *n*, а написание *e* вместо *э* объясняется переносом произношения испанской буквы *e* как русская *э*.

6.2 Изменения элементов изучаемого языка.

Считается, что влияние родного языка также ответственно за изменения элементов и структур изучаемого языка, хотя оно и не выражено эксплицитно, как, например, в кальках. Т. Одлин приводит пример гиперкоррекции, которая выражается в чрезмерном исправлении во избежание возможных ошибок [Odlin 1989: 38]. Это объяснение применимо к ошибкам, допущенным ребенком в свержобобщении правил написания *о* вместо *а* и вместо *и*.

Также, в определительных придаточных, относящихся к оживленному предмету прослеживается перенос правила построения испанской конструкции определительного придаточного, в которой необходимо использовать определенное связующее слово в зависимости от одушевленности /неодушевленности предмета, к которому оно относится (*quien* кто для одушевленных, *que* что для любых других). В то же время, присутствует правильное использование местоимения *который* в предложениях с неодушевленным членом предложения (*но круглым столе был лесток в котором я прочел, леснице которая вела на другой коредор*).

6.3 Недостаточное владение языком.

С другой стороны, нельзя не принять во внимание тот факт, что ребенок не полностью владеет русским языком, и калькирование и замены могут также выступать как стратегии, на которые он опирается для выражения своих идей. Недостаточное владение языком в какой-либо сфере и на каком-либо уровне заставляет билингва прибегать к помощи уже знакомых структур и переносить их из одного языка в другой.

Так, трудно определить однозначно причину неправильного использования предлогов. С одной стороны, использованные предложные конструкции отражают некоторые семантические характеристики испанских предлогов; с другой стороны они могут проявляться вследствие недостаточного овладения ими.

7. Выводы.

Взаимодействие между языками в мышлении и продукции билингва неизбежно. Особенно оно проявляется, когда один из языков билингва доминирует над другим. Одним из главных проявлений интерференции являются такие ошибки, как замены, кальки и изменения элементов подчиненного языка.

В данной работе представлен анализ грамматических и орфографических отклонений, допущенных ребенком с русско-испанским двуязычием, в которых прослеживается влияние испанского языка на русский. Помимо переноса элементов структур из испанского в русский, необходимо принять во внимание тот факт, что системы обоих языков находятся в процессе развития, и недостаточное овладение структур в одном языке приводит к заимствованию подходящих структур из другого. Дальнейшее исследование письменной речи детей с русско-испанским двуязычием, а также сравнение с детьми- монолингвами и билингвами с русским и другими языками, необходимы для полного описания феномена интерференции.

Автор статьи благодарит Национальный Совет Наук и Технологий (CONACYT, Mexico) и Программу (финансовой) Поддержки (студентов) Послеуниверситетского образования Мексиканского Автономного Национального Университета (PAEP-UNAM) за финансовую поддержку.

Литература

1. *Гнатюк, О. А.* Грамматическая интерференция при русско-испанском двуязычии / О. А. Гнатюк // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». — 2014. — № С. 64–69.
2. *Громакова, О. Н.* Туркменско-русский билингвизм туркмен Ставропольского края / О. Н. Громакова, Д. Х. Джумаева // Региональные особенности функционирования русского и национальных языков на территории Российской Федерации: [Электронный ресурс] URL: conf.stavsu.ru/_WordDocs/740.doc (Дата обращения: 05.01.2016).
3. *Гузельбаева, Г. Я.* Практики использования государственных языков жителями Татарстана в ситуации официального двуязычия / Г. Я. Гузельбаева // Филология и культура. — 2013. — № 4. — С. 44–51.
4. *Махмадов, А.* Таджикско-русский билингвизм как характерная черта языковой ситуации в современном Таджикистане / А. Махмадов, Г. Ходжиматова // Вестник центра международного образования Московского Государственного Университета. Филология. Культурология. Педагогика. Методика. — 2012. — № 4. — С. 124–126.
5. *Овхадов, М. Р.* Чеченско-русский билингвизм и система имен числительных в чеченском языке / М. Р. Овхадов, Р. Д. Шамилёва // Современные проблемы науки и образования. — 2015. — № 2. [Электронный ресурс] URL: www.science-education.ru/pdf/2015/2-2/834.pdf (Дата обращения: 05.01.2016).
6. *Попова, М.* Русский как один из языков двуязычного ребенка: методологические и методические аспекты / М. Попова, Е. Кудрявцева // Филология и культура. — 2012. — № 2. — С. 99–102.
7. *Чиршева, Г. Н.* Моноэтнический детский билингвизм / Г. Н. Чиршева // Филологический класс. — 2013. — № 2. — С. 46–49.
8. *Alonso Alonso, R.* The role of transfer in second language acquisition / R. Alonso Alonso. — Servicio de Publicacions da Universidade de Vigo, 2002. — 169 p.
9. *Bialystok, E.* Bilingualism in Development: Language, Literacy, and Cognition / E. Bialystok. — Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press, 2001. — 288 p.
10. *Danzak, R.* The integration of lexical, syntactic, and discourse features in bilingual adolescents' writing: an exploratory approach / R. Danzak // Language, Speech, and Hearing Services in Schools. — 2011. — Vol. 42(4). — P. 491–505.
11. *Hadaway, N.* Composing in Two Languages: A Bilingual Child's Response / N. Hadaway, P. Cukor-Avila // Paper presented at the Annual Meeting of the National Social Science Association, San Antonio, Texas, 1986. — 24 p.
12. *Myers-Scotton, C.* Multiple voices: an introduction to bilingualism / C. Myers-Scotton. — Malden, Massachusetts: Blackwell, 2006. — 457 p.
13. *Odlin, T.* Language Transfer: Cross-Linguistic Influence in Language Learning / T. Odlin. — Cambridge: Cambridge University Press, 1989. — 210 p.
14. *Paradis, J.* Syntactic acquisition in bilingual children: autonomous or interdependent? / J. Paradis, F. Genesee // Studies in Second Language Acquisition. — 1996. — Vol. 18. — P. 1–25.
15. *Yumoto, K.* Bilingualism, Code-Switching, Language Mixing, Transfer and Borrowing; Clarifying Terminologies in the Literature / K. Yumoto // Kanagawa Prefectural College of Foreign studies, Working Papers. — 1996. — Vol. 17. — P. 49–60.

Е. М. Маркова

Профессор кафедры русистики

Т. Григорянова

Доцент, зав. кафедрой русистики

Трнава (Словакия), Университет Св. Кирилла и Мефодия

elena-m-m@mail.ru

СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ И ТРАНСПОЗИЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСЛАВЯН

Аннотация

В статье речь идет о сходствах и различиях в словообразовательных системах славянских языков на материале русского, чешского и словацкого. Определяется область интерференции, связанная с семантическими различиями, эксплицированными общими словообразовательными формантами и межъязыковыми омонимами. Возможности словообразовательной транспозиции связываются с новейшими деривационными тенденциями, определяемыми во многом влиянием английского языка: активизацией универбации, образованием композитов, общностью заимствованных префиксов и префиксоидов, суффиксов и суффиксоидов, активизацией глагольного словообразования.

Ключевые слова: словообразование, обучение русской лексике, интерференция, транспозиция, русский язык как иностранный, славянские языки.

E. Markova

Professor of department of Russian philology,

T. Grigoryanova

Associate professor managing department of Russian philology

Trnava (Slovakia), University of St. Cyril and Method

elena-m-m@mail.ru

DERIVATIONAL INTERFERENCE AND TRANSPOSITION IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO OTHER SLAVS

Abstract

The article deals with similarities and differences in word-formative systems of the Slavic languages—Russian, Czech and Slovak. The nature of interference, associated with semantic differences, explicated in the form of general derivation formants and interlingual homonyms, is defined. Possibilities of word-formative transpositions are associated with the latest derivational trends, largely determined by the influence of the English language: intensification of univerbation, formation of composites, similarities in borrowed prefixes and prefixoids, suffixes and suffixoids, and verbal word-formative activation.

Keywords: word-formation, teaching Russian vocabulary, interference, transposition, Russian as a foreign language, Slavic languages.

Лексические системы современных славянских языков обнаруживают значительную асимметрию, несмотря на общность их происхождения. Словообразовательная асимметрия современных славянских языков имеет две стороны: 1) семантически одинаковые лексемы могут эксплицироваться набором разных словообразовательных формантов, имеющих хождение в разных языках; 2) изоморфные лексические единицы нередко различаются семантикой. Это представляет собой важную лингводидактическую проблему, ибо приводит к возникновению скрытых, непредвиденных препятствий при изучении инославянского языка. Любые сходные по форме, но различные семантически языковые факты двух славянских языков принадлежат к проблемным в плане лингводидактики в силу неизбежной семантической интерференции («приписыванию» одинакового по звучанию с родным языком факту изучаемого языка семантики, свойственной ему в родном языке), в то же время соотносимость с одним денотатом и частичное сходство

в морфемном составе также приводит к ошибочным ассоциациям.

Факты параллельного образования как результат наличия в разных славянских языках общего корпуса корневых морфем и словообразовательных аффиксов относят к межъязыковым омонимам: рус. (разг.) *обнова* ‘недавно приобретенная, новая вещь’ и чеш. *obnova* ‘возрождение, восстановление’, ‘свежий, только что выпавший снег’, рус. *сушка* ‘маленькая баранка’ и чеш. *suška* ‘худая женщина’, рус. *рассудок* ‘разум, умственная деятельность’ и словц. *rozsudok* ‘приговор’, рус. *погреб* ‘помещение под домом для хранения овощей, запасов на зиму’ и словц. *pohreb* ‘похороны’, *крупница* ‘мельчайшая частица’—*krupice* ‘манная крупа’, *снежинка* ‘кристаллик снега’—*snežinka* ‘подснежник’, рус. *пригласить* ‘позвать кого-л. куда-л.’ и словц. *prihlásiť* ‘зарегистрировать’, *пригодиться* ‘оказаться годным, нужным’ и словц. *prihodiť sa* ‘случиться, произойти’, рус. *погадать* ‘узнать предстоящие события по картам или другим способам’ и словц. *pohadať* ‘поссорить’,

выгибаться ‘сгибаться дугой’ — *vyhýbat’ sa* ‘избегать, уклоняться; уступать дорогу’, *надавать* ‘дать кому-л. что-л. в большом количестве’, ‘отругать, наказать’ — *nadávat’* ‘ругать, бранить’ и т.п.

Проблема ложного сходства распространяется и на словообразовательные форманты. Большая часть словообразовательных средств в славянских языках совпадает, являясь рефлексом праславянского единства. Изменяется, однако, распределение морфем: одно и то же значение передается подчас при помощи различных корней или различных аффиксов. В результате этого совпадение лексиконов славянских языков оказывается мнимым, кажущимся, формальным и ведет к многочисленным ошибкам при освоении лексики иного славянского языка, представляет собой зону интерференции. При наличии в русском и словацком языках, например, глагола *говорить* — *hovoriť* и семантическом совпадении некоторых префиксальных образований от него, большинство изоморфных приставочных дериватов обнаруживают семантические расхождения: *наговорить* ‘сказать что-то в большом количестве’ (наговорить глупостей) — *nahovoriť* ‘подговорить, уговорить’, *приговорить* ‘вынести решение (в суде)’ (приговорить к заключению) — *prehovoriť* ‘заговорить’, *договориться* ‘условиться о чем-л.’ — *dohovoriť si* ‘сговориться, договориться о выполнении какого-л. негативного действия’, *договор* ‘письменное соглашение о чем-л.’ — *dohovor* ‘уговор, устная конфиденциальная договоренность’, *сговорчивый* ‘тот, с которым легко договориться’ — *zhovorčivý* ‘разговорчивый’ и др.

При сравнительном анализе славянских языков обнаруживается много общих слов, различающихся стилистически. Подобная стилистическая дивергенция ведет также к ошибкам стилистического плана. Так, рус. *старец, рыбарь, пастырь, венец, краса, зрак* являются лексико-словообразовательными архаизмами, а изоморфные им чеш. *stařec rybář, pastýř, věnec, krása, zrak* нейтральными. Чеш. *dál, šíř, níž, bol, um, leb, luh luna, ret, šije, kolokol, junost, juný, lice, ručej, trudnost, vesna, jeseň* и др. известны в чешском языке как книжные, поэтические, а их русские корреляты *даль, ширь, низ, боль, ум, лоб, луг, луна, рот, шея, колокол, юность, лицо, ручей, трудность, весна, осень* общепотребительны.

Для предупреждения интерференционных ошибок, связанных с семантической асимметрией изоморфных лексем, эффективна демонстрация и тренировка их синтагматических различий. Различные смыслы выражаются в разных синтагматических возможностях общих слов в разных языках. Как известно, синтагматические связи, присущие слову, входят в характеристику его семантики, поэтому границы лексико-семантического варианта слова определяются набором его синтагм.

В качестве примера сопоставления синтагматических различий лексем обратимся к общим прилагательным в русском и чешском языках. Рус. *ужасный* означает ‘очень плохой’ (напр., *ужасный день, ужасный обед, ужасная память* и т.п.), хотя возможно употребление наречия *ужасно* и с положительным «зарядом»: *он ужасно красивый, ужасно интересный*. Чеш. *úžasný* означает ‘поразительный, удивительный, прекрасный’:

úžasný oběd ‘прекрасный обед’, *úžasná paměť* ‘поразительная память’; однако возможна и отрицательная коннотация у этого слова в следующем контексте: *úžasná bída* ‘ужасная, страшная беда’.

Адъективные образования с суффиксом *-л-* от глагола движения *идти* с приставками: *пришлый, прошлый, пошлый, дошлый, ушлый* — также известны в обоих языках, но с абсолютно разной семантикой, что приводит к семантической интерференции в их использовании. В русском языке они или деэтимологизировались (*пошлый, ушлый, дошлый*) и уже не связываются в сознании носителей русского языка с глаголами движения, или вышли из активного употребления (как *пришлый*). Только слово *прошлый* активно употребляется в современном русском языке в его исходном значении, образуя сочетания: *прошлый год, в прошлый раз, прошлый урок, дело прошлое*. Однако значение чеш. *prošlý* связано не только с минувшим временем, но и с тем, ‘кто прошел, пережил что-то’. Например, чешское выражение *člověk, prošlý světem*, буквально ‘человек, прошедший по миру’, означает опытного, много повидавшего человека.

Сохраняет семантическую связь с глаголом движения *прийти* только прилагательное *пришлый* в русском языке: ‘пришедший со стороны, не здешний, не местный’, образующий сочетания типа *пришлый из другой группы*. Семантика чеш. *příšlý* обусловлена прямым значением глагола *přijít (прийти)*: ‘тот, кто пришел, кто находится здесь, присутствующий’.

Русские прилагательные *пошлый, дошлый, ушлый* со временем абсолютно утратили смысловые отношения с соответствующими глаголами движения *пойти, дойти* и *уйти*. *Пошлый* определяется как ‘низкий в нравственном отношении, безвкусно-грубый’, с ним возможны такие словосочетания, как *пошлая среда, пошлый человек, пошлый анекдот*. В чешском языке прилагательное *pošlý* известно в значении ‘дохлый, издохший, околевающий’ как дериват от глагола *pojít* (рус. *пойти*) ‘сдохнуть, околесть’ (о животном) (ср. с рус. *отойти в мир иной*), поэтому в чешском возможны такие словосочетания, как *pošlý kůň, pošlá svině*.

Рус. разг. *дошлый* означает ‘способный дойти до всего, смысленный, ловкий’ (например, *дошлый парень, дошлый студент, дошлый сотрудник*), чеш. *došlý* сохраняет смысловую связь с глаголом *dojít* ‘дойти’, например, о почте в Чехии говорят: *došlá pošta*. Рус. *ушлый* обозначает то же, что *дошлый*, однако характеризуется негативной коннотацией, обусловленной семантикой его производящего глагола *уйти*: ‘ловкий, хитрый; проныра, пройдоха’ (*ушлый ребенок, ушлый парень*). Основное значение чеш. *ušlý* — ‘уставший от ходьбы’, которое можно сравнить с рус. *уходить* в пословице *уходили сивку крутые горки*, поэтому возможны такие чешские сочетания, как *ušlý stařec, ušlá babička*. Вместе с тем у этого прилагательного отмечается и другое значение, обусловленное префиксом *у-* глагола *уйти*: ‘такой, который ушел, убежал’, на основе чего было образовано переносное, употребительное в экономике значение ‘потерянный’ (например, в выражениях *ušlý zisk* ‘потерянная прибыль’, *ušlá mzda* ‘потерянная зарплата’).

С другой стороны, в современную эпоху, характеризующуюся глобализационными процессами, охватившими не только экономику, общественную жизнь, но и отраженными в языке, процессы внедрения заимствованной лексики становятся всеобщими, захватывают и языки, в которых пуристическое «забрало» долгое время сдерживало активный поток иностранных слов (к коим относятся и привлекаемые для сравнения чешский и словацкий языки). Активные деривационные процессы в современных славянских языках, однотипные по своей сути, являются свидетельством их конвергенции (схождения, симметрии, изоморфизма) как в формальном отношении, так и в аспекте внутренних тенденций, а все конвергентные факты составляют область транспозиции.

Волна англицизмов захватила не только русский, но и другие славянские языки, способствуя, в конечном итоге, их сближению, дающему возможность использовать транспозицию — перенос из родного языка в изучаемый, что облегчает изучение инославянского языка: рус. *имиджмейкер* — чеш. *imagemaker*, рус. *триллер* — чеш. *triler* и др. Интернационализация лексиконов славянских языков выражается не только в прямых заимствованиях, но и в использовании иноязычных слов и корневых морфем в роли аффиксоидов. Некоторые из них образуют целые цепочки композитов: рус. *бизнес-образование*, *бизнес-школа*, *бизнес-семинар*, *бизнес-аналитик*, *бизнес-портал*, *бизнес-форум*, *бизнесвумен* и т.д. / чеш. *business třída* ‘бизнес-класс’, *business-class*, *byznysplán*, *byznyscentrum*, но: *byznysmenka* ‘бизнесвумен’; рус. *шоу*, *шоумен*, *шоувумен*, *шоу-рум*, *телешоу*, *реалити-шоу* и др., чеш. *show*, *televizní show* ‘телешоу’, *showbyznys* ‘шоу-бизнес’, *showmen* ‘шоумен’, *showmenka* ‘шоуменша’. Актуализацию этих и подобных словообразовательных моделей можно рассматривать как знаковое явление в области усиления аналитических тенденций в славянских языках.

В сравниваемых языках активно развивается модель образования композитов со вторым компонентом *-голик*. По аналогии со словом *алкоголик* в русском языке образовалась полукалька *трудоголик*, в отличие от слов. и чеш. *vorkholik*, *workholik*, где оба компонента заимствованы и не возникли композиты типа *práceholik*, хотя в чешском есть разг. *pracant*. Совсем недавно появилось новые лексемы, образованные по данной модели, напр., *шопоголик* как наименование лица, для которого магазины стали болезненной страстью. Эта модель получила широкое распространение и в словацком и чешском языках, где находим аналогичные образования: не только *šopoholik* ‘любитель покупок’, но и *čokoholik* ‘страстный любитель шоколада’, *sexholik*, *pornoholik* ‘зависимый от порнографии’. Круг слов, образованных по этой модели, имеет тенденцию расширяться, хотя они и носят налет окказиональности, напр. *počítačoholik* (*компьютероголик*), *internetoholik* (*интернетголик*), *autoholik* (*машиноголик*) и др. По данным Национального корпуса чешского языка насчитывается более 70 композитов с суффиксоидом *-holik*.

Словообразовательная активность присуща и префиксу *экс-*, также имеющему иноязычное происхождение и отражающему активные перемены в жизни, уход недавних авторитетов, смену людей на политической

и общественной арене: *экс-губернатор*, *экс-премьер*, *экс-мэр*, *экс-музыкант*, *экс-милиционер*, *экс-сотрудник*, *экс-солист*, *экс-супруг* и т.п. / чеш. *exministr* ‘экс-министр’, *expremiér* ‘экс-премьер’, *exposlanec* ‘экс-депутат’, *exkomunista* ‘экс-коммунист’ и др.

Однако все рекорды по количеству заимствованных с ним языковых единиц и по собственной словообразовательной активности в заимствующем языке бьет суффикс *-инг*, дериваты с которым принадлежат к разным тематическим группам: 1) названия видов спорта *рестайлинг*, *сноубординг*, *дайвинг*, *рафтинг*, *джипинг*, *кёрлинг*, *виндсёрфинг*, *трекинг*, *боулинг*, *шейпинг*, *яхтинг*, *бодибилдинг*, *кикбоксинг*, *стайлинг*, *армрестлинг*, *драйвинг* ‘гонки как вид компьютерной игры’; 2) названия занятий, вида деятельности, процесса *шопинг*, *клининг*, *пилинг*, *пирсинг*, *кастинг*, *тюнинг*, *демпинг*, *киднептинг*, *консалтинг*, *прессинг*, *тестинг*; 3) названия мест *паркинг*, *банкинг*; 4) а также менее известных по вопросам бизнеса и психологии, *моббинг* ‘притеснения, разборки’, *мастеринг* ‘запись музыки в специальных студиях’, *рекрутинг* ‘наем рабочей силы’, *толлинг* ‘форма сотрудничества компаний’, *футинг* ‘ходьба в быстром темпе’, *сэмплинг* ‘бесплатная раздача пробных образцов продукции’, *интернет-трейдинг* ‘торговля ценными бумагами без посредников между трейдером и биржей’, *тимбилдинг* ‘сплочение коллектива, команды’, *хакинг* ‘незаконный доступ к сетевому компьютеру’, *заппинг*, зафиксировавшее современную «болезнь» телезрителей — ‘быстрое переключение телевизора с одной программы на другую, чтобы не смотреть рекламу’ (от англ. *zapping* ‘вкрапление’). Почти все эти образования известны и в сравниваемых языках. Эта тенденция наблюдается и в словацком языке, причем глагольные формы здесь образовались в основном у ранее заимствованных отглагольных существительных с суффиксом *-инг*: *dabing* ‘озвучивание’ — *dabovat*, *lobing* ‘лоббирование’ — *lobovat*, *miting* ‘митинг’ — *mitingovat*, *koučing* ‘коучинг’ — *koučovat*, *forčeking* ‘форчекинг’ — *forčekovat*, *doping* ‘допинг’ — *dopovat*, *kemping* ‘кемпинг’ — *kempovat*, *dribling* ‘дриблинг’ — *driblovat*, *monitoring* ‘мониторинг’ — *monitorovat*, *karavaning* ‘караванинг’ — *karavanovat*, *banking* ‘банкинг’ — благодаря рекламе появилась форма *bankovat*. Однако многие «инговые» заимствования пока не приобрели соответствующие глагольные формы, но об их успешной адаптации в лексическую систему словацкого языка свидетельствует появление адекватных форм: *modeling* — *modelingový*, *kliring* — *kliringový*, *brifing* — *brifingový*, *džoging* — *džogingový* и др.

Всеобщее влияние английского языка проявляется и в воздействии типичных для него словообразовательных моделей, в русле чего активно распространяется аналитическое словообразование. Если еще три десятка лет назад можно было с уверенностью говорить, что славянские языки различаются по частотности использования тех или иных способов деривации, то сейчас нельзя уверенно утверждать о деривационных приоритетах. Помимо суффиксации, традиционно характерной для славянского словообразования,

аналитического конструирования и семантической деривации, продуктивным деривационным способом словотворчества в славянских языках становится универбация, выражающаяся в разного рода стяжениях, сокращениях, усечениях, напр., рус. *комп*, слов. *komp* вместо *компьютер*, чеш. *poč* от *počítač* ‘компьютер’, рус. *мерс* вместо *мерседес*, чеш. *mergl*, означающее в речи современной чешской молодежи *mercedes*, рус. *макдак* и чеш. *tekáč* — названия ‘Макдональдс’ и т. п. В наше время наблюдается устойчивая тенденция к усилению универбации, особенно отглагольной, во всех славянских языках, что нейтрализует имевшую здесь место асимметрию [Маркова 2012: 902]: напр., *прокол* от глагола *проколоться* в значении ‘ошибиться, совершить поступок, раскрывающий истинные намерения кого-л.’), чеш., словац. *kiks* (от *kiksnout* — ‘проколоться’) и т. п. В данном случае положительному переносу подвергаются не лексемы, а модель, получившая распространение во всех языках и легко усваиваемая вследствие этого.

В русле расширения словопроизводства путем универбации находится и рост образования семантически компактных отыменных глаголов, образованных на базе словосочетаний. Нужно отметить, что повышенная глагольная вербализация свойственна славянскому языковому лингвокреативному сознанию в целом, поэтому в данном случае также транспозиция связана со словообразовательной моделью в целом. К подобным семантически емким образованиям в русском языке относятся, например, глаголы *крышевать* «защищать, покровительствовать» от *создавать крышу* «защищать», *СМСить* от *посылать СМС*, *спамить* — от *рассылать спам*, *контакчить* — от *находиться в контакте*, *пиарить* — от *создавать пиар*, *романтировать* (от *иметь роман*) в значении ‘иметь любовные отношения, встречаться с кем-л.’, *моржевать* «плавать зимой в реке» (от *плавать как морж*), *диджеить* (от *работать диджеем*), рус. *комплексовать* — от *иметь комплексы*, *мейлить* — от *обмениваться мейлами*, *чатиться* — от *обмениваться сообщениями в чате*. От названия поисковой системы *Гугл (Google)* образовался глагол *гуглить*, словообразовательное гнездо которого включает практически полный префиксальный ряд: *погуглить*, *перегуглить*, *выгуглить*, *прогуглить*, *нагуглить*, *погуглиться*, *нагуглиться* и др. Словацкие неологические глаголы, связанные с коммуникацией по интернету, пока полностью не адаптировались, о чем свидетельствуют варианты графические формы: *facebookovat*, *fejsbúkovat* ‘фейсбучить’, *googlovat*, *gúglovat* ‘гуглить’, *gamifikovat*, *gejmifikovat* ‘геймить’, *skypovat*, *skejpovat* ‘скайповать’, *likovat*, *lajkovat* ‘лайковать’, *aploadovat*, *uploadovat* ‘загрузить’ и др. В чешском языке это глаголы *resetovat* ‘перезагрузить’, *snowboardovat* ‘сноубордить’, *faxovat* ‘факситься’, *mobilovat* ‘звонить по мобильному телефону’, *globalizovat* ‘глобализировать’, *ekologizovat* ‘экологизировать’, *medializovat* ‘медиализировать’) [Martincová 2005: 119].

Много примеров образования глаголов от англоязычных источников дает исследование некодифицированной речи. Так, в молодежном жаргоне отмечаются образования (комп.) *дефейсить* ‘сменить внешний

вид’ от англ. *deface*, *лукать* ‘смотреть’ от англ. *to look*, *токать* ‘разговаривать’ от англ. *to talk*, чеш. *mailovat* ‘писать, переписываться по интернету’ от *mail*, чеш. *mejdánovat* ‘тусоваться’ от *mejdán* ‘тусовка, обычно в квартире одного из его участников’, слов. *žúrovat* ‘тусоваться’ от *žúr* ‘тусовка’, слов. *dovolenkovat* ‘быть в отпуске’ от *dovolenka* ‘отпуск’, слов. *prázdninovat* от *prázdniny* ‘каникулы’, слов. *letovat* ‘проводить летний отпуск’ от *leto* ‘лето’, *zastrešit* ‘построить крышу’ и ‘объединить и возглавить’ от *strecha* ‘крыша’, *bežkovat* ‘кататься на беговых лыжах’ от *bežky* ‘беговые лыжи’, *výbrežít sa* ‘выйти из берегов’ от *breh* ‘берег’ и т. п.

Вместе с тем среди данной лексики встречаются и факты, представляющие опасность с точки зрения интерференции. Так, в словацком языке недавно появился глагол *bankovať s niekým* (букв. *банковать с кем-л.*), но не в значении ‘поставить деньги на кон’, как в русском языке, а ‘вступить во взаимоотношения с банком’, что выражено в рекламном слогане ‘*S kým bankujete?*’ (букв. ‘С кем вы банкуете?’).

Все приведенные факты свидетельствуют о том, что методика преподавания русского языка как инославянского должна выделяться в отдельное направление в лингводидактике. Изучение русского языка в инославянской аудитории характеризуется большей интерференцией и большими возможностями для транспозиции, что обусловлено наличием значительного количества, с одной стороны, внешне сходных, но семантически дивергентных явлений, с другой — словообразовательными конвергентными фактами, связанными с общностью их происхождения, а также глобализационным влиянием деривационных средств и возможностей английского языка.

Литература

1. Захаренко Е. Н., Комарова Л. Н., Нечаева И. В. Новый словарь иностранных слов / Е. Н. Захаренко и др. — Москва, 2003.
2. Маркова Е. М. Основные тенденции в лексике современных славянских языков // Материалы V Междун. научн. конф. «Русский язык в языковом и культурном пространстве Европы и мира: Человек. Сознание. Коммуникация. Интернет» 9–13 мая 2012 г. — Варшава, 2012. — С. 899–904.
3. Нецименко Г. П. Заимствования vs. интернационализмы в современной вербальной коммуникации // Prejawy internacjonalizacji w językach słowiańskich. — Siedlce, 2009. — С. 29–41.
4. Слова, с которыми мы встречались: Словарь общего жаргона / Под ред. Р. И. Родиной, О. П. Ермаковой, Е. А. Зелиной. — Москва, 1999.
5. Толковый словарь современного русского языка конца XX века. Языковые изменения / Под ред. Г. Н. Скляревской. — М.: Астрель, 2005.
6. Dvořáček P. Česko-ruský slovník nových a problémových výrazů. — 2. doplněné a přepracované vydání. — Praha, 2005. 383 s.
7. Krejčířová I. a j. Rusko-český a česko-ruský slovník neologizmů. 2-e vydání. — Praha: Academia, 2004. — 285 s.
8. Martincová O. Nová slovesná pojmenování. // Neologizmy v dnešní češtině. Praha: ÚJČ AV ČR, 2005. — 119–133.
9. Slovník slovenského jazyka. IV. Red. Š. Peciar. Bratislava, 1964.
10. Slovník slovenského jazyka. Bratislava: Veda, 1987.

Е. А. Жеймо

Варшава (Польша), Варшавский университет
Магистр педагогики, педагог факультета прикладной лингвистики
evgenia_zh@yahoo.com

ГЛАГОЛЬНАЯ ПРЕФИКСАЦИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА ИНОСЛАВЛЯНАМ (НА ПРИМЕРЕ РУССКО-ПОЛЬСКИХ ЯЗЫКОВЫХ КОНТАКТОВ)

Аннотация

В докладе указывается на особенности преподавания русского языка учащимся, чьим родным языком является один из славянских языков. На примере глагольной префиксации показаны трудности, с которыми встречаются преподаватель РКИ и учащиеся при овладении близкородственными языками. На примере русско-польских языковых контактов приведены примеры возможных корреляций между языковыми системами родного и изучаемого (русского) языка в области глагольной префиксации.

Ключевые слова: глагол, префикс, префиксация, глагольные дериваты, словообразование, интерференция, перенос, языковые контакты, близкородственные языки, славянские языки, польский язык, русский язык как иностранный, русский язык как инославянский, сравнительная лингвистика.

Żejmo Jewgienija

Warsaw (Poland), Warsaw University
Master of pedagogics, teacher of faculty of applied linguistics
evgenia_zh@yahoo.com

VERBAL PREFIXATION AND TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE TO SLAVIC LANGUAGES- SPEAKING AUDIENCE (WITH AN EXAMPLE OF RUSSIAN-POLISH LANGUAGE CONTACTS)

Abstract

The article shows some peculiarities of teaching Russian language to students whose native language is one of the Slavic languages. As example of verbal prefixation is used to highlight the difficulties in mastering closely related languages. It gives some possible correlations between the verbal prefixation in two languages (Russian and Polish).

Keywords: verb, prefix, prefixation, verbal derivatives, interference, language contacts, closely related languages, Slavic languages, Polish, Russian as a foreign language.

Преподавание русского языка как иностранного в группах, в которых родным языком учащихся является один из славянских языков, имеет определённые характеризующие этот процесс особенности. Такие особенности связаны напрямую с общей схожестью языковых систем родного и изучаемого (русского) языка. Это является основанием рассмотрения вопроса о целесообразности выделения из общей методики преподавания русского языка (РКИ) отдельного и самостоятельного направления — методики преподавания русского языка как инославянского (РКИИ)¹.

Схожесть языковых систем родного и изучаемого позволяет учащимся на начальном этапе изучения русского языка достаточно быстро и легко осваивать изучаемый русский язык благодаря переносу ранее приобретённых навыков, знаний и умений в их родном языке. Однако, *начиная с уровня А2 быстрота его (овладения) замедляется, а на уровне В1 нередко неславяне достигают больших успехов и результатов в овла-*

дении РКИ, чем представители славянских народов [Маркова 2015:61]². Причина сложившегося явления кроется в том, что со временем вводится все больше материала, в результате чего вскрываются отдельные различия, существующие между близкородственными языками. Отличные факты меняют вектор переноса с положительного на отрицательный. Возникающие явление интерференции носит устойчивый характер по двум основным причинам. Первая из них связана с тем, что факты, частично различающиеся в родном и изучаемом языках, труднее усваиваются, нежели факты абсолютно различные [Маркова 2015:62]. Вторая харак-

² Разделяя в целом мнение о замедлении темпов освоения русского языка инославянами, мы не можем полностью согласиться с выдвинутым тезисом. По нашему мнению, замедление наступает несколько позднее, чем указывает Е. М. Маркова. Наше предположение опирается на требования, которые выдвигаются к данному уровню владения языком. Приведём один пример, подтверждающий нашу точку зрения. Уровень А2 -В1 предполагает проведение большой работы по ознакомлению с глаголами разнонаправленного и однонаправленного движения, в т. ч. с приставками, и закреплению умений употребления указанных глаголов в речи. Как показывает практика, указанный материал не вызывает трудностей у польскоязычных учащихся в силу аналогичности выражения передаваемого глаголами движения смысла. Это относится как к глаголам без приставки, так и к приставочным глаголам. Префиксы, соединяясь с глаголами движения, передают пространственное значение, которое является наиболее древним и устойчивым в славянских языках.

¹ См. Е. М. Маркова (2015), Б. Станкович (2009,2010). Кроме того, схожей позиции придерживается редакция журнала «Русский язык как инославянский» (Белград, Сербия), посвященного изучению русского языка и русской культуры в инославянской среде. Журнал выходит с годовой периодичностью с 2009 г. (<http://www.slavistickodrustvo.org.rs/>)

теризуется неосознаваемостью отрицательного переноса со стороны учащихся.

Таким образом, постепенное усложнение материала и появление отдельных фактов расхождений в языковых системах родного и изучаемого языков является фактором тормозящим процесс овладения русским языком в группе инославян. Обратимся в качестве примера к глагольному словообразованию.

Элементарный уровень (A1):

- ✓ глаголов с суффиксами -а-, —и- (работать, отдыхать, говорить);
- ✓ глаголов НСВ с суффиксами -ыва-, —ива- (рассказывать, спрашивать);
- ✓ глаголов СВ с префиксами с- (сделать), на- (написать) и др.

Базовый уровень (A2):

- ✓ -ова-, —ева- (*чувствовать себя, танцевать*)¹;
- ✓ -ыва-, —ива-, —ва- (НВ: осматривать, давать);
- ✓ -ну- (СВ: крикнуть, толкнуть);
- ✓ с помощью префиксов по-, на-, с- и др. (пообедать, сыграть);
- ✓ с помощью префиксов (глаголы движения) по-, при-, в-(во-), вы-, пере-, от-, под- (прийти, уйти, войти, выйти, перейти, подойти).

Первый сертификационный (B1):

- ✓ -ирова(ть) (конспектировать);
- ✓ с помощью префиксов до-, от-, с- (со-), пере- (дочитать, отдать, собрать, перечитать);
- ✓ с помощью префиксов (глаголы движения) до-, от(о)-, про-, за-, об(о)- (доехать, отойти, приехать, зайти, обойти) [Образовательная программа, 2001:31, 53, 73].

Третий сертификационный (C1):

- ✓ учащийся должен знать семантический потенциал глагольных префиксов (как формообразующих, так и словообразующих): в-, вы-, до-, из-/ис-, на-, над-, о-, об-, от-, пере-, по-, под-, при-, про-, раз-/рас-, с-, у- (а также словообразовательных моделей: до-... -ся, в-... -ся, на-... -ся, при-... -ся, пере-... -ся, рас-... -ся) [Государственный образовательный стандарт, 1999:16]

Выбор именного глагольного словообразования в данном случае нельзя назвать случайным. Практика преподавания русского языка в польскоязычной аудитории позволила заметить определенные трудности и выделить группы ошибок, которые характерны для изучающих русский язык поляков. К одним из наиболее частотных ошибок на продвинутом этапе обучения можно отнести неверный выбор глагольного префикса, что требует определённой целенаправленной работы по уменьшению влияния интерференции и предупреждению возможных ошибок. Следует подчеркнуть, что в отдельных случаях неверное употребление глагольного префикса может привести к нарушению коммуникации и неверному пониманию смысла услышанного/

¹ Курсивом выделены требования, которые появляются на следующем этапе при сравнении с предыдущим.

написанного. В качестве примера приведём глагол *шить* и его польский эквивалент *szuć*. Видовую пару в русском языке образуют глаголы *шить* — *сшить*, в то время как польский глагол совершенного вида в польском языке имеет префикс *u-* (*uszyć*)². Употребление польского префикса для выражения совершенного вида польскоязычными учащимися приводит к не только к грамматической ошибке, но и к неправильному декодированию передаваемой информации. Ср.

Szyłam sobie suknie / Uszyłam sobie suknie.

Шила себе платье / Сшила себе платье.

В русском языке префикс *у-*, соединяясь с глаголом *шить*, не теряет своего семантического значения и соответственно не является чистовидовым, как это имеет место в польском языке³. В производный глагол *ушить* префикс *у-* вносит, напр., дополнительное значение *отнятие части, уменьшение количества чего либо* [МАС (Т. 4) 1961:606]⁴.

В учебных целях мы выделяем следующие расхождения в русском и польском языках относительно употребления глагольных префиксов:

- значение (оттенки значения), вносимое (–ые) префиксом и формальным эквивалентом в глагольный дериват;
- продуктивность префикса и способность соединяться с отдельными группами глаголов (отдельными глаголами);
- стилистическая окраска глагольного деривата с конкретным префиксом и его формальным эквивалентом;
- синтаксических особенностей производных глаголов.

Рассмотрим далее несколько примеров, иллюстрирующих каждый из выделенных выше пунктов.

Значение (оттенки значения), вносимое(–ые) префиксом и формальным эквивалентом в глагольный дериват можно проследить на примере употребления русских глагольных префиксов *пере-* и *про-*. Данные префиксы имеют схожее значение *заполнения действием временного промежутка*.

Пере- преодоление или заполнение действием какого-либо промежутка времени [МАС (Т. 3) 1959:58]

Про- окончание действия, длящегося определённое время, распределение действия на какой-либо промежуток времени [МАС (Т. 3) 1959:625]

Польский префикс *prze-* в указанном временном значении более или менее регулярно отвечает двум этим русским префиксам.

Prze — spędzanie czasu na czymś [Słownik Doroszewskiego (Т. 7) 1965:116]

Пробегать (целый день) — **przebiegać** cały dzień.

Проработать (7 часов) — **przepracować** 7 godzin.

² Русский язык: шить–сшить, сшивать–сшить. Польский язык: szyć–uszyć, zszywać–zszyć.

³ Słownik Gramatyczny Języka Polskiego <http://sgjp.pl/leksemy/#13589/a>

⁴ УШИТЬ–1. Сузить, укоротить что-нибудь шитьем. Ушить рукав. 2. Расшить повсюду. Ушить пояс золотом. 3. Зашить кругом. Ушить тюк (Ушаков). USZYĆ–wykonać, wyprodukować szyjąc (Doroszewski)

Просидеть (всю ночь) — **przesiedzieć całą noc**.

Проспать (до вечера) — **przespać do wieczora**.

Перезимовать — **przezimować**.

Переждать — **przeczekać**.

Переночевать — **przenocować**.

Эти примеры указывают также на *синтаксические особенности производных глаголов* с указанными префиксами. Производные глаголы с указанными префиксами требуют в русском языке разных распространителей. Подчеркивание продолжительности действия в русском языке передается глаголом с префиксом про- и обязательно уточненным временным отрезком. Префикс пере-, соединясь с глаголом, требует, как правило, после себя указания на конкретный факт или событие, которое продолжалось какое-то время. Ср.

Переждать непогоду — **przeczekać niepogodę**.

Прождать два часа — **przeczekać dwie godziny**.

Продуктивность префикса и способность соединяться с отдельными группами глаголов (отдельными глаголами) можно проиллюстрировать примере префикса над- и его формального эквивалента nad-. Указанному префиксу в двух языковых системах соответствует значение *увеличение чего-либо чем-либо, добавление чего-либо чем-либо и неполноту действия, распространение действия не на весь предмет, а на его поверхностную часть* [МАС (Т. 2) 1958:469]¹. Польскоязычные словари содержат следующие глаголы с рассматриваемым префиксом: nadpalać, nadważać, nadlewać, naddać и др. Отдельную группу составляют глаголы движения, которые в польском языке способны соединяться с префиксом над- и реализовать в производном слове значение *приближения*: nadbiec, nadchodzić, nadjechać, nadpływać, nadpełzać и др.². Указанное значение приближения передается в русском языке иными префиксами с данным значением. Частыми заменителями польского префикса nad- в значении приближения будут префиксы под- и при-³.

В некоторых случаях встречается также *изменение стилистической окраски глагольного деривата* с конкретным префиксом и его формальным эквивалентом в другом языке.

Ujść — (4) odejść, uciec (*książk.*) [Szymczak (Т. 3) 1981:588]

Ujti — (10). О кипящей жидкости, шипучих напитках: кипя, пенясь, перелиться через край (*разг.*). Молоко ушло. Суп ушел. Шампанское ушло. || В том же смысле — о вместилищах, сосудах, через край к-рых

¹ Przedrostek nad- zarówno w znaczeniu dodać coś do przedmiotu jak i w znaczeniu objąć czynnością część przedmiotu w języku polskim wykazuje większą łączliwość z czasownikami niż w języku rosyjskim ... [Maryniakowa 1993:200].

² Это значение представлено в польских лексикографических источниках как *realizacja bliskości przestrzennej z uwydatnieniem tego, co się dzieje w danym (np. korzystnym, porządnym lub niekorzystnym, nieporządnym) momencie* [Doroszewski (Т4) 1962:990] / *zbliżanie się kogoś, czegoś w czasie lub przestrzeni* [Dubisz (Т2) 2006:769].

³ Разница между употреблением префиксов przu-, pod- и nad- заключается в том, что последний из префиксов имеет дополнительный компонент значения, а именно *ожидание наблюдателем приближения предмета при нахождении данного лица в конечном пункте* (Krucka, 2006).

переливается жидкость (*простореч.*). Самовар ушел. [Ушаков (Т. 4) 1940:913]

Uleżeć — wytrwać pewien czas leżąc [Szymczak (Т. 3) 1981:588] (без указания на регистр)

Улежать (*разг.*). Пробыть в лежачем положении какое-нибудь время, вынести терпеливо лежание где-нибудь. И четверти часа не смог улежать в такой жаре. [Ушаков (Т. 4) 1940:924]⁴

Расширение требований при обучении русскому языку в инославянской аудитории вскрывает частные случаи расхождений языковых систем родного и осваиваемого (русского) языка. Следствием этого является замедление процесса овладения изучаемым языком и достаточно большое количество ошибок. В преодолении имеющей место ситуации в определенной степени специально разработанные пособия теоретического и практического плана, учитывающие существующие расхождения двух языковых систем, возможные зоны интерференции, степень трудности материала для усвоения и т. д.

Список литературы

1. Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Третий уровень. Общее владение / Т. А. Иванова и др. — СПб: Златоуст, 1999.—44 с.
2. *Маркова, Е. М.* Русский язык как инославянский: лингвистические и лингводидактические основания выделения и описания // Русский язык как инославянский. — 2015. — Выпуск VII. — С. 61–71.
3. Образовательная программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Базовый уровень. Первый сертификационный уровень / З. И. Есина, А. С. Иванова и др. — М., 2001. — 134 с.
4. Словарь русского языка / ред. А. П. Евгеньевой и др. В 4 т. — М.: Рус. яз., 1981–1984.
5. *Станкович Б.* О перспективах русистики в славянском мире / Б. Станкович // Русский язык как инославянский. — 2010.—Выпуск II. — С. 14–23.
6. *Станкович Б.* О целесообразности формирования методологии изучения и методики преподавания русского языка как инославянского / Б. Станкович // Русский язык как инославянский. — 2009. — Выпуск I. — С. 9–12.
7. Толковый словарь русского языка / ред. Д. Н. Ушаков. В 4 т. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.» ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935–1940.
8. *Цыганенко Г. П.* Словарь служебных морфем русского языка / Г. П. Цыганенко. — К.: Рад. школа, 1982.—40 с.
9. *Krucka B.* Kontrasty polsko-rosyjskie w zakresie morfologii a zjawiska interferencji: na podstawie języka

⁴ Марьяникова отмечает, что присоединение префикса у- к производящему глаголу дает дериваты, относящиеся к разговорному языку, в то время как польские глаголы с данным префиксом часто принадлежат высокому стилю. Именно этим она объясняет факт, что значительному числу русских производных глаголов будут соответствовать в польском языке глаголы с другими префиксами (Maryniakowa, 1993).

- polskich studentów ze Wschodu / B. Krucka. Łask — Warszawa: Leksem, 2006.—563 s.
10. *Maryniakowa I.* Gramatyka konfrontatywna rosyjsko-polska: morfologia ze słowotwórstwem / I. Maryniakowa. Warszawa: Polska Akademia Nauk, Instytut Slavistyki, Omnitech Press, 1993.—239 s.
11. *Saloni Z.* Słownik gramatyczny języka polskiego / Z. Saloni, M. Woliński, R. Wołosz, W. Gruszczyński, D. Skowrońska. — Wydanie 2. — Warszawa.: Wiedza Powszechna. 2012. Электронный носитель (CD).
12. Słownik języka polskiego / red. W. Doroszewski, t. 1–4, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1958–1969.
13. Słownik języka polskiego / red. M. Szymczak, t.1–3, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1978–1981.
14. Uniwersalny słownik języka polskiego / red. S. Dubisz, t. 1–4, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2003.
15. Wielki słownik polsko-rosyjski / D. Hessen, R. Stypuła, t. 1–2, Warszawa: Wiedza Powszechna, Moskwa: Russkij jazyk, 1979.
16. Wielki słownik rosyjsko-polski / A. Mirowicz, I. Dulewiczowa, I. Grek-Pabisowa, I. Maryniakowa, t.1–2. Warszawa: Wiedza Powszechna, Moskwa: Russkij jazyk, 1986.
- Интернет-источники
«Русский язык как инославянский» <http://www.slavistickodrustvo.org.rs/>
Słownik Gramatyczny Języka Polskiego <http://sgjp.pl/leksemy>

М.М. Ровинская

Москва (Россия), Российский государственный гуманитарный университет
Старший преподаватель кафедры русского языка
mrovinskaya@mail.ru

**СЕМАНТИЧЕСКАЯ СЕТЬ КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ
СЛОВООБРАЗОВАНИЮ (НА ПРИМЕРЕ ГЛАГОЛЬНОГО ПРЕФИКСА ОБ- (О-, ОБО-))**

Аннотация

Обучение словообразованию является одним из важнейших разделов при преподавании русского языка. Современные методики преподавания сохраняют традицию обучения семантике морфем путем приведения списков с толкованиями. В статье на примере русского глагольного префикса об- (о-, обо-) показано, как семантика морфемы может быть описана через выявление семантической связи между различными значениями морфемы.

Ключевые слова: словообразование, семантическая сеть, глагольная префиксация, приставка, префикс, русский язык как иностранный

Maria M. Rovinskaya

Moscow (Russia), Russian State University of Humanities
Senior teacher of institute of Russian
mrovinskaya@mail.ru

**SEMANTIC NETWORK AS A METHOD OF TEACHING DERIVATION
(BASED ON EXAMPLE OF THE VERBAL PREFIX 'OB-/O-/OBO-')**

Annotation

Derivation is one of the major issues in teaching Russian. The existing methods of teaching still require referring to the lists of morphemes with definitions. Using the example of the Russian verbal prefix 'o-/ob-/obo-', the article shows how the semantics of a morpheme can be described by revealing semantic links between its different meanings.

Keywords: derivation, semantic network, verbal prefixation, prefixes, Russian as a foreign language.

Важность изучения словообразования при обучении русскому языку трудно переоценить, поскольку русский язык для формирования лексики использует разнообразнейшие словообразовательные средства. Особенно важно обучение словообразовательным стратегиям русского языка при работе с учащимися, для которых русский язык не является родным¹.

Особенный статус словообразования при освоении русского языка обусловлен несколькими причинами. Во-первых, многие словообразовательные дериваты, образованные по продуктивным моделям, традиционно не включаются в словари. Во-вторых, разговорная лек-

¹ Интересно, что на протяжении своей истории русский язык в разное время переживает своеобразные «пики» моды на определенные словообразовательные стратегии. Так, в первой половине

XX века необычайно популярна была аббревиация. В настоящее время разговорный русский язык переживает «бум» усечения: появляются все новые слова, образованные этим способом (*нал* — от *наличные*, *магазин* — от *магазин*, *препод* — от *преподаватель*, *конфа* — от *конференция*, *преза* — от *презентация*, *чел* — от *человек*, *хор* — от *хорошо* и даже *шк* — от *школа*).

сика, которая так важна для успешной коммуникации, но также отсутствует в словарях, часто образована с помощью ограниченного набора словообразовательных средств по продуктивным моделям. Этот факт вынуждает учащегося запоминать значения отдельных морфем и словообразовательные «ряды» с регулярными значениями.

Одним из самых важных словообразовательных механизмов в русском языке является глагольная префиксация: подавляющее число глагольных словообразовательных дериватов образованы именно приставкой. Безусловно, такой важный способ образования слов не обделен вниманием учебников и других учебных пособий, обычно особо рассматриваются именно глагольные приставки. Связано это, конечно, и с тем, что глагольный префикс служит также средством образования формы совершенного вида.

На примере глагольных приставок выделим ряд традиционных способов обучения словообразованию. Представляется, что каждая из перечисленных традиций в современных условиях нуждается в некоторой корректировке.

1. Значения приставок даются списком (как значения слов) для заучивания.

Очевидно, что заучивание списков морфем и их значений не является самым эффективным способом обучения словообразовательным возможностям русского языка. Описание связи между разными значениями, например, приставки, выявление механизмов порождения метафорических переносов позволяет ученику развить языковую интуицию, как, например, отмечено в [Борисова, Латышева: 136]: «обращение к разным сторонам значения приставок позволяет сформировать у учащихся представление о прототипическом значении каждой из них, что означает формирование языкового чутья». Когда ученик понимает, каким образом связаны между собой значения, он связывает их в своем сознании, что, во-первых, обеспечивает эффективное запоминание лексики, а во-вторых, позволяет путем аналогии предсказывать значение схоже образованной, семантически близкой лексемы. Можно утверждать, что освоение связи значений словообразовательной единицы более важно, чем понимание семантической структуры многозначного слова, поскольку последнее практически всегда уникально, а понимание семантического устройства морфемы дает ключ к пониманию семантики целых групп, рядов словообразовательных дериватов.

2. Список значений приставок неполон

Конечно, учебникам и пособиям по русскому языку сложно претендовать на полноту описания словообразовательной единицы, которой зачастую не достигают и специальные теоретические работы. Но вместе с тем многие учебные издания содержат досадные лакуны в описании важных, базовых значений морфемы, концентрируясь, как правило, на наиболее очевидных. Понятно стремление авторов обучить своих читателей наиболее простым механизмам словообразования, но

восполнение таких лакун на более позднем этапе, когда в сознании учащегося уже сформировалась структура значения морфемы, бывает затруднительно.

Часто описание семантики префикса ограничивается пространственным значением, которое для большинства префиксальных глаголов является, безусловно, очень важным, но не самым частотным хотя бы потому, что глаголов движения в русском языке относительно немного, а типов статического состояния всего четыре (*сидеть, стоять, лежать и висеть*). Как будет показано ниже на примере приставки *об-* (*о-, обо-*) префикс в переносном значении бывает в десятки раз более распространен и продуктивен, чем в исходном пространственном значении.

3. В разных местах учебных пособий даются отдельные значения префиксов для отдельных семантических групп производящих глаголов

Обычно для описания семантики глагольных префиксов выделяется группа глаголов движения и формулируется значение приставки в сочетании с этими глаголами¹. При этом другие значения префикса либо не описываются в учебном тексте вовсе, либо такое описание дано в другом уроке, части, томе, причем уже изученное значение в новом месте не повторяется. Такой способ описания приставочного значения лишает учащегося возможности обнаружить зачастую очевидные метафорические связи, объясняющие возникновение дополнительных значений морфемы. Между тем объяснение или хотя констатация связи между значениями префикса в сочетании с глаголами разных семантических групп необходимо для формирования целостной семантической структуры при обучении языку.

4. Не формируется «иерархии приставок» в сознании учащегося, все приставки равноправны, одинаковы. Хотя при этом многие пособия и учебники дают своим читателям неполные списки префиксов, что формирует, так сказать, «скрытую иерархию».

Представляется, что среди глагольных префиксов необходимо выделять, как минимум, более нужные и важные, так сказать, префиксы «первой очереди», и остальные. Такую иерархию нужно формировать по разным признакам: по частотности употребления, по продуктивности, по специфичности по сравнению с другими языками. Очевидно, что в список «первой очереди» не попадает, например, префикс *низ-* (*нис-*) как непродуктивный и малоупотребительный.

Например, русская глагольная приставка *об-* (*о-, обо-*), безусловно, должна быть включена в список «первой очереди», поскольку занимает одно из первых мест по количеству сочетаемости с глагольными основами, в отдельных значениях чрезвычайно продуктивна и весьма специфична (такое значение глагольного префикса встречается в Европе в славянских

¹ Важно отметить, что значение приставки практически всегда в учебных изданиях описывается вербально, хотя при глаголах движения самым логичным, наглядным и запоминающимся способом описания приставочного значения является схема (рисунок).

языках и в венгерском, оно не свойственно германским и романским языкам, что следует учитывать при работе с говорящими на этих языках учащимися).

Рассмотрим глагольный префикс об- (о-, обо-) более подробно, выделив важные аспекты описания его значений для обучения русскому языку.

Первая группа пространственных значений приставки в сочетании с глаголами движения может быть объединена общим ярлыком ‘вокруг’ [см., например, Аксенова 2010]:

I.1. ‘двигаться по окружности’

I.2. ‘двигаться мимо, в обход’

I.3. ‘двигаться с нефиксированной траекторией, охватывая движением все пространство’.

С помощью рисунков можно наглядно показать, что эти три значения отличаются, например, траекторией движения субъекта. Скажем, фраза *Петя обошел дом* может быть понята тремя разными способами (рис. 1):

‘Петя обошел вокруг дома’

‘Петя обошел дом, стоящий на его пути и продолжил движение’

‘Петя обошел все внутреннее пространство дома по произвольной траектории’

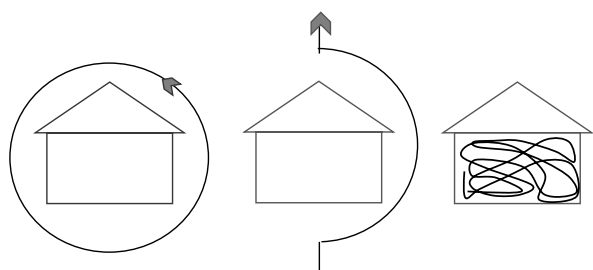


Рис. 1.

Важные, продуктивные и частотные переносные значения префикса можно объяснить через семантическую связь с исходным значением.

С первым пространственным значением, с траекторией окружности легко связать идею границы, которая участвует в образовании глаголов типа *окружить*, *ограничить*, *огородить*, *обрамить*, *охватить*, *оцепить*, *осадить* (в одном из значений) и т. д.

Второе пространственное значение порождает переносные значения, представленные в глаголах *обойти* (в перен. знач.), *обнести*, *обделить* с общим семантическим компонентом лишения чего-либо.

С последним пространственным значением связан семантический компонент ‘охвата всей поверхности предмета’, представленный в глаголах *обмазать*, *обляпать*, *обледенеть* и т. д. Приставочные глаголы с этим значением очень распространены, и явная семантическая связь этого значения вполне легко выделяемой приставки об- с исходным пространственным значением ‘вокруг’, безусловно, поможет изучающему русский язык определить и запомнить значение глагола.

Далее идея полного охвата некоторой поверхности метафорически переосмысливается в идею приобретения некоторого свойства, которая выражается в нескольких довольно тесно связанных значениях префикса. Так,

значение ‘придать некоторое свойство (признак)’ очень характерно для приставки об-, только в словарях зафиксировано порядка двух сотен таких глаголов, а префикс в этом значении легко образует новые слова, то есть продуктивен. Слова в этом значении, как правило, образуются от имен прилагательных: *оголеть* — ‘сделать голым’, *обелить* — ‘сделать белым’ (в переносном значении), *осовременить* — ‘сделать современным’, *округлить* — ‘сделать круглым’, *оживить* — ‘сделать живым’ и т. д. Тесно связано с предыдущим значение ‘приобрести свойство, признак’, которым префикс наделяет производный глагол, также образованный от прилагательного: *одичать* — ‘стать диким’, *охмелеть* — ‘стать хмельным’, *одряхлеть* — ‘стать дряхлым’, *опротиветь* — ‘стать противным’, *ожить* — ‘стать живым’ и т. д. И в этом значении приставка об- продуктивна и образует новые слова. Ср., например, авторские неологизмы, значение которых вполне понятно читателю, в приведенном ниже примере из Национального корпуса русского языка (выделено нами):

Во Франции тоже при поступлении в какую-нибудь эколь нормаль или в ту же Сорбонну отдается предпочтение, ко всеобщему негодованию, французам? Во Франции тоже насильно предлагают романы Флобера или Селина в качестве принудительного ассортимента к сочинениям Бласко Ибаньеса? И если это именно так, то можно ли сказать, что во Франции происходит насильственное офранцузивание? Или что Норвегия онорвеживается? А Япония ояпонивается? — Ваша тирада красива, но бессмысленна. Здесь аналогии невозможны. [Семен Липкин. Записки жильца (1962–1976)]. [Семен Липкин. Записки жильца (1962–1976)]

Приведенный пример иллюстрирует легкость, с которой префикс об- в переносном, непространственном значении образует новые лексические единицы по продуктивной стратегии, которую несложно продолжить.

Последовательные шаги, объясняющие логику возникновения того или иного переносного значения префикса, проясняют семантическую связь между разными префиксальными глаголами с одинаковыми приставками и упрощают их понимание. Такую связь можно схематично проиллюстрировать, например, так:

I.1. ‘двигаться по окружности’—II. ‘граница’

I.2. ‘двигаться мимо, в обход’—III. ‘лишение’

I.3. ‘двигаться с нефиксированной траекторией, охватывая движением все пространство’—IV. ‘охват поверхности действием’—V.1. ‘приобретение признака’ / V.2. ‘наделение признаком’

При обучении, как уже было сказано выше, не требуется построение полной и безупречной семантической сети абсолютно всех значений морфемы. Конечно, для объяснения возникновения некоторых словообразовательных дериватов требуется не только знание истории языка и специальная теоретическая подготовка, но и зачастую некоторая доля «семантической фантазии», позволяющая выдвигать гипотезы появления отдельных значений. Такие единичные лексемы с уникальной историей (как, например, слово *обидеть*, в котором, по одной из версий выделялся префикс об- в сочетании

с глаголом видеть — **об-видеть*) при обучении, безусловно, проще заучивать без предварительного анализа их внутренней формы. Важно уметь установить семантическую связь между исходными значениями, с одной стороны, и самыми частотными и продуктивными переносными значениями, с другой.

Литература

1. Аксенова М. П. Русский язык по-новому. Ч. 2, М., 2010
2. Аркадьева Э. В., Горбаневская Н. Д., Кирсанова Н. Д., Марчук И. Б. Когда не помогают словари... Практикум по лексике современного русского языка, ч. 1, 2. М., 2008
3. Битехтина Г. А., Юдина Л. П. Система работы по теме «Глаголы движения». М., 1985
4. Борисова Е. Г., Латышева А. Н. Лингвистические основы РКИ. М., 2003
5. Вагнер В. Н. Курс русского языка для англоговорящих. М., 2007
6. Кронгауз М. А. Приставки и глаголы в русском языке: семантическая грамматика. М., 1998
7. Ласкарева Е. Р. Прогулки по русской лексике. Спб., 2010
8. Лобанова Н. А., Слесарева И. П. Учебник русского языка для иностранных студентов-филологов. М., 1988
9. Суржикова Н. Я. Как делаются слова. М., 1988
10. Хавронина С. А., Широценская А. И. Русский язык в упражнениях (для говорящих на английском языке). М., 2004

Т.В. Креч

Харьков (Украина), Харьковский национальный университет строительства и архитектуры
Заведующая кафедрой украинского и русского языков
krech47@mail.ru

УЧЕБНЫЙ СЛОВАРЬ С АНТИИНТЕРФЕРЕНЦИОННОЙ НАПРАВЛЕННОСТЬЮ КАК СРЕДСТВО ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КОДОВ У БИЛИНГВОВ

Аннотация

В статье рассматриваются лингводидактические принципы создания современных активных двуязычных словарей с ярко выраженной антиинтерференционной направленностью.

Исследование особенностей русско-украинского билингвизма позволило представить типологию сходств и различий грамматической и лексико-семантической сочетаемости устойчивых глагольно-именных сочетаний в двух близкородственных языках.

Представленные в словарной статье различия в лексической и синтаксической сочетаемости в русском и украинском языках становятся своеобразными кодами, позволяющими легко и быстро переходить с одного языка на другой и быть помощником в речепроизводстве на неродном языке. Эта кодировка позволяет систематизировать нормы родного языка и определить правила устной и письменной речи на неродном языке. Одновременно такой подход позволяет сбалансировать степень представленности в словаре родного языка билингва и языка, им изучаемого.

Ключевые слова: лингвистическая интерференция, антиинтерференционный словарь как средство переключения кодов, лексическая и синтаксическая сочетаемость.

T.V. Krech

Kharkiv (Ukraine), Kharkov national university of construction and architecture
Manager of institute of the Ukrainian and Russian languages
krech47@mail.ru

A LEARNER'S DICTIONARY OF ANTI-INTERFERENCE ORIENTATION AS A MEANS OF BILINGUALS CODESWITCHING

Abstract

The article considers lingual and didactic principles of creating modern active bilingual dictionaries of a pronounced anti-interference orientation. The study of peculiarities of Russian-Ukrainian bilingualism allowed to present the typology of similarities and differences of the grammatical, lexical and semantic compatibility of two closely related languages.

Differences in the lexical and syntactical compatibility in Russian and Ukrainian languages presented in a verbal-nominal set combination of a dictionary entry, become some kind of codes allowing to switch from one language to another quickly and easily, and provide assistance in speech production in a foreign language. This encoding allows to systematise the native language rules and to define speaking and writing rules in a foreign language. At the same time, this approach makes it possible to balance the representation degree of the bilingual's native language dictionary and of the language they study.

Keywords: linguistic interference, anti-interferential dictionary as a means of code switching, lexical and syntactical compatibility.

В данной статье рассматриваются лингводидактические особенности создания современных активных двуязычных словарей, способных помочь преодолеть интерференционные проявления в речепроизводстве студентов-билингвов в условиях близкородственного билингвизма на примере лексикографического описания устойчивых глагольно-именных сочетаний.

Лексикографическому описанию вышеобозначенных лексических единиц предшествовало изучение русско-украинского билингвизма, который мы определяем, пользуясь терминологией Л. В. Щербы [Щерба 1974], как автономный, «чистый» с позиций психолингвистики и отмеченный интенсивными контактными межъязыковыми связями, с точки зрения лингвистики.

Подробное описание особенностей русско-украинского двуязычия привело нас к заключению о том, что при овладении русской речью вообще и лексико-семантической микросистемой устойчивых глагольно-именных сочетаний, в частности, учащимися — украинцам недостаточно словарей пассивного типа, дефиниции в которых сводятся к прямому переводу или различным видам толкования лексической единицы.

Из выделяемых в современном языкознании двух видов лингвистической интерференции для учебной двуязычной лексикографии особенно актуальна прямая (или явная), которая, в отличие от косвенной (или скрытой), проявляется в нарушении строя языка. Этот процесс отличается двусторонней направленностью, затрагивающей самые глубинные структурные пласты в обеих языковых системах.

Мы убеждены, что размеры лингвистической интерференции зависят не столько от статуса контактирующих языков, сколько от стиля и его коммуникативных функций.

Основываясь на наших экспериментальных данных, мы пришли к заключению о том, что более всего подвержен интерференции разговорный стиль, когда основной целью является обмен информацией, а отбору языковых средств не уделяется должного внимания.

С нашей точки зрения, идеальный двуязычный словарь обязан отражать инвентарь потенциальной интерференции, который определяется путем сравнения, фиксации сходств и различий в двух языковых системах на одном или нескольких уровнях языка, так как потенциальная интерференция, как правило, вначале проявляется в индивидуальной речи билингва, а преодолеть ее должен помочь двуязычный учебный словарь.

В своем исследовании мы описали лишь отдельные формы грамматической и лексико-семантической интерференции.

Под грамматической интерференцией мы, вслед за Ю. А. Жлуктенко, понимаем «все изменения в грамматических функциях, моделях, отношениях и формах, совершающиеся в данном языке вследствие языкового контакта» [Жлуктенко 1974:38]

Предпосылкой грамматической интерференции является отождествление лексических единиц, принадлежащих к разным языковым системам, контакти-

рующим друг с другом. Двуязычный носитель в этом случае склонен распространять на слово или морфему одного языка синтаксические «права и обязанности» слова или морфемы другого языка, что может вызвать нарушение его грамматических норм. Грамматическая интерференция может проявляться и в изменении грамматических отношений и функций слова или морфемы одного языка по аналогии с этими же отношениями и функциями в другом языке, в расширении или сужении использования грамматической формы, моделей или единиц данного языка под влиянием употребительности аналогичного явления другого языка. При этом, если во вторичном языке обнаруживается закономерность, отсутствующая в первичном, она может ослабевать или вовсе утрачиваться. Следствием является упрощение структур и моделей, устранение в одном из языков специфических явлений, трудных для понимания.

Так, например, украинское сочетание **братися за роботу** возникло в результате калькирования соответствующего русского сочетания **братся за работу**, хотя параллельно в украинском языке существует более привычное и характерное для него **братися до роботи** (ср. **ставати до роботи, приступати до роботи**). То же можно сказать и о параллельных формах (или вариантах) **братися за зброю-ставати до зброї**.

Грамматическая интерференция мало распространена на уровне сопоставляемых микросистем устойчивых глагольно-именных сочетаний в русском и украинском языках и имеет преимущественно односторонний характер, будучи направленной от русского к украинскому языку. Мы объясняем это следующим образом: а) грамматический уровень языка меньше подвержен интерференции, чем лексический; б) направление грамматической интерференции отражает общую тенденцию, позволяющую рассматривать микросистему устойчивых глагольно-именных сочетаний в украинском языке как результат интерферирующего влияния соответствующей микросистемы русского языка.

Особое внимание при лексикографическом описании лексических единиц следует уделить лексико-семантической интерференции. В отличие от грамматического строя языка, словарный состав — наиболее проницаемая область языка, ибо она менее иерархична и структурно организована. Лексико-семантическая интерференция не ограничивается фактами заимствования единиц другого языка — она может привести к изменению функций по иноязычному образцу отождествленных в сознании билингва единиц. При этом семантическая интерференция будет осуществляться в обоих направлениях: семантическая структура слова и упрощается, и усложняется.

Под лексико-семантической интерференцией мы понимаем все изменения в словарном составе, форме и функционировании лексико-семантических единиц, вызванные межъязыковыми связями двух контактирующих языков.

Применительно к словосочетаниям (а именно этот класс и является предметом нашего внимания) лекси-

ко-семантическая интерференция выражается в следующем: а) перенесение всех элементов сложной системы в расчлененном виде; б) перевод всех компонентов сложной единицы на другой язык с определенным семантическим расширением; в) перенесение одних компонентов и перевод других.

Свой вклад в описываемое явление вносит и полисемия лексических единиц. Отдельные значения полисемантического слова неравномерны и находятся в определенных иерархических отношениях. Очень часто при идентификации билингвом слов двух языком моносемантическое слово одного языка приобретает дополнительное значение по образцу полисемантического слова второго языка, если основные значения этих слов совпадают.

Как правило, семантическая интерференция осуществляется в трех направлениях: а) непосредственное заимствование лексических единиц; б) калькирование структуры иноязычных лексических единиц; в) заимствование значений, их связей с единицами плана содержания.

Во многих случаях подобные отношения устанавливаются между словами, объем значений которых совпадает лишь частично, поэтому под воздействием языка-модели слово копирующего языка начинает изменять свою смысловую структуру. Например, русский глагол **находиться** и украинский **знаходиться** совпадают в значении «оказаться, быть найденным». Но русский глагол широко употребляется еще со значением «быть, помещаться», которого не имеет украинский эквивалент (украинский эквивалент «**перебуває (міститися)**»). Однако то, что эти слова сходны по звуковому составу и совпадают в одном из своих значений, приводит к интерференции в других значениях.

В процессе взаимодействия некоторые слова и словосочетания не только расширяют или сужают свое значение, но могут вообще утратить то значение, которое имели в первичном (родном) языке. Идентификация лексических единиц разных языков может вызвать отождествление их лексической валентности — сочетаемости, в связи с чем возникают многочисленные кальки. В условиях близкородственного билингвизма сочетаемость и есть тот дифференциальный признак, который позволяет определять черты сходства и различия в отдельных микросистемах сопоставляемых единиц, что может быть истолковано как своеобразное переключение кодов.

Вообще сочетаемость — это одна из наиболее индивидуальных сторон системы языка, тесно связанная с семантикой слова, с объемом лексического значения единицы.

Наши наблюдения над семантической структурой устойчивых глагольно-именных сочетаний в русском и украинском языках позволяют заключить, что языковые контакты и семантическая интерференция часто нивелируют расхождения между валентностью слов в близкородственных языках (ср., например, украинское разговорное **приймати участь**, возникшее и функционирующее под влиянием русского языка).

Как мы уже отмечали, лексико-семантическая интерференция может проявляться в расширении объема значений лексической единицы одного языка под влиянием аналогичной единицы другого языка, что не в последнюю очередь выражается в лексической сочетаемости данной единицы. Так, русское словосочетание **братъ (взять) развод** возникло под влиянием украинских сочетаний **брати рушники** — «свататься» и **брати шлюб** — «жениться», непосредственно связанных со значением глагола **братъ (брати)**, которое в современном украинском языке имеет значение «жениться на ком либо», отсутствующее у аналогичного русского глагола.

Этим же типом интерференции отмечено употребление русского глагола **браться** в значениях «покрываться, укрываться, приставать, липнуть, прикасаться, приобретать определенное состояние («например, **браться/ взяться грязью, сединой** и т.д.), присущих украинскому эквиваленту и зафиксированных в словаре современного украинского языка как отдельные, самостоятельные значения, тогда как в русском языке такое употребление глагола **браться** стилистически маркировано.

А вот ограниченное функционирование украинского глагола **об'являти / об'явити** в сравнении с широко распространенным **оголошувати / оголосити** — следствие русско-украинской лексико-семантической интерференции.

Проведенный нами лингвистический анализ позволил заключить, что микросистема устойчивых глагольно-именных сочетаний в украинском языке возникла в результате интерференционного влияния русского языка. Об этом свидетельствует тот факт, что в тех случаях, когда в украинском языке существует прямое соответствие русскому сочетанию (например, **брати/ узяти гору, перевагу** — русское **братъ, забирать верх**), параллельно бытует и дословный перевод русского эквивалента, совпадающий как в плане содержания, так и в плане выражения: **брати верх**. Возникнув первоначально в разговорной речи (а еще раньше в индивидуальной речи билингва), украинские эквиваленты, совпадающие в плане содержания и в плане выражения, постепенно становятся фактом современного украинского языка.

Столь подробное исследование микросистем устойчивых глагольно-именных сочетания в русском и украинском языках предпринято нами с целью создания активного двуязычного учебного словаря с антиинтерференционной направленностью.

Описанные нами и представленные в словарной статье различия в лексической и синтаксической сочетаемости в русском и украинском языках должны стать своеобразными кодами позволяющими легко и быстро переходить с одного языка на другой и быть помощником в речепроизводстве.

В этой связи следует заметить, что одной из серьезных проблем современной учебной лексикографии является отсутствие четкого представления о пользователе, к которому обращен словарь. Особые очертания приобретает этот изъян в иноязычной аудитории, испы-

тывающей острый дефицит в словарях — помощниках в речепроизводстве.

Если носитель языка чаще всего обращается к словарю как к энциклопедическому источнику, источнику пополнения своих знаний, то билингв обращается к словарю, надеясь приобрести помощника а речепроизводстве, конструировании речи на неродном языке который дает или должен дать ответы на многие вопросы, раскрывающие специфику лексической и синтаксической сочетаемости тех или иных лексических единиц в неродном языке. Такой словарь одновременно дает минимальный набор дискурсов, раскрывающих денотативные и коннотативные возможности лексикографического описания.

Еще Л. В. Щерба, один из виднейших теоретиков и практиков лексикографии, в своем предисловии к русско-французскому словарю писал, что не может быть двух одинаковых двуязычных словарей для носителей языка и для пользователя, для которого этот язык неродной [Щерба, 1974].

Учебная же лексикография наиболее чувствительная ко всем изменениям, инновациям, которые происходят в лингвистике, лингводидактике, педагогике. Одновременно учебная лексикография — наиболее функциональный вид лексикографической практики, так как ее адресат максимально конкретизирован, что в конечном итоге и определяет набор лексикографических параметров, их количество и качественные характеристики.

Что касается качественной характеристики, то в словарной статье должна быть представлена следующая парадигма: «толкование т. е. раскрытие предметнологического содержания слова, грамматическая характеристика, стилистическая характеристика, сочетаемость, парадигматические отношения: синонимы, антонимы и словообразовательные связи» [Караулов 1981: 232–233].

Что касается словарей, рассчитанных на билингвов в условиях близкородственного двуязычия, то особенно значимыми представляются следующие характеристики: «способность нормализации родного языка и установление правил устной и письменной речи» [Дубичинский, 1996, 37–38], что, в конечном итоге, и призвано обеспечить межъязыковое общение и переводческую практику.

Это, в свою очередь, в качестве первостепенной выдвигает задачу определения степени представленности в словаре родного языка билингва и языка, им изучаемого.

Очень часто представленность родного языка ограничивается отдельными лексикографическими пометами или отсылками. Крайне мало словарей, в которых были бы представлены максимально полные парадигмы лексической и синтаксической сочетаемости представленных в словаре лексических единиц.

Поэтому так важно для билингвов создание активных двуязычных словарей с ярко выраженной антиинтерференционной направленностью.

Список литературы

1. Дубичинский, В. В. Методологические проблемы лексикографии и методологии / В. В. Дубичинский // Сб. научных трудов по лексикографии // Харьков: Константа. — 1996. — Вып. 3. — С. 17–33
2. Жлуктенко, Ю. А. Лингвистические аспекты двуязычия / Ю. А. Жлуктенко. — Киев, Наука, 1974. — 173 с.
3. Караулов, Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка / Ю. Н. Караулов. — М.: Наука, 1981. — 287 с.
4. Щерба, Л. В. Предисловие к большому русско-французскому словарю / Л. В. Щерба // Языковая система и речевая деятельность. — М.: Наука, 1974-С. 17–23

Н.Б. Карданова

Форли (Италия), Болонский университет (Высшая школа языков и литератур,
письменного и устного перевода)
Лектор русского языка
kardanova@sslmit.unibo.it

**ПРОБЛЕМА ИНТЕРФЕРЕНЦИИ ПРИ ПРОДУЦИРОВАНИИ РЕЧИ НА РУССКОМ
ЯЗЫКЕ И ПОДГОТОВКА ПЕРЕВОДЧИКОВ (НА МАТЕРИАЛЕ ЛЕКСИКИ,
ОПИСЫВАЮЩЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНУЮ СФЕРУ ОТНОШЕНИЙ МУЖЧИНЫ И ЖЕНЩИНЫ)**

Аннотация

В докладе рассматривается проблема интерференции различных типов, возникающая при продуцировании речи на русском языке италийскими студентами, которая была выявлена в ходе обсуждения фильма Э.Рязанова «Служебный роман» при изучении лексики, описывающей эмоциональную сферу отношений мужчины и женщины стилистического, семантического и социокультурного характера. Вызвана механизмом порождения речи и процессом восприятия речи, осложнена опосредующим влиянием итальянского языка.

Ключевые слова: стилистическая, социокультурная и семантическая русско-итальянская интерференция, восприятие и порождение речи.

N. B. Kardanova

Forli (Italy), University of Bologna, Higher School of Languages and Literatures,
Translation and Interpretation (Campus of Forli)
Lecturer of Russian
kardanova@sslmit.unibo.it

**THE PROBLEM OF THE INTERFERENCE OF ITALIAN IN PRODUCING SPEECH
IN RUSSIAN DURING LANGUAGE AND INTERPRETER TRAINING
(BASED ON VOCABULARY USED TO DESCRIBE
THE EMOTIONAL RELATIONSHIP BETWEEN MEN AND WOMEN)**

Abstract

When students of the Department of Translation and Interpretation of the University of Bologna speak Russian, while drawing on the emotional language from Eldar Ryazanov's movie «An Office Romance», there is stylistic, sociocultural and semantic interference of Italian which may impede the work of interpreters-to-be. Perceptions themselves, as well as speaking in Russian are affected by the Italian linguistic consciousness and the stylistics of the Italian language.

Keywords: stylistics, sociocultural and semantic Russian-Italian interference, speech perception and production.

Подготовка письменных и устных переводчиков в Высшей школе языков и литератур, письменного и устного перевода Болонского университета (г. Форли) предполагает, помимо приобретения специальных профессиональных навыков, глубокое знание и понимание русской культуры и активное владение различными регистрами русского языка. Одной из областей лексики, подлежащей освоению, является эмоциональная сфера человеческих отношений, в частности, таких, как взаимоотношения мужчины и женщины. В настоящем докладе речь пойдет о тех проблемах, которые могут возникнуть в ходе обучения русскому языку италийских студентов третьего курса бакалавриата, изучающих русский язык с нуля как второй язык. Специальностью этих бакалавров будет двусторонний устный перевод, и без знаний в указанной нами области работа переводчика, к примеру, в итальянской полиции или в суде, где не раз возникает проблема взаимоотношений между полами, вряд ли будет успешной. Навыки эти окажутся востребованными и в том случае, если учащиеся решат продолжить обучение в магистратуре, специализируясь как на письменном переводе художе-

ственных текстов с русского на итальянский, так и на устном (синхронном и последовательном) переводе.

В настоящем докладе речь пойдет о некоторых случаях интерференции между итальянским и русским языком, которые были выявлены нами в процессе пересказа содержания и обсуждения в аудитории такой классики советского кинематографа, как фильм режиссера Э. А. Рязанова «Служебный роман», снятый на киностудии «Мосфильм» в 1977 г. Разумеется, фильм Э. А. Рязанова требует комментария страноведческого характера (реалии советские или свойственные русской культуре), однако его сюжет, позволяющий сосредоточиться на изучении рассматриваемой лексики, понятен итальянской студенческой аудитории, герои вызывают искреннюю симпатию, что не в последнюю очередь мотивирует учащихся сначала к подробному пересказу понравившейся киноленты, а затем и к обсуждению увиденного.

Воспроизведение сюжета фильмов требует обращения к лексическим средствам, рассматриваемым в данном докладе, а также подводит учащихся к обсуждению проблем, связанных с отношениями мужчины и жен-

щины и семейной жизни, что позволяет использовать рассматриваемую нами лексику сначала при продуцировании речи с заданным (речь персонажей) и частично заданным содержанием (сюжет) и, в значительной мере, формой (изложение сюжета фильма предполагает передачу речи персонажей), а затем — без заданного содержания (дискуссия о проблемах, поднятых в фильмах)¹.

В обоих случаях студенты использовали интересные нас лексические средства, уже имеющиеся в их распоряжении — так те, которыми они овладели на более раннем этапе обучения, так и те, которые были даны им на занятии для описания той или иной речевой ситуации, а также предоставлялись по мере выявления дефицита речевых средств. Как правило, именно в последнем случае учащиеся, несмотря на полученный в ходе изучения русского языка новый речевой опыт, пытались прибегнуть к переводу с родного языка на русский: как известно, влияние языкового сознания родного языка тем более сильно, что «у каждого, особенно взрослого человека, есть подсознательное (а порой и сознательно культивируемое) чувство естественности родного языка, его исключительной адекватности организации внешнего мира. Объективно это чувство связано с тем, что усвоение родного языка происходит одновременно с развитием способности мыслить. Развитие мыслительной способности оказывается тесно, органически связано с формами родного языка, порождая иллюзию, что по-настоящему мысль может быть выражена только так и не иначе. В то же время известно, что разные языки (хотя в основе мышления лежат логические и психологические законы, одинаковые у всех людей) весьма различно членят действительность, накладывают на общечеловеческие процессы мышления и особенно вербального оформления мыслей свой специфический отпечаток.» [Костомаров, Митрофанова 1984: 41–42].

Нас будет интересовать в первую очередь интерференция стилистического и социокультурного характера. Эти два аспекта находятся, на наш взгляд, в тесной взаимосвязи: «стилистические особенности языка возникают на основе общих особенностей его лексического состава и грамматического строя, на основе национальных, литературных и культурных традиций» [Гак 1983: 255], как писал В. Г. Гак, сопоставляя стилистику современного французского и русского языков. Исследователь выделял «следующие аспекты специфики языка в области стилистики»: «границы и взаимоотношения между стилями» и «различное использование одних и тех же стилистических приемов и аналогичных элементов языковой структуры. В этом проявляются общие национальные стилистические тенденции языка, не зависящие от функционального стиля и от индивидуального стиля автора» [Там же: 255].

Разговорный итальянский² язык, как и французский [Там же: 257], значительно отличаются от книжного,

однако в описании эмоций, связывающих мужчину и женщину, итальянский допускает использование речевых средств, которые в переводе на русский язык звучат как стилистически маркированные, диссонировав с повседневной речью, и, как правило, нуждаются в конкретизации.

Так, значение итальянского «spezzare il cuore» («разбить сердце») толковый словарь современного итальянского языка Н. Джингарелли передает с пометой «перен.» (но не «поэт.») как «глубоко взволновать; причинить большую боль» («commuovere profondamente; dare un grande dolore» [Zingarelli 2005: 1762]). При этом приводится цитата из поэта XVIII в. Пьетро Метастазо (1698–1782), много писавшего либретто для итальянского оперного театра: «когда стрела разбила / ... / стрела разбила мне сердце» («quando lo stral spezzai / ... / spezzar m'intesi il core» [Ibid.]), где появляется образ разбитого стрелой Амура сердца (стрелы Амура восходят к традиции Петрарки). В русском языке в зависимости от описываемой ситуации значение, переданное итальянскими студентами как «разбить сердце», может быть дано следующим образом:

«пережить предательство/измену/(большую, глубокую) личную драму (трагедию)»: о Калугиной, от которой в своё время любимый человек ушёл к её лучшей подруге, а также о Новосельцеве, которого оставила жена; таким образом внимание учащихся будет обращено на лексему «предательство» (в итальянском «измена» и «предательство» передаются при помощи одной лексемы — «tradimento») и определен еще один возможный контекст ее использования;

«пережить (большую) драму (трагедию)»: о детях Новосельцева, которых бросила мать;

«больно ранить мужа или жену»: подобно процитированному выше итальянскому «причинить большую боль» — о душевной боли, причиняемой супружеской изменой («больно ранить мужа или жену»). Отметим, что в данном студенты справедливо уточнили возможные последствия психологического («может разрушить их отношения») и/или юридического характера (развод, расставание или взаимное недоверие).

Аналогичным образом учащиеся выбирают «покорить сердце», переводя буквально итальянское «conquistare il cuore», когда речь идёт о чувствах сороколетней Ольги Рыжовой, встретившей на службе свою студенческую любовь (а ныне нового заместителя директора) Юрия Самохвалова и мечтающей «покорить сердце Юрия еще раз», тогда как предпочтительнее было бы «завоевать Юрия», или, поскольку речь идет о возвращении бывшего чувства, — «вернуть прежнее».

Соответственно, прошлое Ольги Рыжовой и Юрия Самохвалова — это время, когда они «были влюбленными», тогда как итальянское «essere innamorati» («быть влюблёнными друг в друга») следовало бы передать нейтральными стилистическими средствами русского языка: «когда они с Юрием были влюблены друг в друга».

В свою очередь, чувства Людмилы Прокофьевны в финале фильма, которая наконец смогла поверить в искренность чувства Новосельцева, но вдруг узнала

¹ О методике работы с заданным и незадаанным содержанием см.: [Вохмина 1993: 16]

² Из последних работ обобщающего характера о современном итальянском языке см. [D'Achille 2008].

от Самохвалова, что Новосельцев якобы ухаживал за ней из расчета получить повышение по службе, представляются итальянским студентам как страх, что «любовь её ослепила» (буквальный перевод итальянского «l'amore l'aveva assciata»), а не как страх, что «она снова ошиблась», или «опять совершила ошибку», или «ошиблась в Новосельцеве».

Стилистическая интерференция может быть вызвана и тем, что итальянское выражение (к примеру, итальянское «non avere il cuore» — «не иметь сердца») может переводиться на русский язык двумя способами («быть бессердечным» и «не иметь сердца»). Если в фильме на вечеринке у Самохвалова выпивший (от страха перед Калугиной) Новосельцев обвинял Калугину в бессердечности, о чём она напоминает ему на следующий день («Вы сказали, что я бессердечная!»), то в пересказе студентов находим стилистически маркированное «у неё нет сердца».

Интерференция иного характера — семантического — возникает в тех случаях, когда одним речевым средством в итальянском языке выражаются два значения, для которых в русском языке существуют два выражения. Поскольку итальянское «mostrare la (propria) debolezza» может означать как «проявлять слабость», когда человеку не хватает силы характера, так и «показывать свою уязвимость», учащиеся, имея в своем арсенале «проявлять слабость», прибегают к нему в обоих случаях. Это верный выбор в разговоре о семейной жизни, когда речь идёт о проявлении слабости («для некоторых людей измениться означает подчиниться другому человеку и проявить слабость»), но искажает смысл, когда необходимо описать Калугину — женщину с сильным и волевым характером, но в то же время — человека тонкого, ранимого и чувствительного. По словам учащихся, она — по крайней мере, в начале фильма — «не привыкла проявлять слабость», поскольку «ненавидит, когда люди её жалеют». На самом деле речь идёт о стремлении Калугиной скрыть свою уязвимость: она, как нам представляется, «старается, стремится не показать, скрыть, что она тоже может быть уязвима, что у неё тоже есть слабые места, как у любого человека». В ходе обсуждения фильма именно использование этих выражений позволило учащимся осознать, что именно расположило к Калугиной Новосельцева в тот момент, когда она расплакалась, рассказывая ему о своей одинокой жизни.

В свою очередь, эмоциональное состояние Калугиной и Новосельцева за ужином у неё дома в передаче итальянских студентов — «они очень нервные» вместо «они очень нервничают»: в итальянском «essere nervoso» передаёт и сильное волнение в какой-то момент (русское «нервничать») и психологические особенности, характеризующие человека постоянно или в какой-то период (русское «быть нервным»).

Интерференция лексико-грамматического характера может быть обусловлена особенностями лексико-грамматической сочетаемости итальянского языка, где, к примеру, понимание чувств другого человека, переживающего или пережившего сложную ситуацию, может быть передано не только как понимание

этого человека («sapere qualcuno» — «понимать кого-либо») или его чувств (итальянское «sapere i sentimenti di qualcuno» — букв. «понимать чьи-либо чувства»), но и как понимание его ситуации (итальянское «sapere la sua situazione»). Именно поэтому итальянским учащимся представляется, что Калугина, узнав от секретаря Верочки о том, что от Новосельцева в свое время ушла его жена, понимает именно его ситуацию («понимает ситуацию Анатолия»), тогда как следовало бы сказать «понимает его» или, лучше, «понимает то, что он пережил» — именно таким образом следовало бы конкретизировать чувства, пережитые Новосельцевым: «понимать чьи-либо чувства» в русском используется скорее в ситуации официального общения, в том числе и в ситуации, предполагающей обсуждение проблем личного характера, к примеру, в телевизионном ток-шоу).

Интерференция грамматико-семантического типа возникла в случае итальянского невозвратного глагола «cambiare», которому в русском соответствуют и «менять/меняться», и «изменяться/измениться»: изменившееся отношение Калугиной к Новосельцеву передано как «Калугина меняет своё мнение о нём» («cambia la sua opinione su di lui»), тогда как предпочтительнее было бы использование глагола на -ся, отражающего в русском не столь явно зависящий от самой Людмилы характер изменений, и лучше — в прошедшем времени, при помощи глагола совершенного вида «измениться», предполагающего результат, длящийся в настоящем времени: «Мнение Людмилы о нём изменилось».

Схожим образом не совсем полное представление учащихся о семантико-грамматических характеристиках русских глаголов на -ся, выражающих перемену в эмоциональном состоянии, привело к появлению «начинает переживать» (реакция Новосельцева на то, что Людмила Прокофьевна раскритиковала подготовленный им отчёт) — выбранный учащимися перевод итальянского «rimanere male», обозначающего огорчение, начало переживаний и сами переживания. В данном случае была бы предпочтительнее передача этих значений при помощи «(сильно) огорчаться/огорчиться», желательнее при помощи формы совершенного вида в прошедшем времени, предполагающей не только начало переживания, но и следующее затем эмоциональное состояние, длящееся в настоящем (что, по-видимому, учащимся не ощущается: «огорчиться» только в момент прошлого): «Анатолий (сильно) огорчился», или «(сильно) переживать»: «Анатолий (сильно) переживает из-за этого».

Дефицит речевых средств обнаруживается и в случае социокультурной интерференции, когда учащиеся сталкиваются с ситуацией, которая выходит за пределы их представлений о социально корректном поведении. Именно так воспринимается ими попытка Новосельцева утешить Калугину, горько плачущую в своём кабинете и жалующуюся на одиночество (по-видимому, в данном случае социальные нормы довлеют над этическими представлениями о сострадании к ближнему вне зависимости от его статуса). Подчинённый, на их

взгляд, «нарушает личное пространство» Калугиной или, другими словами, «лезет ей в душу». В первом случае мы находим попытку перевести на русский итальянское «essere invadente», предполагающее вторжение в чувства и переживания другого человека, где прилагательное «invadente» — исторически действительное причастие настоящего времени от глагола «invadere» — «вторгаться» (в прямом и переносном смысле) — означает того, кто «занимается слишком много тем, что его не касается, вмешивается в дела других» («si occupa troppo di ciò che non lo riguarda, si intromette nelle faccende altrui» [Zingarelli 2005: 937]). Следует также сказать, что в итальянской культуре, в том числе и в юридической сфере, в последнее время наблюдается активное использование заимствованного из английского «grivacy» без перевода на итальянский язык («частная и личная жизнь» [Zingarelli 2005: 1404]), за которым, как известно, стоит представление о личном пространстве человека, границы которого не подлежат нарушению. Выражение «лезть в душу» представляется студентам русским речевым эквивалентом, который можно использовать, в том числе и описывая некорректное поведение в социальной сфере.

В свою очередь, взаимная симпатия, возникшая между Людмилой и Анатолием, после того, как она рассказала ему о том, что представляет собой её жизнь на самом деле, представляется итальянским студентам не только как возросшее взаимное уважение («они начинают относиться друг к другу с большим уважением»), но и как начало отношений дружеских — «начинают подружиться». Разумеется, здесь очевидны и грамматическая ошибка (использование глагола совершенного вида после фазового глагола «начинать»), и неразличение стилистико-семантических различий между такими русскими речевыми средствами, описывающими возникновение дружбы, как «они подружились», которое чаще используется в описании детской дружбы, стилистически нейтрального «они становятся/стали друзьями» и формального «между ними возникают дружеские отношения». Но можно отметить также и влияние итальянского «loro diventano amici» или даже «tra i due nasce un'amicizia» (букв. «между ними зарождается дружба»): в итальянском языке лексика, описывающая дружеские отношения, используется не только по отношению к глубоким и серьезным человеческим взаимоотношениям, предполагающим, в частности, взаимную ответственность, как то есть в русском языке¹ (или было, если верить некоторым наблюдениям над современным узусом), но и для обозначения отношений приятелей или даже добрых знакомых, а также взаимную человеческую симпатию.

Как видим, пересказывая сюжет советского фильма, повествующего о проблемах общечеловеческого характера, или выражая свое мнение о нем, итальянские учащиеся, описывая на русском языке сферу эмоций в отношениях мужчины и женщины, проецируют на неё представления, свойственные итальянской культуре и отраженные в итальянском языковом сознании.

¹ О семантике лексемы «друг» см.: [Вежбицкая 1999: 345–352].

Это объясняется самим механизмом порождения речи, который, по мнению исследователей, предполагает «этап внутреннего программирования» (А. А. Леонтьев) [Вохмина 1993: 14], другими словами — это «семантическая запись», «уровень семантических представлений» (А. Р. Лурия), «внутриречевая схема» (Т. В. Ахутина), «общий смысловой образ» (И. А. Зимняя)² [Вохмина 1993: 15], за которым «следует грамматическое структурирование предложения, после чего становится возможным нахождение полных грамматически оформленных слов»³. В свою очередь, процесс восприятия речи также «лежит в реконструировании его на каждом более глубинном уровне и в трансформации его поверхностной синтаксической структуры в глубинную синтаксическую структуру, а затем и в ту исходную семантическую запись, которая является наиболее глубинным уровнем речевого мышления»⁴.

В случае продуцирования речи на иностранном языке процесс речевосприятия и речевоспроизводства осложняется: «Овладение новыми языковыми знаками предполагает «распредмечивание» иного общественно-исторического национального опыта, который в них аккумулирован. Этот процесс не может повторить усвоение родного языка, т. е. одновременное усвоение языковых знаков и стоящих за ними вещей, понятий, категорий, ибо последние уже сформированы и отлиты в формы родного языка. Новые языковые знаки волей-неволей выступают эквивалентами уже обозначенных предметов, отношений, явлений, хотя их эквивалентность на деле весьма относительна. Иными словами, связи второго языка и действительности осложняются связями между родным и вторым языком» [Костомаров, Митрофанова 1984: 41–42].

В нашем случае через призму итальянского языкового сознания проходит не только речь персонажей фильма, но и получаемая учащимися информация о характерах главных героев и их взаимоотношения, вследствие чего в продуцируемой итальянскими учащимися русской речи невольно отражаются присущие их родному языку способы осмысления этих эмоций и отношений (понимание ситуации человека как понимание самого человека) и допускаемое современным итальянским языком — и культурой наших дней — стилевое выражение (использование лексических средств, высоких стилистически по своему происхождению, в контексте бытовой речи (в русском языке они требуют конкретизации или подбора иных стилевых средств). На восприятие фильма накладывают отпечаток свойственные итальянской культуре и усвоенные с детства представления о норме и этике поведения (вопрос о личном пространстве).

Описанный процесс должен быть осознан учащимися в той степени, в какой это необходимо для успешного овладения русским языком, ведь «настоящее овла-

² Терминология процитирована по: [Вохмина 1993: 15].

³ Цитата из работы Т. В. Рябовой (Ахутиной), цит. по: [Вохмина 1993: 16].

⁴ Цитата из работы Н. Хомского, цит. по: [Вохмина 1993: 17].

дение вторым языком начинается с понимания того, как специфично в нем отражается объективное содержание мысли, какова система обозначений содержания, присущая ему, какие признаки лежат в их основе» [Костомаров, Митрофанова 1984: 42]. Следует отметить, что этому способствует предлагаемая студентам форма форма устной монологической речи, «в которой тема сообщения исходит не из стимулов собеседников и не из ситуации общения, а из внутреннего замысла человека, формулирующего это сообщение, из мыслей субъекта, из того содержания, которое этот субъект хочет передать в развернутом высказывании»¹.

Возможно, не все рассмотренные нами случаи интерференции приведут к проблемам в коммуникации, однако — в том случае, если они появятся в ходе устного перевода или в письменном тексте — может быть затруднено восприятие переводимого, а сам переводчик, рискующий оказаться в смешном положении, — скомпрометирован, поскольку именно в такого рода ситуациях может возникнуть недоверие к его профессиональным качествам. Таким образом, работа над указанными нами проблемами представляется принципиально важной для подготовки будущих специалистов по переводу. При этом ключевым представляется выявление дефицита речевых средств, позволяющих учащимся выразить желаемое содержание на русском языке, работа над их подбором и, таким образом, освоение новых для италоязычных студентов способов осмысления предлагаемых ситуаций.

Наконец, следует сказать, что речь идет о восприятии произведения высокого художественного уровня, которое, пусть и в доступной, зачастую юмористической, форме, рассказывает о ключевых проблемах

человеческих взаимоотношений, а ведь, как известно, «эмоционально-чувственный путь познания, в том числе и познания иностранцами нашей отечественной национальной культуры, весьма эффективен. ... Однако одновременно художественный способ постижения мира труден, поскольку он предъявляет немало требований, причем повышенных, к готовности адресата» [Верещагин, Костомаров 1990: 195]. Тонкий, ироничный, человечный и умный фильм Э. Рязанова позволяет итальянским студентам — молодым зрителям — лучше познакомиться не только с русской культурой советского периода в разных ее аспектах, но и, поняв глубокий смысл языка персонажей и описав их действия на этом же языке, взглянуть на мир их глазами — глазами русской культуры.

Литература

1. *Вежбицкая, А.* Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. — М.: «Языки русской культуры», 1999. — 780 с.
2. *Вохмина, Л. Л.* Хочешь говорить — говори / Л. Л. Вохмина — М.: «Русский язык», 1993. — 176 с.
3. *Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров — М.: «Русский язык», 1990. — 246 с.
4. *Гак, В. Г.* Сравнительная типология французского и русского языков / В. Г. Гак — М.: «Просвещение», 1983. — 287 с.
5. *Костомаров, В. Г., Митрофанова, О. Д.* Методическое руководство для преподавателей русского языка иностранцам / В. Г. Костомаров, О. Д. Митрофанова — М.: «Русский язык», 1984. — 159 с.
6. *D'Achille P., L'italiano contemporaneo* / P. Achille — Bologna: Mulino, 2008. — 264 p.
7. *Zingarelli, N. Vocabolario della lingua italiana* / N. Zingarelli — Milano: Zanichelli, 2005. — 2177 p.

¹ Согласно классификации форм речи, предложенной А. Р. Лурия, цит. по: [Вохмина 1993: 23–24].

М.Г. Исаева, А.В. Моисеенко

Череповец (Россия), Череповецкий государственный университет
Доценты кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации
mashasuprugina@yandex.ru

КОДОВЫЕ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ В СТРУКТУРЕ КОНТЕКСТУАЛЬНЫХ СИНОНИМИЧЕСКИХ РЯДОВ (ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Аннотация

В статье анализируется структура контекстуальных синонимических рядов с включением кодовых переключений в русскоязычном глянцево-журнале «Домашний Очаг». Ядро формируется доминантой, литературными и colloquialными единицами, а к периферии отходят иноязычные вкрапления. Выявлены четыре структурные модели контекстуальных синонимических пар с кодовыми переключениями. Экологичность подачи материала не нарушена, поскольку на каждые 14 страниц журнала приходится одно кодовое переключение, иноязычные вкрапления не используются в заголовках и сопровождаются русскоязычным пояснением.

Ключевые слова: кодовое переключение, синоним, контекстуальный синонимический ряд, контекстуальная синонимическая пара, эколлингвистика, контактная лингвистика

M. G. Isaeva, A. V. Moiseenko

Cherepovets (Russia), Cherepovets State University
Associate professors of Institute for German philology and cross-cultural communication
mashasuprugina@yandex.ru

CODE SWITCHING IN THE STRUCTURE OF CONTEXTUAL SYNONYMIC SETS (ECOLINGUISTIC ASPECT)

Abstract

The article analyses the structure of contextual synonymic sets with code switching in the Russian glossy magazine «Good Housekeeping». The core part of such sets is formed by the dominant, literary and colloquial lexemes while the periphery part includes code switching. Four structural models of contextual synonymic pairs have been described. Ecological compatibility is not disturbed as there is one code switching per 14 pages, code switchings are not used in the titles and they are accompanied with Russian comments in the texts.

Keywords: code switching, synonym, contextual synonymic set, contextual synonymic pair, ecolingsuistics, contact linguistics.

Одной из основных характеристик контекстуальных синонимических рядов, формирующихся на материале статей современных русскоязычных глянцево-журналов, является наличие в их структуре иноязычных вкраплений. Использование таких единиц, как в заголовках, так и в текстах статей, по мнению целого ряда исследователей, нарушает экологию русского языка и затрудняет восприятие и понимание читаемого материала [Ионова 2011: 195; Панченко 2012: 126].

Вопросы неуместного и излишнего использования кодовых переключений (далее КП) изучаются сегодня в рамках эколлингвистики — науки, которая постепенно формирует черты самостоятельного лингвистического направления [LeVasseur 2015: 24], дифференцируя предметно-объектную область, выявляя зоны пересечения с другими науками и обогащая при этом свой методологический инструментарий [Коровушкин 2011: 62].

Цель данной статьи — выявить основные структурные модели русскоязычных контекстуальных синонимических рядов и пар с включением КП в глянцево-журнале «Домашний Очаг» и в рамках эколлингвистического подхода определить уровень насыщенности текстов журнала иноязычными вкраплениями.

Исходя из цели, в данном исследовании решаются следующие задачи: 1) сформировать контекстуальные

синонимические ряды с включением КП; 2) сформировать контекстуальные синонимические пары с включением КП; 3) выявить базовые структурные характеристики сформированных синонимических рядов и пар; 4) определить коэффициент насыщенности материалов журнала иноязычными вкраплениями.

Материал статьи насчитывает 105 кодовых переключений, извлеченных из текстов статей русскоязычного журнала «Домашний очаг» с сентября 2015 года по январь 2016 года. Для исследования был выбран журнал, публикующий статьи для женской аудитории разнообразной тематики, обладающий хорошо разработанным электронным порталом и выпускающийся большим тиражом.

В ходе исследования применялись следующие методы: 1) метод компонентного анализа для раскрытия семантики синонимических единиц; 2) метод эколлингвистического анализа для определения коэффициента насыщенности текстов журнала иноязычными вкраплениями; 3) метод структурного анализа для выявления особенностей структуры синонимических рядов с включением кодовых переключений в современных русскоязычных журналах.

Понятия «контекстуального синонимического ряда», «контекстуальной синонимической пары», «контекстуального синонима», «кодового переключения»,

«матричного языка» и «гостевого языка» являются ключевыми для данного исследования.

Контекстуальный синонимический ряд представляет собой незамкнутую группу контекстуальных синонимов, сближающихся, как правило, в одном семантическом компоненте в условиях определенного контекста. В структурном плане каждый ряд формируется вокруг доминанты, т.е. нейтральной лексемы, представляющей основное содержание в простой и наиболее обобщенной форме [Балли 2003: 98]. Контекстуальная синонимическая пара — это объединение двух лексем одной части речи со схожим семантическим компонентом в рамках заданного контекста. Соответственно, контекстуальными синонимами являются лексические единицы одной части речи, также словосочетания одного типа, пересекающиеся в общем смысловом компоненте и входящие в состав синонимического ряда или синонимической пары в контексте журнальной статьи [Моисеев 2015: 117]. Таким образом, синонимичность лексем определяется такими параметрами как принадлежность к одной части речи, общий семантический компонент, частичная нейтрализация имеющихся смысловых различий и, как результат, частичная взаимозаменяемость в контексте.

На основе исследований контактных явлений Г.Н. Чиршевой [Чиршева 2000; 2004] было выведено следующее определение КП: кодовое переключение — это структурная единица любого объема (от морфемы до группы предложений) из гостевого языка, функционирующая в высказывании на матричном языке и не нарушающего морфосинтаксические правила матричного языка. Данная единица способна выполнять прагматические и стилистические функции в высказывании [Исаева 2014]. Матричный язык (далее МЯ), согласно американскому лингвисту К. Майерс-Скоттон, определяет порядок следования морфем в высказывании и является источником всех служебных (системных) морфем; гостевой язык — источник иноязычных единиц в высказывании [Myers-Scotton 1993].

КП — комплексное явление: отечественные и зарубежные исследователи анализируют структурные особенности КП в устной и письменной билингвальной речи, их место в ментальном лексиконе индивида, их разнообразные функции. Способность КП выполнять прагматические и стилистические функции позволяет журналистам реализовать при помощи данного типа иноязычных единиц информативную и экспрессивную функции публицистического стиля, а именно его газетно-журнальной разновидности. В настоящем исследовании мы предполагаем, что функция, выполняемая КП в текстах газетных и журнальных статей и заголовков, более сложная, так как КП участвуют в образовании контекстуальных синонимических рядов, как показал анализ статей и заголовков русскоязычного журнала «Домашний очаг».

Рассмотрим несколько примеров русскоязычных контекстуальных синонимических рядов с КП.

1. Контекстуальный синонимический ряд с доминантой «брюки»: брюки-килоты, джоггеры.
2. Контекстуальный синонимический ряд с доминантой «пышные формы»: женственные формы, *plus size*.

3. Контекстуальный синонимический ряд с доминантой «контейнер»: ланч-бокс, *bento-box*.

4. Контекстуальный синонимический ряд с доминантой «туфли»: слиперы, броги, дерби, лоферы, монки.

5. Контекстуальный синонимический ряд с доминантой «временная татуировка»: флэш-тату, флэш.

6. Контекстуальный синонимический ряд с доминантой «специализированная студия»: *nail-студия*, *brow-бар*, *wax-студия*.

7. Контекстуальный синонимический ряд с доминантой «снимок»: фото, селфи.

8. Контекстуальный синонимический ряд с доминантой «светский разговор»: маленькая беседа, *small talk*.

9. Контекстуальный синонимический ряд с доминантой «рынок»: маркет, *market*.

Приведенные выше примеры позволяют сделать следующие выводы.

Сформированные контекстуальные синонимические ряды обладают родо-видовой структурой: так, доминанта ряда обозначает родовое понятие, а КП — видовое, т.е. обладает уточняющим и более узким значением. Например: брюки — брюки-килоты, джоггеры; контейнер — ланч-бокс, *bento-box*; специализированная студия — *nail-студия*, *brow-бар*, *wax-студия*; туфли — слиперы, броги, дерби, лоферы, монки.

В аспекте словообразования среди КП, входящих в состав контекстуальных синонимических рядов, намечается тенденция использования сложных слов, например: пышные формы — женственные формы, *plus size*. В некоторых случаях может отсутствовать графическая ассимиляция (светский разговор — маленькая беседа, *small talk*), либо наблюдается соединение иноязычного элемента графически не ассимилированного с русскоязычным элементом (специализированная студия — *nail-студия*, *brow-бар*, *wax-студия*).

Перейдем к рассмотрению контекстуальных синонимических пар: серьги — каффы; офисный стиль одежды — дресс-код, шопинг — онлайн-шопинг, ночная маска — *sleeping pack*, торговый центр — молл, сочетание — коллаборация, кекс — капкейк, новый бизнес — стартап, коллективное финансирование — краудфандинг, натуральный — нюдовый, няня — бэбиситтер, блеск — шиммер.

Контекстуальные синонимические пары обладают различной структурой: 1) нейтральная русскоязычная доминанта и КП в качестве уточняющего синонима (серьги — каффы); 2) нейтральная русскоязычная доминанта и графически ассимилированное КП с тождественным значением (новый бизнес — стартап, коллективное финансирование — краудфандинг); 3) нейтральная русскоязычная доминанта и графически не ассимилированное КП (ночная маска — *sleeping pack*); 4) графически ассимилированное кодовое переключение в качестве доминанты и графически ассимилированное КП в качестве уточняющего синонима (шопинг — онлайн-шопинг).

Эколингвистический аспект исследования предполагает анализ следующих трех составляющих: 1) частотность использования кодовых переключений на страницах журнала; 2) частотность использования

кодовых переключений в заголовках журнальных статей и материалов; 3) наличие переводного эквивалента, русскоязычного комментария или дефиниции, которые должны способствовать правильному восприятию кодовых переключений и сохранять доступность и читабельность публикуемых материалов.

В среднем, на каждые 14 страниц журнальных материалов приходится одно кодовое переключение, что, на наш взгляд, не является интенсивным использованием или злоупотреблением. В составленной выборке насчитывается только 5 заголовков с включением иноязычных вкраплений: «Удобный шопинг», «Онлайн-шопинг», «WOW-эффект», «Время шопинга», «Модная коллаборация». Преимущественно в заголовках и подзаголовках используются русскоязычные синонимические замены, что помогает читателю правильно интерпретировать иноязычное вкрапление, если такая единица встречается далее в тексте статьи. В ряде случаев автор материала дает пояснение или краткий комментарий, например: «Вошли в моду лофты — переоборудованные под жилье промышленные здания с огромными пространствами и высокими потолками» [Домашний очаг, № 11, 2015: 156]. «*Prescription* — «рецепт», который выписывается после персональной диагностики на высокоточном аппарате и консультации специалиста» [Домашний очаг, № 11, 2015: 100]. «Апрески (*après ski* фр. «после лыж») — теплая зимняя обувь на толстой подошве с синтетическим верхом на подкладке из поролона или войлока» [Домашний очаг, № 10, 2015: 78].

Все вышеизложенное позволяет сделать следующий вывод.

Итак, сформированные контекстуальные синонимические ряды с включением КП преимущественно обладают родо-видовой структурой. Контекстуальные синонимические пары представлены четырьмя струк-

турными моделями. Одним из перспективных направлений, на наш взгляд, является проверка их продуктивности. Использование КП в текстах русскоязычного журнала «Домашний Очаг» не нарушает экологичность подачи материалов.

Литература

1. Балли, Ш. Язык и жизнь / Ш. Балли. — М.: УРСС, 2003. — 232 с.
2. Ионова, С. В. К вопросу о признаках экологичности текстовой коммуникации / С. В. Ионова // Вестник Волгоградского государственного университета. — Серия 2. Языкознание. — 2011. — № 1 (13). — С. 190–197.
3. Исаева, М. Г. Сопоставительный анализ прагматических функций кодовых переключений в русскоязычных и англоязычных журналах / М. Г. Исаева // Современные проблемы науки и образования. — № 6. URL: www.science-education.ru/113-11143 (дата обращения: 14.12.2015).
4. Коровушкин, В. П. Основные атрибуты лингвоэкологии как автономной междисциплинарной отрасли языкознания / В. П. Коровушкин // «Вестник ЧГУ». — 2011. — № 1 (28). — С. 60–64.
5. Моисеенко, А. В. Субстандартная синонимия: лингвоэкологический аспект исследования / А. В. Моисеенко. — Череповец: ЧГУ, 2015. — 191 с.
6. Панченко, Н. Н. Правда и искренность в экологичной / неэкологичной коммуникации / Н. Н. Панченко // Научный диалог. — № 12. — 2012. — С. 124–135.
7. Чиршева, Г. Н. Введение в онтолингвологию / Г. Н. Чиршева. — Череповец: ЧГУ, 2000. — 196 с.
8. Чиршева, Г. Н. Двухязычная коммуникация / Г. Н. Чиршева. — Череповец: ЧГУ, 2004. — 190 с.
9. LeVasseur, T. Defining «Ecolinguistics?»: Challenging emic issues in an involving environmental discipline / T. LeVasseur // Journal of Environmental Studies and Sciences. — 2015. — № 5. — Issue 1. — P. 21–28.
10. Myers-Scotton, C. Duelling Languages. Grammatical structure in code-switching / C. Myers-Scotton. — Oxford, Clarendon Press, 1993. — 263 p.

И.Ю. Мишинцева

Череповец (Россия), Череповецкий государственный университет
Доцент кафедры германской филологии и межкультурной коммуникации
irahighspirits@mail.ru

**СТРУКТУРА ПЕРЕКЛЮЧЕНИЙ КОДОВ В РОМАНЕ ЛОРЕНСА
СТЕРНА «СЕНТИМЕНТАЛЬНОЕ ПУТЕШЕСТВИЕ ПО ФРАНЦИИ И ИТАЛИИ»**

Аннотация

Билингвальные писатели используют в своих произведениях переключения кодов. Цель данной статьи – описать структурные особенности переключений кодов в романе Лоренса Стерна «Сентиментальное путешествие по Франции и Италии». Для анализа структуры переключений разграничиваются матричный (английский) и гостевой (французский) языки, и используются структурные типы переключений по месту появления в речи: внутрифразовые, межфразовые, выбор кода. В тексте произведения обнаружены все возможные структурные типы переключений. Большое количество переключений составляют межфразовые и выбор кода, т.е. продолжительные речевые отрезки на гостевом языке.

Ключевые слова: Художественный билингвизм, билингвальный писатель, переключение кодов, матричный язык, гостевой язык, структурный тип переключений, внутрифразовое переключение, межфразовое переключение, выбор кода, Лоренс Стерн.

I. Yu. Mishintceva

Cherepovets (Russia), Cherepovets State University
Associate professor of Institute for German philology and cross-cultural communication
irahighspirits@mail.ru

**THE STRUCTURE OF CODE SWITCHING IN THE NOVEL
«A SENTIMENTAL JOURNEY THROUGH FRANCE AND ITALY» BY LAURENCE STERNE**

Abstract

Bilingual writers use code switching in their literary works. The aim of the article is to describe the structural peculiarities of code switching in the novel «A Sentimental Journey through France and Italy» by Laurence Sterne. To analyse the structure of code switching we distinguish the matrix language (English) and the embedded language (French). All code switchings are classified into several types according to their occurrence in the speech: intrasentential, intersentential, code selection. All these types have been identified in the text of the novel. Many examples of code switched elements are found as intersentential switches and code selection, i. e. rather long speech units in the embedded language.

Keywords: bilingualism in literature, bilingual writer, code switching, matrix language, embedded language, structural type of code switching, intrasentential code switching, intersentential code switching, code selection, Laurence Sterne.

Цель работы—описать структурные особенности переключений кодов в романе английского писателя Лоренса Стерна «Сентиментальное путешествие по Франции и Италии». Под переключением кодов (ПК) понимается «специфическая способность билингва успешно участвовать в двуязычном типе коммуникации, осуществляя выбор языка в соответствии с экстралингвистическими факторами (компонентами коммуникативной ситуации), соединять в одном высказывании, предложении или словосочетании единицы двух языков, не нарушая при этом грамматические нормы матричного языка» [Чиршева 2012: 295]. Двуязычные индивиды нередко используют ПК в своей речи, т.е. чередуют единицы тех языков, которыми они владеют. В грамотно построенной билингвальной речи переключения происходят не беспорядочно, а в соответствии с определенными грамматическими принципами.

Речь с переключением кодов присутствует и в художественных произведениях, написанных двуязычными авторами. Двуязычные писатели наделяют своих героев билингвальностью, в результате чего появляются пере-

ключения с одного языка (кода) на другой, как и в устном общении.

Лоренс Стерн— это известный английский писатель 18-го века, который кроме родного английского языка владел французским, т.е. был англо-французским билингвом. Он родился в Ирландии, в 1724 году отец отвез его в Англию к своему брату, чтобы Лоренс посещал там гимназию. В возрасте 20 лет (в 1733 г.) Л. Стерн поступил в Кембриджский университет. Перед написанием «Сентиментального путешествия» он жил во Франции: полгода— в Париже, а затем— в Тулузе и Монпелье [<http://biblioman.org/authors/stern/>].

Исходя из имеющихся биографических сведений, мы предположительно можем охарактеризовать англо-французский билингвизм писателя как доминантный (уровень компетенции в английском языке выше, чем во французском), активный (оба языка использовались в общении), двуединый по форме (реализуется в письменном и устном виде).

Произведение «Сентиментальное путешествие» было опубликовано в 1768 году. Главный персонаж

произведения Мистер Йорик отправляется в путешествие, которое начинается в Кале, во Франции, а затем он едет по разным городам Франции в легком экипаже со своим слугой-французом, и с ним происходят разные приключения.

Роман изобилует переключениями кодов с английского, главным образом, на французский язык. Для исследования структурных характеристик этих переключений нам важно разграничение: 1) матричного и гостевого языков, 2) системных и содержательных морфем [Myers-Scotton 1993, 1997]. При анализе внутрифразовых ПК К. Майерс-Скоттон противопоставляет матричный (МЯ) и гостевой (ГЯ) языки. Матричный язык (принимающий) играет ведущую структурную роль и противопоставлен гостевому языку (принимаемому), единицы которого внедряются в высказывания на матричном [Myers-Scotton 1993, 1997]. Таким образом, матричный язык — это основной язык коммуникации или текста художественного произведения. В произведении «Сентиментальное путешествие» матричным языком является английским, а гостевым — французский.

При анализе внутрифразовых переключений в пределах словосочетания необходимо разграничивать системные и содержательные морфемы. Системные морфемы — это служебные, функциональные элементы. Они имеют только грамматическое значение, и в отличие от содержательных морфем, не обладают свойством управлять семантическими ролями или получать их [Myers-Scotton 1997; Чиршева 2000].

Французские переключения в тексте анализируемого произведения представлены всеми возможными структурными типами: внутрифразовыми в пределах словосочетания (острова ГЯ, вкрапления), внутрифразовыми между частями предложения, межфразовыми и выбором кода (переключение полной реплики в диалогической речи).

Рассмотрим их в порядке убывания частотности появления в произведении. Самыми распространенными являются острова ГЯ. Островные переключения содержат одну или несколько лексических единиц гостевого языка и сочетающиеся с ними системные морфемы ГЯ. Например,

...La Fleur, in less than five minutes, had pull'd out his fife, and leading off the dance himself with the first note, set the *fille de chambre*, the *maitre d'hotel*, the cook, the scullion, and all the household, dogs and cats, besides an old monkey, a-dancing: I suppose there never was a merrier kitchen since the flood. [Стерн 1768, см. 1981: 383].

Фраза на французском языке «*fille de chambre*» («горничная») является островным переключением, поскольку состоит из двух существительных женского рода — *fille*, *chambre* — содержательных морфем, соединенных предлогом, передающим значение родительного падежа *de* — системной морфемой. Второе островное переключение «*maitre d'hotel*» построено по аналогичной схеме и состоит из двух существительных мужского рода — *maitre*, *hotel* — содержательных морфем, также соединенных предлогом родительного падежа *d'* — системной морфемой, т.е. внутри остро-

вов действуют грамматические правила французского языка. Однако в целом переключение подчиняется грамматическим нормам матричного языка — английского, сопровождается определенным артиклем и выполняет синтаксическую функцию дополнения.

Рассмотрим еще один пример островного переключения:

...then go down a little way and you'll see a church, and when you are past it, give yourself the trouble to turn directly to the right, and that will lead you to the foot of the *pont neuf*, which you must cross... [Стерн 1768, см. 1981: 392].

Переключение на французский язык «*pont neuf*» («новый мост») представляет собой субстантивное словосочетание, состоящее из двух содержательных морфем: существительного мужского рода *pont* с прилагательным, стоящим по правилам французского языка после него, *neuf*. ПК выполняет функцию части обстоятельства места.

Вторыми по распространенности являются межфразовые переключения. Межфразовые (интерсентенциальные) ПК происходят между предложениями в пределах одного высказывания. В этом типе переключений взаимодействие языков на морфосинтаксическом уровне отсутствует [Чиршева 2004]. Однако уровень владения языком переключения у автора должен быть достаточно высок, чтобы составить грамматически и лексически верные фразы. Например,

Then Madame must have come thro' Flanders. — *Apparamment vous etez Flammande?* said the French captain. [Стерн 1768, см. 1981: 355].

Переключение на французский язык «Вы, очевидно, фламандка» в речи французского капитана дублируется также на английском в предшествующем предложении.

C'est un Esprit fort, replied the bookseller. — He loves English books; and what is more to his honour, Monsieur, he loves the English too. [Стерн 1768, см. 1981: 410]. Эти слова принадлежат одному персонажу. В его речи граничат французская фраза «Это вольнодумец» и предложение на английском.

Переключения «выбор кода» автор использует также довольно часто. Выбором кода называется ПК в диалогической речи, при котором одна из реплик произнесена или написана на одном языке, а вторая — на другом. В данном произведении рассказчик часто вступает в диалоги, когда французские персонажи разговаривают с ним по-французски, а он же, в свою очередь, передает свои реплики читателю по-английски. Например, это можно увидеть в следующих диалогах:

Mon cher et tres charitable Monsieur («Любезный и столь щедрый господин») — There's no opposing this, said I. [Стерн 1768, см. 1981: 373].

Le Dieu m'en guard («Боже меня от этого сохрани»)! said the girl. — With reason, said I. [Стерн 1768, см. 1981: 411].

Таким образом, речь персонажей-французов часто передается только по-французски, а рассказчик отвечает им по-английски.

Кроме того, в произведении есть переключения, которые занимают больший объем, чем одна реплика,

но, тем не менее, являются переключениями относительно всего текста произведения, поскольку полностью приводятся на гостевом языке, и из всех классически рассматриваемых структурных типов более сходны с «выбором кода», однако представляют собой несколько реплик на гостевом языке. Например,

— *Et, Monsieur, est il Yorik?* Cried the Count. — *Je le suis, said I. — Vous? — Moi — moi qui ai l'honneur de vous parler, Monsieur le Comte — Mon Dieu!* Said he, embracing me — *Vous etes Yorik.* [Стерн 1768, см. 1981: 438].

Такие переключения формируют «выбор кода» в рамках целого произведения. Иллюстрацией этого может служить письмо мистера Йорика, рассказчика, французской даме, текст которого полностью написан на гостевом языке — французском:

Madame,

Je suis pénétré de la douleur la plus vive, et réduit en même temps au désespoir par ce retour imprévu du Caporal qui rend notre entrevûe de ce soir la chose du monde la plus impossible.

Mais vive la joie! et toute la mienne sera de penser à vous.

L'amour n'est rien sans sentiment.

Et le sentiment est encore moins sans amour.

On dit qu'on ne doit jamais se désespérer.

On dit aussi que Monsieur le Caporal monte la garde Mercredi: alors ce sera mon tour.

Chacun à son tour.

En attendant — Vive l'amour! et vive la bagatelle!

Je suis, Madame, Avec tous les sentimens les plus respectueux et les plus tendres, tout à vous, Jaques Roque. [Стерн 1768, см. 1981: 387].

Содержание письма заключается в следующем:

«Мадам, я исполнен живейшей скорби и в то же время приведен в отчаяние неожиданным возвращением капрала, которое исключает всякую возможность нашего свидания сегодня вечером.

Но да здравствует радость! И вся моя радость будет — думать о вас.

Любовь без чувства — ничто.

А чувство без любви еще меньше, чем ничто.

Говорят, что никогда не надо отчаиваться.

Говорят также, что господин капрал в среду вступает в караул: тогда наступит мой черед.

Каждому свой черед.

А до тех пор — Да здравствует любовь и да здравствуют интрижки!

Остаюсь, мадам, с самыми почтительными и самыми нежными чувствами, весь Ваш Жак Рок» [Стерн 1768, см. 1968].

Следующий структурный тип — переключения между частями предложения, предполагают иноязычные элементы в обособленных компонентах предложения (обращение, вводное слово, присоединяемая часть) или ПК как часть сложного предложения. Например,

You must turn, Monsieur, said she, going with me to the door of the shop, and pointing the way down the street I was to take — you must turn first to your left hand — *mais prenez garde* — there are two turns. [Стерн 1768, см. 1981: 392].

Переключение на французский представляет собой часть сложного предложения — «но будьте внимательны».

Then *certes*, replied he, you'll be sent to the Bastille or the Chatelet, *au moins*. [Стерн 1768, см. 1981: 416]. В данном примере мы видим два вводных слова на французском «certes» — «конечно» и «au moins» — «по крайней мере», переключения выступают как синтаксически обособленные части предложения.

Наименее распространенными в тексте являются переключения-вкрапления. Под вкраплением понимается одиночная морфема (слово) ГЯ, которая употребляется согласно грамматическим правилам матричного языка. Такие ПК происходят на речевых отрезках МЯ+ГЯ, где грамматику устанавливает матричный язык, т.е. вкрапления могут быть оформлены системными морфемами МЯ, но не могут содержать системные морфемы ГЯ [Чиршева 2004]. Например,

The concern which the poor fellow's story threw me into, required some attention: the postillion paid not the least to it, but set off upon the *pavé* in a full gallop. [Стерн 1768, см. 1981: 379]. Вкраплением здесь является французское существительное мужского рода, содержательная морфема, «pavé» — «булыжная мостовая». Оно сопровождается определенным артиклем МЯ, т.е. системной морфемой МЯ, и выполняет функцию обстоятельства места.

Таким образом, билингвизм писателя Лоренса Стерна отразился в его произведении «Сентиментальное путешествие по Франции и Италии», где матричным языком является английский, в использовании переключений на гостевой язык — французский. Переключения разнообразны по своей структуре, однако, наряду с внутрифразовыми переключениями в пределах словосочетания, большая часть ПК представляет собой продолжительные речевые отрезки, например, межфразовые ПК, выбор кода, ПК между частями предложения, что требует от писателя высокой компетенции в гостевом языке, и, возможно, свидетельствует об ориентировании текста на читателя, знакомого с французским языком.

Литература

1. Стерн, Л. Сентиментальное путешествие по Франции и Италии / Л. Стерн // Стерн Л. Избранное: Сборник. Сост. К. Н. Атарова. На англ. яз. — М: Прогресс. — 1981. — В двух томах. Том 1. — С. 323–490.
2. Стерн, Л. Сентиментальное путешествие по Франции и Италии. На рус. яз. — 1968. — URL: http://www.lib.ru/INOOLD/STERN/stern_puteshestvie.txt
3. Чиршева, Г. Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г. Н. Чиршева. — СПб: Златоуст, 2012. — 488 с.
4. Чиршева, Г. Н. Двужычная коммуникация / Г. Н. Чиршева. — Череповец: ГОУ ВПО ЧГУ, 2004. — 190 с.
5. Чиршева, Г. Н. Основы онтобилингвологии: русско-английский материал: Дисс. докт. филол. наук / Г. Н. Чиршева. — СПб.: СПбГУ, 2000. — 476 с.
6. Myers-Scotton, C. Duelling Languages: Grammatical Structure in Codeswitching / C. Myers-Scotton. — NY: Clarendon Press, 1997. — 285 p.
7. Myers-Scotton, C. Duelling languages: Grammatical structure in code-switching / C. Myers-Scotton. — Oxford: Clarendon Press, 1993. — 263 p.
8. URL: <http://biblioman.org/authors/stern/>

И.М. Некипелова

Ижевск (Россия), Ижевский государственный технический университет им. М. Т. Калашникова
Доцент кафедры философии
irina.m.nekipelova@mail.ru

ВОСПРИЯТИЕ СЕМАНТИЧЕСКИХ ЛОГИЧЕСКИХ ОШИБОК РОДНОГО И НЕРОДНОГО ЯЗЫКА

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению такого неоднозначного языкового явления, как семантические логические ошибки языка. Возникающие в результате отклонений от существующих и закрепившихся в языке моделей функционирования и алгоритмов объединения слов в высказывания, они не только не делают язык неудобным в использовании, но, напротив, способствуют его развитию. И если на начальном этапе изучения языка иностранцами логические ошибки доставляют некоторое неудобство и требуют временных и интеллектуальных затрат, то впоследствии, уже на продвинутом уровне владения языком, они, напротив, способствуют более точному и полному выражению мыслей говорящего.

Ключевые слова: развитие языка, семантические изменения, логические ошибки языка, энтропия, возможности перевода.

I. M. Nekipelova

Izhevsk (Russia), Izhevsk State Technical University named after M. T. Kalashnikov
Associate professor of institute of philosophy
irina.m.nekipelova@mail.ru

PERCEPTION OF SEMANTIC LOGICAL MISTAKES OF NATIVE AND FOREIGN LANGUAGES

Abstract

The article addresses ambiguous linguistic phenomenon as semantic logical mistakes of language. They arise as a result of deviations of operational models and algorithms of combining words into statements from existing and fixed models and algorithms in a language. However, they do not make language inconvenient to use and, on the contrary, contribute to its development. At the initial stage of learning language by foreigners, logical mistakes may present a problem and require time and intellectual effort, but later, at the proficiency level, the mistakes promote more accurate and complete expression of speaker's thoughts.

Keywords: language development, semantic changes, logical mistakes of language, entropy, possibilities of translation.

В изучении иностранного языка, как известно, главное — понимать логику этого языка. Однако многое из того, что есть в любом языке, не соответствует формальной логике, да и логика языков может быть разной. К тому же логическое выражение многих языковых категорий в разных языках различается, поэтому и нет универсального решения для реализации логических аспектов языка как феномена человеческой деятельности. Однако следует отметить, что при всём разнообразии логических выражений различных языковых категорий некоторые универсалии всё же прослеживаются, иначе не только один язык в другой, но один язык на другой был бы принципиально не переводим.

Необходимо так же сказать, что языки различаются не только логическим выражением языковых категорий, но и накопленными в их системах логическими нарушениями, которые являются следствием и результатом особенностей использования языковых единиц носителями языка в речевой деятельности. Такие логические нарушения определяются нами как логические ошибки. По своей сути при описании систем языков логические ошибки языка квалифицируются как исключения из общих правил. Это такие явления, которые не вписы-

ваются в традиционные для языка сложившиеся модели словообразования-формообразования и, как следствия, функционирования основной массы языковых единиц.

На первый взгляд кажется, что логические ошибки языка системе не только не нужны, но и даже, что они мешают функционированию системы, загрязняют её. И зачастую носители языка или люди, изучающие иностранный язык, действительно остаются недовольными тем, что в том или ином языке (в большинстве случаев речь, конечно, идёт не о молодых и небольших по объёму, а о старых, больших по объёму, стилистически развитых языках, особенно, о тех языках, которыми пользуется большое количество людей разного возраста и пр.) много исключений, которые надо заучивать и запоминать в процессе изучения как родного, так и иностранного языка. Однако если носители языка во многих случаях повторяют устоявшиеся в языке и зафиксированные им логические ошибки по привычке, не задумываясь над тем, почему то или иное явление имеет выражение, противоречащее логике языка, то у иностранцев, овладевающих чужим языком, появляются вполне понятные вопросы. Они пытаются понять, почему так сложилось в языке, насколько удобно употребление нестандартных единиц или упо-

требление стандартных единиц в нестандартных условиях в речи, насколько оправдано сохранение существующих отклонений в языке в дальнейшем. Но, несмотря на кажущееся неудобство использования единиц, отклоняющихся в употреблении от существующей традиционной модели, логические ошибки языка не только не вредят сформированной и успешно функционирующей языковой системе, но и вполне оправданы. Мало того, ни один язык мира не может их избежать, так как язык противоречив, как и само мышление людей, а наличие этих ошибок является продуктом и следствием особенностей мышления человека, основанного на взаимодействиях, с одной стороны, логических операций, выполняемых левым полушарием, отвечающим за логику, а с другой — правым, отвечающим за образность. Таким образом, внутренняя логическая противоречивость языка связана с дуализмом мышления человека: «Как только абстрактное мышление человека развилось до осмысления окружающего мира, проявился дуализм его мышления» [Шагиахметов 2005]. Дуализм мышления обусловлен наличием у человека одновременно и предметного, то есть основанного исключительно на логических операциях синтеза и анализа, и абстрактного, основанного на внелогических, образных операциях, мышления. И. Кант определил эту особенность следующим образом: *противоречивость мышления вытекает из природы мышления* [Кант 1994], и именно это вызывает противоречивость не только в функционировании, но и в развитии языка.

Противоречия, приводящие к появлению и закреплению в языке логических ошибок языка, нарушают абсолютную упорядоченность языковой системы, приводящей к её стагнации, и увеличивают локальный хаос в ней, определяемый нами как языковая энтропия. Следует утверждать, что язык, безусловно, является информационной системой. По мере того как язык поглощает новую информацию и конвертирует её в языковые данные, готовые к употреблению носителями языка, он расширяется. Новая информация сама по себе уже является источником энтропии в языке, однако если эта информация вступает в противоречие со старой и не вписывается в существующие алгоритмы образования и объединения слов в высказывания, то энтропия увеличивается с большей скоростью: «В теории информации энтропия информационной системы возрастает по мере увеличения числа случайных ошибок при передаче сообщений» [Энтропия], именно поэтому естественные языки такие несовершенные. В течение всей своей истории языки копят языковые ошибки — употребления, закрепившиеся в процессе коммуникации, но не соответствующие по каким-либо причинам основным требованиям языковой системы, поэтому в любом языке можно найти отклонения как единичного (наличие одного разноспрягаемого глагола в русском языке — глагола *хотеть*), так и группового характера (появление в русском языке несклоняемых существительных, относящихся к нулевому склонению (*кино, метро, депо*) на фоне традиционно склоняемых слов). Отклонения формируются на базе конкуренции вариантов, а любая вариативность, как мы уже опреде-

лили, является признаком энтропии. И в этом случае возможно неоправданное сохранение старого варианта, неоправданное принятие нового варианта, компиляция вариативных форм. Особенно чётко это прослеживается на грамматическом уровне, однако выявляется и на других языковых уровнях. Особое внимание в этом вопросе следует уделять, конечно, семантике и стилистике, поскольку именно семантические и стилистические отклонения, видимые говорящими на языке в наименьшей степени, в наибольшей степени характеризуют уникальность языковой системы.

Так, с грамматической точки зрения неоправданное сохранение старых вариантов мы находим в функционировании атематических глаголов, употребляемых носителями языка по традиции, в русском (*быть, дать, есть, иметь, ведать*), немецком (*tuon, gēn/gān, stēn/stān*), литовском (*ūтовые глаголы*) и некоторых других языках; в существовании неправильных глаголов в английском (*to begin, to meet, to speak, to give, to send, to build, to cut, to put* — всего по разным данным от 33 до 700 слов), немецком (*scheinen, leiden, schiessen, springen, sterben, bitten, graben, fechten, laufen* — всего около 170 слов), французском (*aller, avoir, courir, être, faire, savoir* — всего 570 слов) и других языках; в выявлении 12 классов непродуктивных глаголов в русском языке, непродуктивных моделей словообразования (*звонарь, писарь* — суффикс *-арь-* не участвует в современном русском языке для образования новых слов) и т. д.

Неоправданное, на первый взгляд, принятие новых вариантов наблюдается в функционировании заимствованных слов нулевого склонения в русском языке (*рандеву, кимано*). Однако язык помнит то время, когда заимствованное слово, попав в русский язык, склонялось: *Всё было в дому зажжено... Мы в полях осенних сидели* (А. Белый). Подобное склонение было оправдано с точки зрения грамматического смысло-различия (*положить в пальто — быть в пальте*) и используется до сих пор в разговорной речи: *в метре, в кине*. Русский язык исторически стремится к снятию грамматической омонимии (*руки* (мн. ч., им. п.) — *рукí* (ед. ч., род. п.) — полная омонимия снимается за счёт разницы в ударении, что приводит к разграничению форм), но в данном случае при стандартизации форм этот момент не был учтён. Тот же процесс отражают колебания в роде имён существительных и изменение рода (*зал — зала, компонент — компонента, мозоль* (м. род) — *мозоль* (ж. род)) и пр.

Свидетельством компиляции форм являются разносклоняемые существительные в русском языке (*путь, дитя*, 11 слов на *-мя*, типа *время*), разноспрягаемый глагол в русском языке (*хотеть*), смешанные глаголы в немецком языке (*denken, kennen* и пр.) и т. д.

На лексико-семантическом уровне подобные отклонения выявить намного сложнее, и уже тем более сложнее проследить их появление в истории языка. Рассмотрим логические отклонения в семантической проекции языка. Основными признаками семантических изменений являются десемантизация и семантическая деривация (изменение семантического объёма слова) [Некипелова 2011]. Причины появления логи-

ческих семантических ошибок могут быть разными: нарушение семантической сочетаемости, употребление языковой единицы в нетрадиционных для неё условиях контекста, развития у неё образного характера и пр. Рассмотрим, например, сложившуюся семантическую сочетаемость слова *причинять*. Этот глагол сочетается со словами отрицательной оценки: *причинить горе, убытки, огорчение, вред*. Сочетание со словами положительной оценки невозможно, так как нельзя сказать: *причинить радость, счастье, удачу*. Словари толкуют это слово следующим образом: «Причинить — вызвать, сделать что-л., послужить причиной чего-л. (обычно неприятного)» [Причинить]. Таким образом, слово *причинять* и слово *причина* являются однокоренными и взаимомотивированными. Однако слово *причина* не имеет таких ограничений, как слово *причинять*: *причина неудач / успеха, смерти / счастья*. Это отражено и в толковании: «Причина — явление, обстоятельство, непосредственно порождающее, обуславливающее другое явление — следствие» [Причина]. И таких случаев в любом языке немало. Следовательно, такие языковые ошибки являются результатом процессов в языке, вызванных порождением новой информации и составляющих энтропию. Следы языковых изменений показывают нам, насколько неоднозначными могут быть пути развития языка. Если бы эта ситуация была решена иначе, то и последствия в языке имели бы другой характер: если бы слова *причинить* и *причина* имели бы либо положительную, либо отрицательную окраску, языку было бы необходимо ввести новые слова — антонимы этих слов для обозначения противоположных явлений; если бы слова *причинять* и *причина* могли бы употребляться как со словами положительной, так и со словами отрицательной окраски, то в языке не возникло бы семантических ограничений на употребление этих слов и, как следствие, фразеологически связанных выражений.

Приведём ещё один пример. Слово *погода* определяется в толковом словаре как «состояние атмосферы (ясность, облачность, осадки, температура воздуха, влажность и т.п.) в данном месте, в данное время» [Погода]. Это слово употребляется для описания состояния атмосферы в целом: *хорошая погода, плохая погода, солнечная погода, дождливая погода*. Наряду со словом *погода* функционирует слово *непогода* — «нар. — разг., ненастье, плохая погода» [Погода]. Однако подобное образование слова не вписывается в традиционную, привычную для русского языка словообразовательную систему: приставка *не* отрицает то, что названо корневой основой, меняя оценочную направленность с положительного на отрицательное и наоборот, например, *друг — недруг* (= *враг*), но в нашем случае оценка не меняется, а приобретает: *погода* (состояние атмосферы) — *непогода* (плохое состояние атмосферы). То же доказывает и перевод этих слов на английский язык: *погода* — *weather*, *непогода* — *bad weather*. Кроме того, если слово *погода* совершенно спокойно сочетается с различными по оценке прилагательными, то слово *непогода*, уже характеризующееся конкретной оце-

ночностью, с прилагательными сочетается в меньшей степени.

Это семантическое расхождение подкрепляется возможностями словообразовательных рядов: *погода* → *погодный* (*погодные условия*) и *непогода* → Ø (невозможно: *непогодные условия*),

Однако представленная ситуация осложняется тем, что у слова *погода* происходит семантическое расширение объёма, и наряду с общим значением «состояние атмосферы» у него появляется со-значение «хорошая погода»: [Таян] *ходил с ними [эскимосами] на байдарках в море бить моржа в погоду и непогоду* (Горбатов «Таян-начальник»), *Нас непогода била и погода. Мы повидали осень и весну* (В. Казанцев «Нас непогода била...»). Однако подобное употребление возможно лишь в контексте, где употреблено так же и слово *непогода*, то есть со-значение слова *погода* — «хорошая погода» имеет ограничение в употреблении и привязано к контексту, оно контекстно обусловлено. Таким образом, возможны сочетания *погодные условия* и *прогноз погоды*, но невозможны *непогодные условия* и *прогноз непогоды*, и напротив, можно сказать: *Вылет отменён из-за непогоды*, но нельзя сказать: *Вылет отменён из-за погоды*.

Противопоставление оценочности слов *погода* — *непогода*, характерное исключительно для разговорной речи, подкрепляется образованными от них прилагательными: *погода* → *погожий* («хороший, благоприятный в отношении погоды») (*погожий день*), *непогода* → *непогожий* («пасмурный, ненастный») (*непогожий день*). Если обратиться к переводу на английский язык, то можно увидеть несоответствие слов друг другу в переводе и оригинале: *погожий день* — *serene day* (более точно соответствие, скорее, *безмятежный день*), *непогожий день* — *bad day* (более точно *плохой день*). Подобный перевод на русский язык без точного контекста может быть сделан лишь приблизительно.

Также сформировавшееся противопоставление поддерживается глаголами: *распогодиться* («о наступлении ясной, солнечной погоды») (*К вечеру распогодилось*) и *занепогодить* (*Ну, что ты, матушка, занепогодила, свинцовые навесив облака, и листья мокрые захороводила, слегка лишь порыжевшие, слегка* (О. Уваркина)). Следует отметить, что значение слова *занепогодить* в толковом словаре отсутствует, что свидетельствует о том, что язык хоть и принял эту единицу в свой состав, но она ещё не закрепились там окончательно.

Рассмотренные семантические несоответствия находят отражение и во фразеологически связанных единицах. Так, выражение *делать погоду* употребляется в значении «иметь или оказывать решающее значение для чего-либо, определять ход, течение чего-либо», а выражение *погоды не делает* — в значении «не имеет определяющего значения в каком-либо деле», то есть соответствуют основному значению слова *погода*, при котором ситуация нуждается в дополнительной характеристике. В то время как выражение *ждать у моря погоды*, употребляемое в значении «длительное ожидание чего-либо неопределённого», напротив, уже содер-

жит положительную оценку слова *погода* — «хорошие погодные условия».

Все описанные семантические тонкости могут быть усвоены человеком, изучающим русский язык, только постепенно, в них надо разбираться, чтобы понимать, какое употребление возможно, а какое нет. И подобное отклонение в языке не одно, их достаточно много, потому как все эти отклонения возникают в результате социального заказа — потребности носителей языка более точно выразить на родном языке свои мысли и чувства.

Таким образом, мы видим, что логические ошибки языка, возникшие в результате отклонения от существующего традиционного алгоритма их употребления, влекут за собой последующие изменения в смежном языковом пространстве, изменяя и расширяя его. Этот процесс сопровождается ростом информации и, как следствие, энтропии в языке, создающей некоторый локальный хаос в системе, который со временем, когда слово закрепляется в языке, преодолевается. Таким образом, явление, затрудняющее усвоение языка и требующее интеллектуальных затрат на запоминание и усвоение на начальном этапе изучения языка, на этапе продвинутом способствует более точному и полному выражению авторского замысла, понятий и мыслей человека в целом.

Как уже было сказано ранее, ни один естественный язык не может быть подчинён абсолютной логике и не может избежать логических ошибок. И логическое выражение лингвистических категорий в разных языках настолько велико, что однажды человечество стало одержимым идеей создания универсального искусственного языка. Так, например, один из подобных опытов — рождение эсперанто, был направлен на создание такого языка, который будет лишён логических ошибок, то есть не будет иметь множества исключений, которыми изобилуют языки. Однако современные учёные, исследующие эсперанто в двадцать первом веке, говорят о том, что широкое употребление этого языка, привело к тому, что его система стала функционировать как система живого языка: в ней появились устаревшие слова, конфликтующие грамматические и лексические синонимы, исключения из общих строгих правил и пр. [Дановский]. Это доказывает то, что в любом живом естественном языке с течением времени появляются логические ошибки языка, которые накапливаются на протяжении всей его истории. Таким образом, наличие логических ошибок в языке — это результат историче-

ского развития языка, тех изменений, которые произошли в нем и которые стали актуальны в определенный период времени именно для этого языка.

Литература

1. Дановский, Н. Ф. Эволюция эсперанто / Н. Ф. Дановский // Мир эсперанто [Электронный ресурс]. URL: <http://miresperanto.com/esperantologio/danovskij.htm> (дата обращения: 10.01.2016).
2. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. М.: Мысль, 1994. 591 с.
3. Некипелова, И. М. К вопросу о разграничении понятий семантическая деривация и семантическое словообразование в диахроническом аспекте / И. М. Некипелова // Вестник ТГУ. Филология. № 2 (14) 2011. С. 33–46.
4. Непогода // Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/?lop=x&bts=x&zar=x&ag=x&ab=x&sin=x&lv=x&az=x&pe=x&word=%D0%BD%D0%B5%D0%BF%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B0> (дата обращения: 10.01.2016).
5. Погода // Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.gramota.ru/slovari/dic/?word=%D0%BF%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B0&all=x> (дата обращения: 10.01.2016).
6. Причина // Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов [Электронный ресурс]. URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%EF%F0%E8%F7%E8%ED%E8%F2%FC&all=x> (дата обращения: 06.08.2015).
7. Причинить // Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С. А. Кузнецов [Электронный ресурс]. URL: <http://gramota.ru/slovari/dic/?word=%EF%F0%E8%F7%E8%ED%E8%F2%FC&all=x> (дата обращения: 06.08.2015).
8. Шагиахметов, М. Р. Дуализм мышления — закономерный этап развития / М. Р. Шагиахметов // Грани эпохи. № 24. Дата публикации 05.12.05. URL: <http://grani.agni-age.net/articles5/shagheakhmetov3.htm> (дата обращения: 13.01.2016).
9. Энтропия // Научно-технический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ntes/5770/ЭНТРОПИЯ> (дата обращения: 13.07.2013).

Секция «Перевод в диалоге языков и культур»

Т.А. Гоголадзе

Гори (Грузия), Горийский государственный учебный университет
Профессор
tamilagogoladze@gmail.com

ПЕРЕВОД В ДИАЛОГЕ ЯЗЫКОВ И КУЛЬТУР

Аннотация

Творчество К.Д. Бальмонта (1867-1942) стало привлекательным для молодых грузинских поэтов (П. Яшвили, Т. Табидзе, В. Гаприндашвили), ставших позднее символистами т.н. «Цисферканцелеби» (Голубороговцы).

В данной статье мы постарались заново пересмотреть те связи Бальмонта с Грузией и с грузинскими писателями, которые в 10-ые годы XX столетия привели к тесным межкультурным отношениям.

Ключевые слова: перевод, межкультурная коммуникация, К.Д. Бальмонт, символизм, диалог культур

T. A. Gogoladze

Gori (Georgia), Goriysky state educational university
Professor
tamilagogoladze@gmail.com

TRANSLATION IN THE DIALOGUE OF CULTURES AND LANGUAGES

Abstract

The creative work of K. D. Balmont (1867–1942) became attractive for young Georgian poets (P. Iashvili, G. Tabidze, V. Gaprindashvili) who later became symbolists, namely «Tsisperkantselebi».

In the presented article we reconsidered Balmont's connections with Georgia and Georgian writers, which resulted in close intercultural relations in the 1910s.

Keywords: transfer, cross-cultural communication, K. D. Balmont, symbolism, dialogue of cultures.

«Стало традицией говорить, что мы живём в век перевода» — писал Эдмон Кари в своей статье «Pour une theorie de la traduction» («Diogene», 40, Octobre-December 1962, стр.118). Это можно с большой уверенностью примерить и к нашему XXI веку, когда каждый настолько заинтересован в литературе других народов, что с большим энтузиазмом переводит и классиков и современников. «Можно без преувеличения сказать, что в истории культуры, литературы, филологической науки не было ещё периода, когда бы такой силой и живостью отличался интерес к переводу и разнообразным теоретическим проблемам, связанным с ним». [Федоров 1968:4]¹. Отличительной чертой современности является постулата: перевод был, есть и будет средством межкультурной коммуникации.

«На каких переводах строится мировая литература, существующая как транснациональная, благодаря переводчикам? Каким мастерством нужно обладать переводчику, чтобы сделать текст, изначально созданный как внутринациональный, рассчитанный на восприятие определенной этнолингвистической общностью, построенный на основе определенной языковой картины мира, текстом над национальным достоянием мировой культуры?» — задаёт вопрос ученым исследователю Н.К. Горбовский [Горбовский 2010:129]. И мы,

опираясь на сей риторический вопрос, обращаемся к прошлому.

Почти век назад, известный русский поэт, символист К. Д. Бальмонт по пути к Канарским островам, на английском пароходе «Афина», встретился с английским консулом Оливером Уордропом, подарившем ему только что (в 1912 году) вышедшую в Англии книгу грузинского поэта Шота Руставели «Вепхисткаосани» («Носящий шкуру барса») в переводе сестры консула Марджори. Приехав в Грузию к концу XIX века, она изучила грузинский язык и вплоть до своей смерти (в 1909 г.) работала над этим переводом. Бальмонт же владел многими языками, но только не грузинским. И прочтя книгу на английском, так проникся любовью и к автору и произведению, что решил сделать перевод на русский язык.

О роли К. Бальмонта в переводе «Вепхисткаосани» много писалось на протяжении XX столетия, особенно в юбилейные годы Ш. Руставели (1937, 1966). Но памятуя о связи Бальмонта с грузинскими (позднее репрессированными) поэтами-символистами (П. Яшвили, Т. Табидзе), литературоведы упускали из вида всё, следующее в биографии поэта за 1913 годом. Несмотря на то, что сам Бальмонт считал, что первая встреча с родиной Руставели у него состоялась только в 1914 году (22хлетний Бальмонт побывал на Кавказе).

¹ (Цитаты здесь и в дальнейшем оедактированы мной — Т.Г.)

Уордропы же, увлечённые познанием традиций разных стран, узнали про Кавказ из книг других путешественников; а распознав в Грузии страну, где гармонично сливаются западная и восточная культуры (Петер Насмит), решили освоить грузинский язык для знакомства с шедеврами созданной на нем литературы. Марджори выучила грузинский язык и, переведя сказки и сборник С. С. Орбелиани «Правда во лжи», приступила к великой поэме грузинского ренессанса «Вепхисткаосани».

К. Бальмонт читает прозаический подстрочник поэмы и встречается с молодыми грузинскими поэтами уже будучи в Париже. Дочь Бальмонта Н. Бальмонт-Бруни писала: «... в 13-м году мы жили в тихом в то время квартале Пасси, неподалеку от теннисного парка Трокадеро: Бальмонт, как и моя мать, много работал; люди бывали у нас только по воскресеньям вечером. ... однажды — в неположенное время — к нам пришёл грузинский поэт Паоло Яшвили с двумя или тремя своими приятелями — грузинами. Он принёс и оставил Бальмонту большую книгу в кожаном тисненном переплёте, с великолепными гравюрами Зичи, книгу, напечатанную на таинственном, незнакомом мне языке...

Я хорошо помню Паоло — молодой, элегантный, красивый, он с такой горячностью рассказывал Бальмонту о «Вепхисткаосани», что не мог усидеть на месте, постоянно вскакивал и продолжал разговор стоя, обмениваясь со своими друзьями короткими фразами на грузинском языке или читал; Помнится, наизусть, отрывки из поэмы Шота Руставели. Они приходили не раз. Впоследствии я часто рассматривала бессмертную книгу (ее нельзя было уносить с рабочего стола отца), и Бальмонт рассказывал мне о её героях, об их злоключениях» [Бальмонт — Бруни 1966:114].

О том же пишет грузинский поэт-символист Паоло Яшвили (1894–1937) в своей статье «Вепхисткаосани и Константин Бальмонт» [Яшвили, 1914:3] «При первой моей встрече с Бальмонтом, он ничего не говорил о своём решении перевести «Вепхисткаосани», но когда я прочёл по его просьбе несколько мест из поэмы и сам перевёл несколько строк перед гостями, он с сожалением воскликнул, что «Видел многие страны, даже такие, где живут первобытные люди, а в Грузии не бывал. Наверно, какая-то сила мешала моей встрече со страной, где есть красота, люди и великий Руставели, как прекрасное окончание сладкого сна» [Яшвили 1975: 275–276] (пер. с грузинского Т.Г.) Паоло перевел 13 стихотворений Бальмонта на грузинский язык, которые были опубликованы в газете «Теми» к приезду поэта в Грузию в 1914 году. До появления «Цисферканцеллеби» («Голубороговцев») поэт-символист Константин Бальмонт — «Паганини русского стихотворения» — был самым популярным среди иностранцев в Грузии... Особенно восторженно принимали его книгу «Будем как солнце» [Сигуа 2014:96] (пер. с грузинского Т.Г.).

В грузинской газете «Теми» (1914 г., № 171) был напечатан портрет К. Бальмонта («Специально для наших читателей из Парижа» — так сообщала редакция), а после приезда поэта в Грузию и его письмо (автограф на русском и перевод на грузинском языке).

Газета напечатала также и переводы на грузинский стихотворений К.Д. Бальмонта (П. Яшвили, К. Чичинадзе). Поэт прочитал своим грузинским друзьям лекцию о путешествии в Полинезию («Океания»). А на книге своих стихов, подаренной грузинке Тamar Канчели, подписал:

«Мне в жизни многое знакомо,
Но здесь я понял в первый раз,
При звуке слов, при блеске глаз,
Что вот я на чужбине — дома»

[Бальмонт-Бруни 1966:113]

В 1914–1915 годы К. Д. Бальмонт, работая над историей Грузии и постигая грузинский язык, переводит сложнейшую поэму «Вепхисткаосани» Шота Руставели на русский. «Я ежедневно работаю над Руставели. Трудно начать, но раз начало было сделано, теперь исполнение этой заветной работы — лишь вопрос времени. У меня уже готовы 3 песни. К концу сентября я твёрдо надеюсь перевести 10 песен и написать краткий очерк о «Витязе в барсовой шкуре». Этого довольно, чтобы выступить по два раза в главнейших городах Грузии. Вы мне укажите, где именно это возможно. Я хотел бы выступить не только в городах, но и в нескольких горных деревнях, если это возможно. Было бы красиво, чтоб и представители грузинского простонародья — грузины все благородны — послушали пышные песни своего бессмертного песнопевца в передаче русского стиха» — писал Константин Дмитриевич из Таруссы Тамаре и Александре Канчели [Бальмонт-Бруни, 1966:114]. Это был трудоёмкий процесс: В дальнейшем литературовед А. В. Федоров, характеризуя переводы русских поэтов-символистов, и в частности, Бальмонта (поэзии Шелли, Уолта Уитмена) заключал: «...не желая приспособиться к нему а приспособляя его к себе, часто даже не умея определить и уловить его основные черты, подлинник предстал в искаженном виде. И хотя сравнительно с предшествующим периодом формальная техника поднялась на более высокий уровень, в общем, лишь немногие из переводов этого времени выдерживают критику наших дней» [Федоров 1968:90]. Мы не совсем согласны с данным мнением исследователя. Перевод Бальмонта наполнен любовью к эпохе, народу, стране, людям, которые были так близки с его душой. Поэт работал над переводом так же, как над собственными произведениями.

Перевод Бальмонта нельзя считать переводом в обычном смысле этого слова. Бальмонт сам считает: «Нельзя живое лицо передать способами, которые называются, несправедливо называются, точными, — фотографией или наложением гипсовой маски. Его можно воссоздать творчески, если я художник и смотрю на изображаемое мною лицо напряженно-зорким магнетическим взглядом художника» [Яшвили 1975: 275]. Поэт-символист называет свой перевод поэмы Руставели «перепевом». Действительно, он допускает немало вольностей при передаче стихов оригинала. Он даже опускает несколько строф и строк (иногда перемещая, перемешивая их в четверостишиях); оставлен

без перевода ряд афоризмов, изменены смысловые оттенки отдельных стихов. Бальмонт не придерживается точного рифмового размера поэмы: «Я перевожу поэму Руставели размером подлинника, лишь с некоторыми изменениями в порядке рифм» (там же). Не учтены при переводе и разновидности шестнадцатислоговых стихов грузинского «шаири». Бальмонт усложняет и перегружает стихи несвойственными руставелиевскому слогу внутренними рифмами. И всё же самый известный автор русского подстрочного перевода «Витязя» С. Г. Иорданишвили, тщательно сличивший бальмонтовский перевод с грузинским оригиналом и выявивший почти все расхождения смыслового характера, пришел к выводу о больших достоинствах этого перевода. Уже в 1917 году Бальмонт издал в Париже неполный перевод поэмы Руставели с предисловием, а в 1933 году — уже полный перевод «Вепхисткаосани».

В начале работы К. Бальмонта привлекла экзотичность грузинской поэмы. Услышав её строфы на языке оригинала, её музыкальность, — он решил перевести её на русский язык. На протяжении почти трёх лет, Бальмонт усердно работает над переводом: «Я ежедневно работаю над Руставели» [Бальмонт-Бруни 1966: 114]. «Сегодня весь день работал, — выбирал отрывки из «Носящего барсову шкуру», которые буду читать завтра, сверял их с грузинским текстом» [Бальмонт-Бруни 1966: 116]. В этом деле поэту помогал и грузинский поэт-символист Тициан Табидзе (1895–1937). Как вспоминает дочь К. Бальмонта, Нина, Тициан принимал самое горячее участие в работе Бальмонта, ... доставал ему какие-то материалы, помогал в усвоении грузинского языка: «Тициан читал и Шота Руставели и свои стихи, а Бальмонт произносил какую-нибудь фразу или цитату и по-детски радовался, когда его звучание одобрял Тициан» [Бальмонт-Бруни 1966: 115]. Это способствовало сближению двух культур, о чём свидетельствуют многочисленные письма Бальмонта своим друзьям и стихотворение Т. Табидзе «Встреча Конст. Бальмонта близ Москвы в лесном городке».

Вспоминая встречи с русским поэтом, грузинский поэт включает в своё стихотворение строки из его стихотворения:

«Я был в России — Грачи
кричали,
Весна смеялась мне в лицо».

Сам рассказывает о дружбе русского поэта с грузинскими символистами «Цисферканцелеби».

«Сегодня по-русски Шота мы читаем,
Мы ждём тебя к нам, по счастливой дороге,
И снова, как брата тебя прославляем,
Подняв голубые задравные роги»

[Бальмонт-Бруни 1966: 115].

Вместе с этим Бальмонт «апробировал» свой перевод и перед грузинскими и русскими слушателями (в Кутаиси, Тбилиси): «Слушатели слушали не только внимательно, но поглощённо и восторженно. Среди

публики много было молодёжи, было всё грузинское дворянство, было и простонародье, вплоть до слуг моей гостиницы. Старики, знающие Руставели наизусть, восторгаются звучностью перевода, близостью к тексту и меткостью при передаче тех мест, которые вошли в жизнь, как поговорки» [Бальмонт-Бруни 1966: 116].

Откуда веет ветер такой близости поэта-символиста к грузинской поэме «Вепхисткаосани»? Бальмонт — символист, и как пишет литературовед И. Корецкая: «... и жизнь и поэзия для Бальмонта — импровизация, непреднамеренная произвольная игра... Впечатления от предмета, точнее, от его качества, субъективно воспринятого поэтом, являются читателю в лирике Бальмонта в многообразии эпитетов, сравнений, развернутых определений, метафоричности стиля. Сам предмет расплывается в многоцветности, нюансах, оттенках чувственного восприятия». [Корецкая И. В. 1975: 21] «Бальмонт был самым субъективным поэтом раннего символизма» — заключает Вл. Орлов [Орлов 1969: 55]. О Бальмонте часто спорили в советское время. Поэтому стало почти приемлемым остроумное высказывание И. Эренбурга: «Как в любовных стихах он восхищался не женщинами, которым посвящал стихи, а своим чувством, — так переводя других поэтов, он упивался тембром своего голоса» [Эренбург 1966: 96]. Мы не разделяем это остроумное высказывание. Приводим один строф из трёх переводов К. Бальмонта, Н. Заболоцкого и Ш. Нуцубидзе:

Строфа из вступления к Грузинской поэме XII-го века Шота Руставели

«Носящий Барсову Шкуру» (перев. К. Бальмонта)

Он, что создал свод небесный, он, что властью чудесной
Людам дух дал бестелесный, — этот мир нам дал в удел.
Мы владеем беспредельным, многообразным, в разном
цельным, Каждый царь наш, в лике дельном, лик Его
среди царских дел.

«Витязь в тигровой шкуре» (пер. Н. Заболоцкого)

Тот, кто силою своею основал чертог вселенной,
Ради нас украсил землю красотою несравненной.
Животворное дыхание даровал он твари брэнной.
Отражен в земных владыках лик его благословенный.

«Витязь в тигровой шкуре» (пер. Ш. Нуцубидзе)

Кто создателем вселенной был всеильно-всемогущим
И с небес дыханье жизни даровал всем тварям сущим,
Одарил земным нас миром многообразно цветущим, —
От него ж цари с их ликом, одному ему присущим.

В переводимом произведении, по нашему мнению, Бальмонт искал то, что было близко к его поэзии, — и это была музыкальность грузинского стиха, так как сам поэт уделял большое внимание мелодике и музыкальной структуре стиха.

Желание перевести чуждую для родного языка мелодику поэмы, возникло у Бальмонта как отношение к объекту перевода. Работая же над переводом, он старался донести до читателя воплощённую в поэме реальность Грузии XII-го века средствами языка России XX-го столетия. В этом ему содействовали и единомышленники-символисты, и поэты Грузии, и лекции читаемые Бальмонтом по грузинским и русским

городам — наблюдения над слушателями и их высказывания. В этом единении народов в красоте их культур и заключается значение перевода К. Бальмонта — «Носящий барсову шкуру».

Литература

1. *Бальмонт-Бруни Н. К.* Бальмонт и Грузия/ Бальмонт-Бруни Н. К. // Литературная Грузия. — 1966. — № 9–10. — С. 114–116.
2. *Горбовский Н. К.* Художественное творчество и перевод/ *Горбовский Н. К.* // Сборник материалов «Русский язык и культура в зеркале перевода». Т. II. — Салонники, 2010. — С. 129.
3. *Орлов Вл.* Бальмонт. Жизнь и поэзия// Бальмонт К. Д. Стихотворения. — Л., 1969. — С. 55.
4. *Эренбург И.* Собрание сочинений в 9ти томах. Т. 8/ И. Эренбург. — М., 1966. — С. —96.
5. *Федоров А. В.* Основы общей теории перевода / Федоров А. В. — М.: «Высшая школа», 1968. — С. 90.
6. *Сигуа С.* Модернизм/ С. Сигуа. — Тб.: «Накадули», 2014 — С. 96. (на груз. яз.).
7. *Яшвили П. Д.* Сочинения/ П. Д. Яшвили. — Тб.: «Накадули». — 1975. — С. 275–276. (на груз. яз.).

А. К. Жумабекова

Алматы (Казахстан), Казахский национальный педагогический университет имени Абая
Профессор
aigzhum@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ЯЗЫКОВ В ПЕРЕВОДЕ КАК ПРОДУКТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация

В статье исследуется взаимодействие казахского языка с русским и английским языками в процессе прямого и опосредованного перевода на примере произведений казахского мыслителя Абая. При этом текст перевода рассматривается как результат межкультурной коммуникации, успешность которой зачастую определяется языковой личностью переводчика.

Ключевые слова: взаимодействие языков; прямой, опосредованный перевод; межкультурная коммуникация; языковая личность переводчика

A. K. Zhumabekova

Almaty (Kazakhstan), Kazakh National Pedagogical University named after Abai
Professor
aigzhum@mail.ru

THE INTERACTION OF LANGUAGES IN THE TRANSLATION AS THE PRODUCT OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

Abstract

The article describes the interaction of Kazakh language with Russian and English languages in the process of direct and indirect translation based on the example of works by Kazakh thinker Abay. In this case the target text is considered as the result of intercultural communication, the success of which is often defined by the language personality of the translator.

Keywords: the interaction of languages; direct, indirect translation; intercultural communication; the language personality of the translator.

Исторически сложившееся массовое казахско-русское двуязычие (подавляющее большинство казахов свободно владеет русским языком) привело к тому, что среднее казахское поколение (в основном, городское) слабо или совсем не знает родной язык. Знание казахского языка у большей части таких билингвов ограничено функциональной сферой (это так называемый «бытовой язык»).

Между тем молодое поколение в лице школьников и студентов знает родной язык значительно лучше благодаря проводимой государством языковой политике и приданию казахскому языку статуса государственного. К этому добавляется хорошее знание ими

английского языка и традиционно сложившееся свободное владение русским языком. Это результат государственной программы трехязычия, внедряемой во все учебные заведения на протяжении последних нескольких лет.

События конца XX века (развал Советского Союза, обретение Казахстаном независимости) обусловили возрастание интереса к родной культуре и родному языку. Но парадокс сложившейся ситуации состоит в том, что процесс приобщения, в частности, к казахской литературе, отражающей веками складывавшийся казахский менталитет, становится возможным для значительной группы лиц посредством русского языка. Таким образом,

в поликультурном казахстанском обществе в последнее время сформировался тип маргинальной личности, языковую картину мира которой формируют ценности разных лингвокультурных сообществ.

И сам процесс перевода, и его результат (текст перевода) отражают особенности дву- и многоязычной коммуникации, а также отношение самих коммуникантов к данной речевой деятельности.

Русский язык (в подавляющем большинстве имеющихся на сегодняшний день англо-казахских и казахско-английских художественных переводов) выполняет роль языка-посредника в межкультурной коммуникации. Эта функция русского языка обусловлена социально-историческими факторами, определившими развитие Казахстана на протяжении многих лет.

Большой интерес в этом плане представляет языковая личность переводчика.

В прошлом при переложении казахской художественной литературы на русский язык ставилась задача сохранения наиболее общего смысла; при этом акцент делался на эстетической ценности переведенного произведения (В. Шкловский, Вс. Рождественский и др.). Такие переводы делались на основании подстрочников, их авторы не владели казахским языком.

Анализ художественных переводов последних лет убеждает в том, что наиболее точными и полными являются переводы на русский язык казахских поэтов и писателей, выполненные переводчиками-билингвами (С. Санбаев, К. Серикбаева, К. Жанабаев, А. Кодар, Б. Канапьянов и др.), хорошо знающими историю и культуру казахского и русского народов.

Эти переводчики стараются как можно более точно отразить все нюансы оригинала, в полной мере донести до русскоязычного читателя красоту и своеобразие казахских художественных текстов. При этом процессу перевода предшествует, как правило, глубокая и кропотливая работа по изучению жизни и творчества того или иного писателя или поэта. Русскоязычному читателю в последнее время открываются новые имена, которые в эпоху господства советской идеологии были под запретом. Переосмысляются выполненные ранее переводы известных мастеров слова (Абая — Ибрагима Кунанбаева, Мухтара Ауэзова), представляющие собой, в основном, продукт социального заказа. Лингвокультурологический анализ оригинальных и переводных текстов, выполненных переводчиками в разное время, отражает те изменения, о которых говорилось выше.

Сравним русские переводы названия прозаических эссе Абая «Кара сөздер» (буквально ‘черные (простые) слова’, т.е. проза), написанных на казахском языке с помощью принятой тогда арабской графики и включающих 45 отдельных Слов (точнее назвать их Монологами): «Назидания» (В. Шкловский), «Слова назидания» (С. Санбаев), «Книга Слов» (К. Серикбаева, Р. Сейсенбаев), «Размышления (философские этюды)» (А. Кодар). В последнем случае, как нам кажется, снята двусмысленность переводов прежних лет, поскольку дидактическое значение этого произведения Абая было преувеличено советскими критиками. Это сложный

философский трактат, насыщенный фарсизмами и арабизмами, отражает единые в своей основе общечеловеческие ценности, о которых размышляет Абай. Скорее всего, автор предполагал, что его мысли разделит вдумчивый читатель, единомышленник.

Поэт А. Кодар (пишущий и на казахском, и на русском языках) проводит скрупулезную работу со словом в своих переводах. Изданный им сборник «Абай (Ибрагим) Кунанбаев. Избранное» (несмотря на перевод не всех, а некоторых монологов, либо отдельных отрывков из них) особенно ценен переводческими комментариями и приложением «Мой путь к Абаю». Приложение включает статьи и эссе переводчика (одна из статей очень символично называется «Абай в системе «Восток-Запад»»). У А. Кодара находим: «...Абаю некому было назидать, и его прозаические этюды — это разговор с самим собой и с Богом, т.е. это одинокое размышление вслух, или монологи, как их принято называть в западноевропейской традиции» [Кодар 1996: 179].

Кроме В. Шкловского, все вышеназванные переводчики данного произведения являются билингвами, и, казалось бы, должны передать на русский язык все нюансы оригинала. На деле все обстоит не столь однозначно, и, может быть, поэтому творчество Абая все еще не открыто для русскоязычного читателя, несмотря на большое количество русских переводов. Английский же перевод на основе русского варианта К. Серикбаевой был осуществлен поэтом и тюркологом Ричардом Маккейном, поэтому называется так же — «Book of words».

В трудах Абая, к примеру, критике подвергается широко распространенный поверхностный подход к делу, требующему большой серьезности, в частности, к религии. Отметим здесь, что нас интересует не религиозный, а переводоведческий аспект анализа текстов.

Приведем несколько отрывков для иллюстрации. Из 38-го Монолога: «Егер надандар ол ғибадаттың ішкі сырын ескермей қылса, соны қылып жүріп, иманы сөнер деген» [Абай 1995: 208].

Одно из значений арабского слова *ғибадат* — ‘богослужение’ [Рустемов 1989: 82]. Это слово, отражая одно из наиболее важных религиозных понятий, встречается много раз в анализируемом произведении и передается Абаем в транскрибированном виде, без перевода.

Перевод С. Санбаева: «Совершаемые вами обряды тогда искренни и полны смысла, когда вы всем существом признаете божью правду». В изложении К. Серикбаевой и Р. Сейсенбаева это предложение передано так: «Сказано это к тому, чтобы невежды, думающие лишь о соблюдении обрядов, не забывали о главной задаче — вере». Параллельный текст создан Р. Маккейном на английском языке: «This has been said lest the ignorant, concerned about outward rites alone, should forget about the main goal: faith».

В этих переводах, на наш взгляд, акцент делается на искренности веры молящихся, в то время как в оригинале говорится о понимании смысла исполняемых религиозных обрядов во время богослужения, о религиозном знании. Поэтому наиболее близок к оригиналу

(не только по содержанию, но и по форме) перевод А. Кодара: «Поэтому если невежды свершают обряды без понимания их внутренней сути, как бы они не старались, вера их угаснет».

Примечательно, что этот 38-й Монолог, полностью посвященный проблемам веры, отсутствует в переводах В. Шкловского.

В 10-м Монологе Абая находим: «Ғылымсыз оқыған намаз, тұтқан ораза, қылған хаж ешбір ғибадат орнына бармайды» [Абай 1995: 167].

Арабские заимствования: *иман* — ‘вера’, *намаз* — ‘молитва’, *хадж* — ‘паломничество’, а также персидское *ораза* — ‘пост’, — давно были освоены казахским языком, в отличие от гораздо реже встречающегося и носящего книжный оттенок слова *ғибадат*, требующего пояснения для современных читателей, особенно не обладающих религиозными знаниями.

В переводе С. Санбаева находим: «Без нее (науки — А.Ж.) ничего не стоят ни молитвы ваши, ни посты, ни паломничества». К. Серикбаева, Р. Сейсенбаев и, вслед за ними, Р. Маккейн переводят этот отрывок следующим образом: «Без знаний ни посты, ни намаз, ни паломничества не достигнут цели»; «Without learning, no prayers or fasts or pilgrimages will achieve their purpose».

В этих переводах, как нам кажется, наличествует противопоставление науки (знаний) и религии (веры). Возможно, это влияние устоявшихся стереотипов. Во времена советской идеологии Абай изображался чуть ли не атеистом на основании того, что в своих произведениях он обличал невежество и лицемерие священнослужителей. О подлинном отношении Абая к религии написано немало трудов. Это отношение не является однозначным и простым. Несомненным остается одно: мировоззрение Абая не был атеистичным, хотя понимание им религиозности не совпадает полностью с догматами ислама. Нельзя не учитывать также и того обстоятельства, что образование в казахской степи начиналось с обучения арабскому языку — языку мусульманской религии, а графика до 20-х гг. XX века была арабской.

Перевод В. Шкловского точнее передает мысль Абая: «Молитва, пост, паломничество в Мекку, совершенные без знания, не есть настоящее благочестие».

А. Кодаром, по нашему мнению, мысль Абая передана в наиболее приближенном к оригиналу виде: «Без знания никакая молитва, никакой пост, никакой хадж не могут считаться действительными и называться богослужением».

В 43-м Монологе полилингвизм и поликультурализм Абая отражается в наибольшей степени. В самом начале автор использует сразу два арабских слова (*жибили* — ‘врожденное’, *касиби* — ‘приобретенное посредством труда’ [Абай 1995: 214] без перевода или объяснения: видимо, предполагается, что любой образованный человек поймет их без комментариев. Весь Монолог Абая построен на антитезе этих двух понятий.

Примечательно, что все переводчики дружно опускают эти заимствования, ограничиваясь передачей

их значений: «Одни, так называемые произвольные, рождаются вместе с человеком, другие приобретаются им в результате труда» (С. Санбаев). «Одни свойства человека рождаются вместе с ним, другие создаются в результате труда» (К. Серикбаева, Р. Сейсенбаев); «One should know which of their properties are innate. ...intelligence and learning are gained through work» (McKane).

Только А. Кодар использует прием транскрипции арабских слов и описательного перевода: «Человек состоит из двуединства тела и души. Надо знать, что между ними *жибили*, или от природы, и что *касиби*, или приобретено в результате труда».

Далее Абай вводит три русских словосочетания в своих рассуждениях: «Біреуі орысша *подвижной элемент* — деп аталады. ... Біреуін орысша *притягательная сила однородного* — дейді. ... Үшіншісі орысша *впечатлительность сердца* — дейді...» [Абай 1995: 215–216]. Дословно: «Одно называется по-русски *подвижной элемент*... Другое называется по-русски *притягательная сила однородного*... Третье называется по-русски *впечатлительность сердца*...».

И снова все переводчики опускают такой важный элемент, как трижды подчеркнутое автором пояснение: по-русски. Все они используют эти словосочетания в своих переводах на русский язык, либо в точно таком виде, как использовал их Абай (К. Серикбаева и Р. Сейсенбаев), либо несколько видоизменяя: «живость восприятия» (С. Санбаев), «подвижной элемент души», «притяжение однородного однородным», «чувство сердца» (В. Шкловский). То же видоизменение, но уже по-английски, видим в переводе Р. Маккейна: «The first one is called the ‘driving element’»; «Another is called the ‘attractive force of the like’», «And the third property of the human soul, called ‘sensitivity of the heart’».

Между тем такой способ перевода (возможно, оправданный в эстетических целях) лишает русскоязычного и англоязычного читателя того понимания, что основу данного эссе составляют философские категории, осмысленные Абаем в результате чтения и анализа оригинальных трудов на арабском и русском языках. Этот пример лишний раз свидетельствует о том, что взаимодействие разных языков в структуре исходного текста (в данном случае — на лексическом уровне), отражающее взаимодействие культур, должно быть в полной мере сохранено в переведенном тексте.

Подводя итог всему вышесказанному, можно отметить, что результаты лингвокреативного процесса, каким является перевод, обусловлены изменениями в ментальной, социальной, культурной жизни общества и отдельного индивидуума, и отражают особенности процесса межкультурной коммуникации.

Предстоят большие усилия не только со стороны специалистов-языковедов, но, прежде всего, со стороны реальных участников коммуникации, в первую очередь, би- и полилингвов, по улучшению «качества» коммуникации, повышению ее уровня, перехода ее на более высокие ступени развития.

Литература

1. Кодар, А. *О философской прозе Абая* / А. (Ибрагим) Кунанбаев. — Пер. с каз. и комментарии А. Кодара. — Алматы: Ана тілі, 1996. — С. 177–183.
2. Кунанбаев, А. *Стихотворения, поэмы, проза* / А. Кунанбаев. — Пер. с казахского. — М.: Гослитиздат, 1954. — 414 с.
3. Кунанбаев, А. Слова назидания / А. (Ибрагим) Кунанбаев. — Пер. с каз. С. Санбаева. — Алма-Ата: Жалын, 1982. — 160 с.
4. Абай. Поэмы. Книга слов. / Абай. — Пер. с каз. К. Серикбаевой, Р. Сейсенбаева. — Алматы: Ел, 1993. — 272 с.
5. Кунанбаев, А. Избранное / А. (Ибрагим) Кунанбаев. — Пер. с каз. и комментарии А. Кодара. — Алматы: Ана тілі, 1996. — 224 с.
6. Рустемов, Л. З. Казахско-русский толковый словарь арабско-иранских заимствованных слов / Л. З. Рустемов. — Алма-Ата: Мектеп, 1989. — 320 с.
7. Құнанбайұлы, А. Қара сөздер / А. (Ибрагим) Құнанбайұлы Шығармаларының екі томдық толық жинағы, Алматы: Жазушы, 1995. — Т. 2 — С. 158–219.
8. *Abai, Book of words* / Abai. — Eng. trans. by Richard McKane. — Semey, 2003. — 106 p.

Т.В. Долгова

Омск (Россия), Омский государственный институт сервиса
Доцент
dolgova_nauka@mail.ru

**ТРУДНОСТИ ПОНИМАНИЯ И ПЕРЕВОДА КУЛЬТУРНЫХ РЕАЛИЙ НА
ПРИМЕРЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ ИТАЛЬЯНЦЕВ И РУССКИХ**

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые случаи несоответствия понятийных систем итальянского и русского языков. На основе метода включённого наблюдения и вербальной коммуникации были выявлены современные бытовые реалии в вышеуказанных языках, описаны причины их несоответствия. В работе также подчёркивается важность исследования культурных реалий в связи с возрастающей интенсивностью межкультурных контактов итальянцев и русских.

Ключевые слова: культурные реалии, межкультурная коммуникация, несоответствие понятийных систем национальных языков.

T.V. Dolgova

Omsk (Russia), Omsk State Institute of Service
Associate professor
dolgova_nauka@mail.ru

**DIFFICULTIES OF UNDERSTANDING AND TRANSLATION OF CULTURAL REALITIES BASED ON
THE EXAMPLE OF CROSS-CULTURAL COMMUNICATION BETWEEN THE ITALIANS AND THE RUSSIANS**

Abstract

Some examples of conceptual systems' disparity in Italian and Russian languages are considered in the article. Modern everyday realities in above-mentioned languages were revealed through the method of participant observation and verbal communication; the reasons of mismatching were also described. Taking into account the increasing intensity of cross-cultural communication between the Italians and the Russians, the importance to study cultural realities is underlined in the work.

Keywords: cultural realia, cross-cultural communication, disparity of national languages' conceptual systems.

Как известно, в акте коммуникации могут присутствовать не только языковые, но и культурные барьеры, представляющие собой реалии чужой культуры, культурные феномены, не имеющие аналогов в других культурах. Как отмечает И. С. Алексеева «преодоление культурных барьеров представляет собой более сложную проблему» [Алексеева 2012: 11]. Л. С. Бархударов также подчёркивает, что «наиболее важен учет прагматического аспекта при передаче тех разрядов лексики, которые чаще всего

относятся к числу безэквивалентных» [Бархударов 1975: 126].

Лингвистический и экстралингвистический опыт участников коммуникации в значительной мере определяет понимание ими языковых и речевых единиц [Бархударов 1975: 125]. Помимо основного значения слово имеет коннотацию — определённые ассоциации, которые возникают в сознании носителя данного языка. Наличие коннотации в большей степени присуще лексическим единицам, предающим культурные реалии,

а приём транслитерации и транскрипции не раскрывает в полной мере их значение.

В процессе изучения и взаимодействия языков проблема понимания и перевода культурных реалий постоянно остаётся релевантной. В каждом языке есть слова и словосочетания, так называемые реалии, выражающие понятия определённой культуры и отсутствующие в других языках, что может вызывать затруднения или непонимание в межкультурной коммуникации.

Вопросы взаимодействия языков и культур являются интересом исследования российских и зарубежных учёных: С. Г. Тер-Минасовой, В. В. Кабакчи, В. Н. Телия, Е. М. Верещагина, В. Г. Костомарова, Г. Д. Томашина, Л. С. Бархударова, А. Вежбицкой, В. В. Воробьёва, Н. Б. Мечковской и других. Данная проблематика освещается в трудах многих учёных разных отраслей знания, так как изучение культурных реалий находится на стыке таких научных направлений как лингвокультурология, лингвострановедение, переводоведение, социология, история языка.

Определение понятия реалии не является однозначным. Чаще всего, в литературе встречаются термины «безэквивалентная лексика» и «экзотическая лексика» или «экзотизм» и наряду с ними, нередко в том же или близком значении «варваризм», «локализм», «этнографизм», «алиенизм», «фоновые слова», «кошнотативные слова», «слова с культурным компонентом», «пробелы», или «лакуны». Роднит эти понятия определённая национальная, историческая, местная, бытовая окраска, отсутствие соответствий (эквивалентов) в ПЯ, а в отношении некоторых и иноязычное происхождение [Влахов, Флорин 1980: 36].

Л. С. Бархударов под реалиями понимает слова, «обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке. Сюда относятся слова, обозначающие разного рода предметы материальной и духовной культуры, свойственные только данному народу, например, названия блюд национальной кухни, видов народной одежды и обуви, народных танцев, видов устного народного творчества и т. д. [Бархударов 1975: 95]. С. Влахов и С. Флорин определяют реалии, как «слова (и словосочетания), называющие объекты, характерные для жизни (быта, культуры, социального и исторического развития) одного народа и чуждые другому; будучи носителями национального и/ или исторического колорита, они, как правило, не имеют точных соответствий (эквивалентов) в других языках, а, следовательно, не поддаются переводу «на общих основаниях», требуя особого подхода» [Влахов, Флорин 1980: 47].

В литературе по исследуемому вопросу можно найти различные классификации реалий. Как отмечает Л. В. Моисеенко, «классификация даёт возможность, во-первых, охарактеризовать эту специфическую лексику, дать ей определение, во-вторых, она способствует более верному решению вопросов, связанных с переводом реалий с одного языка на другой» [Моисеенко 2005: 157]. А. А. Реформатский классифицирует реалии по предметно-языковому принципу (А. А. Реформатский «Введение в языковедение», 1996). А. Е. Супрун

делит реалии по предметному признаку на несколько семантических групп (А. Е. Супрун «Экзотическая лексика», 1958). В классификации С. Влахова и С. Флорины реалии рассматриваются в соответствии с их коннотативным значением: 1) предметное деление; 2) местное деление (в зависимости от национальной и языковой принадлежности); 3) временное деление (в синхроническом и диахроническом плане, по признаку «знакомости»); 4) переводческое деление (С. Влахов, С. Флорин «Непереводимое в переводе», 1980). Г. Д. Томахин помимо географических, общественно-политических, бытовых реалий, выделяет также реалии-историзмы (Г. Д. Томахин «Реалии — американизмы», 1988).

На практике наибольший интерес представляют этнографические реалии, относящиеся к быту, одежде, жилью, праздникам и т. д., поскольку именно они чаще всего проявляются в процессе межкультурной коммуникации. Это подчёркивает С. Г. Тер-Минасова в своей работе «Язык и межкультурная коммуникация», в частности, она пишет, что «самые очевидные примеры столкновений культур даёт просто реальное общение с иностранцами, как в их стране, так и в своей родной. Такого рода конфликты порождают множество курьезов...» [Тер-Минасова 2000: 19].

В последнее время возросло количество исследований вербального и невербального коммуникативного поведения итальянцев и русских в процессе межкультурной коммуникации в результате значительного увеличения контактов: экономических, культурных, образовательных, туристических и других. Отношения между Италией и Россией имеют свои исторические корни и положительную динамику развития в настоящее время. Например, 2011 год был провозглашён Годом итальянской культуры и итальянского языка в России и Годом российской культуры и русского языка в Италии. В рамках масштабного проекта осуществлялось тесное общение представителей обеих стран и проведение около полутысячи концертов, выставок, театральных выступлений, литературных встреч, лингвистических исследований и других культурных мероприятий [<http://italia-ru.com/page/god-italii>, 01.01.2016].

Россия и Италия объявили 2014 год перекрестным Годом туризма Италии и России. Для России Италия стала первой европейской страной, с которой государство проводило год туризма. Для Италии это — первый опыт такого рода. Проект помог обеим странам увеличить туристические потоки и популяризовать богатое культурное и историческое наследие [<http://your-italy.ru/italiya-rossiya-god-turizma/>]. Всемирная выставка «Экспо-2015» в Милане, являясь масштабным событием в мире, также вызвала большой всплеск интереса у россиян к культуре, языку и традициям Италии.

Итак, вопросы коммуникативного поведения итальянцев рассматриваются в работах таких исследователей, как Баева Е. И. (Особенности итальянского коммуникативного поведения, 2012), Шевлякова Д. А. (Доминанты национальной идентичности итальянцев, 2011), Маклакова Е. А. (Некоторые национально-специфические особенности коммуникативного поведе-

ния итальянцев и англичан, 2008), Павловская А. В. (Италия и итальянцы, 2006), Рылов Ю. А. (Аспекты языковой картины мира: итальянский и русский языки, 2003).

В основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов и когнитивных схем, которые определяют этничность национального сознания, как отдельного индивида, так и общества в целом [Привалова 2006: 10]. Специфика социального и исторического развития этнокультур обусловила значительные расхождения в этноязыках: концептосферы разных культур по-разному отражаются в категориях семантических систем разных языков [Щенникова 2013: 109]. Поэтому процессы межкультурной коммуникации не могут быть бесконфликтными. «Причина этому — неконгруэнтность образов мира носителей различных культур» [Марковина 2011: 49].

В результате расхождений содержания понятий тех или иных культурных реалий нередко происходит подмена понятий представителями разных культур в процессе коммуникации. Изучению данного вопроса и посвящено настоящее исследование, в котором автор приводит некоторые наиболее яркие примеры, иллюстрирующие наличие трудностей в понимании культурных реалий итальянцев и русских. Описываемые в работе реалии были выявлены методом включённого наблюдения, вербальной коммуникации с представителями обеих культур в Италии и России.

Путеводители для русских туристов пестрят рекламой ресторанов и кафе с традиционной итальянской кухней, которые рекомендуется посетить в том или ином городе. Но нигде нет информации о том, путешествуя по Италии, нелегко найти вывеску «Кафе». В итальянском языке слово *caffè* означает и кофейное дерево, и напиток, и само заведение, где можно выпить чашечку кофе [Kovalev 2007: 1434]. Однако в большинстве случаев подобные заведения называются *pasticcera*, *bottega di caffè*, редко *caffetteria* или *caffè*.

В русском менталитете место, где можно попить кофе, носит название *кофейня*. Носителей русского языка сбивает с толку термин *pasticcera*, в основе которого корень *pasta*, так как в русском сознании под итальянским словом *паста* подразумеваются макаронные изделия или блюдо, из них приготовленное. В итальянском же языке, термин *паста* имеет сразу несколько значений, которые, тем не менее, все относятся к пищевой промышленности: 1) тесто; 2) макаронные изделия; 3) пирожное, сладкая выпечка [Kovalev 2007: 1988]. Дело в том, что в итальянской культуре употребления кофе принято выпивать чашечку напитка с какой-либо небольшой сладостью, пирожным, кондитерским изделием. Соответственно, везде, где продают сладкие мучные изделия, можно заказать и напиток кофе. И, в таком случае, чтобы выпить чашечку кофе, нужно зайти в кондитерскую.

В России предложение пойти в кафе обычно означает «пойти покушать». Не надо удивляться, что в итальянском *caffè* вас не накормят, а предложат только напиток *un caffè*. По аналогии, русские, изучающие

итальянский язык вне Италии, часто делают ошибку, конструируя фразу «пойдём в кафе» — буквально *andiamo al caffè*. Итальянцы скажут: *andiamo a bere un caffè* или *beviamo un caffè*, что будет означать предложение выпить кофе.

Следует подчеркнуть, что кушают итальянцы в заведениях под названиями *osteria*, *pizzeria*, *trattoria*, *ristorante*. Поскольку в стране традиционно заведено часто кушать вне дома, и, благодаря климату, на верандах или просто за столиками, выставленными на улицу, у русских в Италии создаётся впечатление, что итальянцы часто «ходят в кафе». Вопрос «сколько раз в неделю вы посещаете кафе?» итальянцы понимают как «сколько раз в неделю вы пьёте кофе?». Ответ на данный вопрос часто шокирует русских — «несколько раз в день».

Определённый интерес представляет ещё один случай неправильного употребления русскими итальянского термина для напитка. В России под понятием «латте» подразумевается кофейный напиток с молоком. Стоит ли говорить, как удивляются русские, заказавшие его в Италии и обнаружившие в своём стакане обычное тёплое молоко — по-итальянски *latte*. Если Вы хотите заказать кофе с молоком, следует говорить *un caffè con latte*. Слово *latte* является в русском языке заимствованием. Как известно, при заимствовании значение слова в принимающем языке может сужаться или сдвигаться. В данном случае название компонента (*con latte* — с молоком) было перенесено в русский язык на весь напиток, исказив, при этом, содержание понятия.

Случаи подмены понятий нередко происходят и с итальянцами в России. Студенты, изучавшие русский язык, заказали в русском кафе (заведение, где кушают) — «маргариту». В итальянском языке и кухне *margherita* — это традиционная пицца, она и подразумевалась в качестве заказа. Русский официант, не зная о фонетическом совпадении названий двух разных предметов, принёс итальянским клиентам алкогольный коктейль «маргарита». Данный пример является прямым подтверждением того, что люди видят мир по-разному — сквозь призму своего родного языка. «За телом знака (словом в его звуковой или графической материальности) стоит живая клеточка образа мира конкретной культуры» [Уфимцева 2011: 210–211]. «Каждое иностранное слово отражает иностранный мир и иностранную культуру: за каждым словом стоит обусловленное национальным сознанием представление о мире» [Гер-Минасова 2000: 24].

Приведём ещё один пример итальянской бытовой реалии, вызывающей у русских недопонимание. В итальянском языке, среди слов для обозначения времени суток есть лексическая единица *pomeriggio*, что значит «вторая половина дня, послеобеденное время» [Kovalev 2007: 2027]. Сами итальянцы часто говорят, что *pomeriggio* начинается сразу после полудня и заканчивается тогда, когда заходит солнце, и наступает другое время суток — вечер. Соответственно, в разное время года продолжительность данного временного отрезка может варьироваться. В зависимости от региона Италии различается *il primo pomeriggio* (с 12 до 16 часов) и *il tardo pomeriggio*

(с 16 до 19 часов). Назначая встречу, итальянцы могут сказать: *ci vediamo il pomeriggio* — увидимся после обеда. Русским людям непонятен объём описываемого понятия, его границы неопределённые, сильно размытые.

Также в Италии на дверях небольших частных магазинчиков или табакерий нередко можно увидеть объявление, написанное от руки на листе бумаги: *torno il pomeriggio* — вернусь после обеда. Если необходимо купить какой-либо товар в этом заведении, можно прождать несколько часов. Однако вышеописанный пример имеет в русской культуре бытового поведения некоторый аналог, который, в свою очередь, может ввести в заблуждение иностранцев. Покидая по какой-то причине рабочее место во время рабочего дня, служащий или продавец в России также может оставить для клиентов объявление «вернусь через 10 минут». Проблема в том, что нигде не указано, с какого момента необходимо отсчитывать десять минут.

Таким образом, приведённые в статье примеры трудностей, с которыми сталкиваются представители двух культур — итальянской и русской — доказывают, что даже при условии изучения иностранного языка, попадая в ситуации реальной коммуникации, только «знания значений слов и правил грамматики явно недостаточно для того, чтобы активно пользоваться языком как средством общения. Необходимо знать как можно глубже мир изучаемого языка» [Тер-Минасова 2000: 28].

Итак, для адекватного понимания иноязычных коммуникантов в мультикультурном обществе необходимо знание национальных реалий, присущих той или иной культуре и социуму. Ведь коммуникация — это не только язык, как понятие лингвистики, но и правила этикета, знания невербальных форм выражения, наличие глубоких фоновых знаний и многое другое. В ином случае, при существовании несоответствий понятийных систем, содержащихся в словарях национальных языков, трудности в межкультурной коммуникации неизбежны.

Литература

1. Алексеева, И. С. Введение в переводоведение: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / И. С. Алексеева. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия». 2012. — 368 с.
2. Бархударов, Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода) / Л. С. Бархударов. — Москва: Международные отношения, 1975. — 240 с.
3. Влахов, С., Флорин, С. Непереводимое в переводе / С. Влахов, С. Флорин. — Москва: Международные отношения, 1980. — 343 с.
4. Марковина, И. Ю. Перевод как этнолингвистический феномен / И. Ю. Марковина // Вопросы Психоллингвистики. — 2011. — № 2 (14). — С. 48–51.
5. Моисеенко, Л. В. Лингвокультурологическая проблема классификации реалий / Л. В. Моисеенко // Вестник Оренбургского государственного университета. — 2005. — № 11. — С. 155–161.
6. Привалова, И. В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность: автореф. дис...докт. филол. наук / И. В. Привалова. — М.: Институт языкознания РАН, 2006. — 50 с.
7. Тер-Минасова, С. Г. Язык и межкультурная коммуникация / С. Г. Тер-Минасова. — Москва: Слово/ SLOVO, 2000. — 262 с.
8. Уфимцева, Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность / Н. В. Уфимцева. — Москва: Институт языкознания РАН, 2011. — с. 252.
9. Щенникова, Н. В. Этносоциокультурные факторы специфики англоязычной речи носителей русского языка / Н. В. Щенникова // Вопросы Психоллингвистики. — 2013. — № 1(17). — С. 109–115.
10. URL: <http://italia-ru.com/page/god-italii>. (Дата обращения: 01.01.2016).
11. URL: <http://your-italy.ru/italiya-rossiya-god-turizma/> (Дата обращения: 01.01.2016).
12. Kovalev, V. Dizionario Russo-Italiano, Italiano-Russo. Terza edizione / V. Kovalev. — Bologna: Zanichelli, 2007. — 2432 с.

В.А. Разумовская

Красноярск (Россия), Сибирский федеральный университет
Профессор
veronica_raz@hotmail.com

О НЕКОТОРЫХ АСПЕКТАХ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ АКСИОЛОГИИ

Аннотация

Настоящее исследование посвящено теоретическим вопросам качества художественного перевода и связанным с данной проблематикой вопросам переводческих несоответствий и ошибок. В статье рассматриваются перспективы и основы разработки «аксиологического переводоведения», а также вероятная категориальная аксиологическая парадигма, образуемая гармонией, симметрией, асимметрией.

Ключевые слова: художественный перевод, качество, критерии качества, гармония, симметрия, переводческое несоответствие, переводческая ошибка,

V. A. Razumovskaya

Krasnoyarsk (Russia), Siberian Federal University
Professor
veronica_raz@hotmail.com

ON SOME ASPECTS OF TRANSLATION AXIOLOGY

Abstract

The present study is focused on the theoretical questions of the quality of literary translation and the related issues of the translation irregularities and errors. The article discusses the prospects and basis of the development of the «axiological translation studies», as well as the possible categorical axiological paradigm formed by harmony, symmetry and asymmetry.

Keywords: literary translation, quality, quality criteria, harmony, symmetry, asymmetry, translation irregularity, translation error.

Несмотря на бесспорные концептуальные и методологические различия, все теории перевода всегда были в определенной степени аксиологическими. На различных этапах истории переводоведения важнейшая цель создания качественного текста перевода регулярно находила как непосредственное, так и опосредованное отражение в теоретических воззрениях на процесс и результат межъязыкового перевода. Аксиологическая проблематика занимает особое место в предметном поле художественного перевода, поскольку, с одной стороны, объектом перевода выступает текст, обладающий эстетической и культурной ценностью, что делает такой текст регулярным аксиологическим объектом. С другой стороны, главной задачей процесса художественного перевода является создание вторичного художественного текста, который обладает ценностными характеристиками оригинала (или их частью), что будет свидетельствовать о качестве выполненного перевода. Не умаляя важности качества перевода для всех его устных и письменных видов, подчеркнем, что качественный перевод художественного оригинала имеет особое значение по причине долгой «жизни» напечатанного текста. Признавая существование различных критериев качества перевода в различные исторические эпохи и в рамках различных национальных традиций, поскольку каждый конкретный перевод осуществляется в соответствии с принципом *ad hoc*, тем не менее, можно уверенно говорить о перманентном существовании аксиологического аспекта в художественном переводоведении.

Понятийный аппарат современного переводоведения включает в себя ряд аксиологических параметров (сохранение или изменение смысла, сохранение или изменение формы, сохранение или изменение прагматического потенциала и т.д.), позволяющих отразить качество перевода, а также научных категорий, в терминах которых качество перевода может быть описано. Такими категориями, прежде всего, являются симметрия, изоморфизм и изомерия. Все перечисленные категории носят универсальный общенаучный характер, что полностью соответствует современной тенденции к научной унификации. Важное значение в аксиологическом аспекте принадлежит субъективным и объективным факторам перевода, влияющим на оценку качества. Нельзя не согласиться с тем, что «аксиологическое переводоведение», в создании и развитии которого, бесспорно, существует насущная необходимость, может иметь в качестве одного из своих вероятных «прообразов» аксиологическую лингвистику, что будет соответствовать современному антропоцентрическому подходу к переводу [Иванова и др. 2015]. При таком подходе аксиологическое переводоведение полностью созвучно с современными стремлениями осмысления аспектов и проблем аксиологического лингвистического анализа, а также соответствующей методологии и методики [Серебренникова 2008]. Перспективы успешного развития «аксиологического переводоведения» тесно связаны и с разработкой и применением соответствующего аксиологического переводческого анализа, который также нуждается в разработке.

В современных переводоведческих исследованиях представлен ряд концепций, имеющих явную аксиологическую ориентацию. Так, обращение Л. В. Кушниной, Е. В. Аликиной и С. С. Назмутдиновой к аксиологическим аспектам переводческой деятельности в рамках концепции переводческого пространства как синергетической модели перевода позволяет рассматривать гармонию как новую аксиологическую доминанту перевода. По мнению исследователей, можно говорить о некоей системе оценки качества перевода, в которой полярными категориями будут гармония (качественный перевод) и дисгармония (переводческая неудача), а центральное место на шкале займут традиционные переводоведческие категории адекватности и эквивалентности [Кушнинова, Аликина 2010; Назмутдинова 2008]. Являясь высшей степенью качества в переводе, гармония проявляется в переводе через категорию значимости. «... в случае столкновения или выпадения значимостей имеет место дисгармония; в случае взаимодействия значимостей контактирующих языков переводчик достигает уровней адекватности или эквивалентности; высшим уровнем качества перевода является гармония как результат взаимодействия значимостей контактирующих языков и культур» [Назмутдинова 2008: 7]. Признавая определенную метафоричность понятия гармонии в современном научном дискурсе, пермские исследователи считают, что в соответствии с интенсивно разрабатываемой концепцией переводческого пространства гармония является надежным критерием оценки качества перевода (как письменного, так и устного).

Помимо категории значимости, категория гармонии тесно связана с категорией симметрии, являющейся универсальной общенаучной категорией, унифицирующей и сближающей разнообразные и при первом восприятии крайне непохожие явления науки и искусства. Понятие симметрии крайне актуально для художественного перевода, который лежит на пересечении предметных областей науки и искусства. Художественный перевод традиционно рассматривался как сложный и уникальный сплав науки и искусства, полное разделение которых в рамках данного особого вида межъязыкового перевода не представляется возможным. Если быть более точным, то художественный перевод можно определить как сложный творческий процесс, включающий в себя различные творческие процессы, характерные как для науки, так и для искусства. Художественный перевод можно образно определить с помощью образного неологизма «science-art». Гипотетически художественный перевод может быть признан некоей гибридной наукой или, с другой стороны, что также является очевидным, гибридным искусством. Доля и вид соотношения научной составляющей и составляющей искусства в каждом конкретном случае художественного перевода варьируются. Очевидно, что данные параметры не могут быть изначально заданы переводчиком и возникают непосредственно в процессе перевода. Отмеченная гибридная природа художественного перевода предполагает возможность рассмотрения теоретических и практических вопросов данного вида перевода

с привлечением широкого набора универсальных категорий науки и искусства, которые могут обеспечить действенный комплементарный подход к существующим ключевым проблемам данного вида коммуникативной деятельности.

Симметрия является фундаментальной и общей закономерностью всего мироздания — как живой и неживой природы, так и общества. Симметрия не просто окружает человека. Именно симметрия служит универсальной основой природы, важнейшей и частью которой является и человек [Урманцев 1974]. Осмысление и осознание данного важного факта происходило в течение всей истории существования мировой цивилизации и претерпело значительную эволюцию: от понимания симметрии как частного, специализированного понятия геометрии до признания симметрии универсальным научным понятием, лежащим в основе многих фундаментальных законов природы и мироздания. «Симметрия — понятие характеризующее переход объектов в самих себя или друг в друга при осуществлении над ними определенных преобразований; в широком смысле свойство неизменности (инвариантности) некоторых сторон, процессов и отношений объектов относительно некоторых преобразований <...> В философском плане симметрия выступает как особый вид структурной организации объектов» [Философский энциклопедический словарь 1983: 608]. В приведенном определении представлены важнейшие симметричные понятия, делающих симметрию актуальным оператором, как для рассмотрения вопросов перевода вообще, так и интересующего нас художественного перевода и его качества в частности. Такими важными методологическими понятиями являются «переход», «преобразование» и «неизменность (инвариантность)». В процессе перевода оригинальный текст претерпевает определенные преобразования, в результате которых оригинал трансформируется во вторичный текст, сохраняя при этом свою неизменность (в каждой конкретной ситуации перевода в различной степени) и обладая некоей инвариантной частью с текстом переводным. Именно неизменность, представленная в текстах оригинала и перевода, обеспечивает качество перевода.

Понимание и осмысление универсального явления симметрии, как в разнообразных природных явлениях, так и в произведениях искусства, берет свое начало еще со времен классической античности. Большинство идей симметрии восходит к воззрениям древнегреческих философов и математиков и напрямую связано с фундаментальными исследованиями гармонии мира и красоты, предпринятыми еще в Античности. Древние скульпторы, художники, архитекторы создавали свои шедевры в соответствии с современными им канонами гармонии и красоты, которые во многом остаются актуальными и действенными и сейчас, что свидетельствует об универсальности гармонии — «вечной» категории науки и искусства. Гармония обеспечивает значимость выдающихся произведений искусства, их обязательное качество.

Понятие симметрии воспринимается в теории искусств через базовое понятие структуры. Произведе-

ния искусства (изобразительные, литературные, архитектурные, музыкальные) как объекты с эстетической значимостью (ценностью), характеризуются сложной художественной структурой, представляющей органическое переплетение и взаимопроникновение набора субструктур, составляющих индивидуальные компоненты художественной экспрессивности [Shubnikov, Koptsik 1974: 351]. Таким образом, можно сделать вывод, что в отношении эстетических объектов под симметрией понимается гармоничная композиция. Применение расширенного понятия симметрии в пространстве искусства предполагает установление эквивалентных отношений между элементами художественных субструктур, а также выделение групп художественного автоморфизма, сохраняющего четкий уровень структурного инварианта. Очевидная универсальность категории позволяет эффективно применить принципы и понятия симметрии и в области гуманитарных наук, что уже принесло ряд интересных результатов.

Понятие симметрии, рассматриваемой как закон регулярной композиции структурных объектов, как уже неоднократно отмечалось выше, является сходным с понятием гармонии и считается одним из важных ее компонентов. Симметрия как объективный признак красоты, как необходимый элемент гармонии проходит через всю историю искусств и творческой деятельности. Но, как и во всех возможных проявлениях материи, абсолютизация только одной идеи не может привести к совершенству. Другим традиционно выделяемым компонентом (основой) гармонии выступает асимметрия. Являясь «красотой неправильной», асимметрия, наравне с симметрией широко представлена в искусстве, поскольку сведение красоты и гармонии только к обязательной правильности и упорядоченности симметрии лишило бы искусство его жизни и полноты. Покой, равновесие, закономерность симметрии должны дополняться движением, свободой, случайностью асимметрии [Пономаренко 2007]. Симметрия, асимметрия и гармония обеспечивают эстетические характеристики явлений, обладающими данными параметрами в различной степени и в различных комбинациях. Исследователи проявлений симметрии в различных областях творческой деятельности человека отмечают, что вся эстетика разнообразного научного и художественного творчества достаточно индивидуальна и заключается в способности одних ощущать эстетику там, где другим это не удается [Shubnikov, Koptsik 1974: 9]. Применение понятия симметрии дает возможность определить порядок, пропорциональность, покой, равновесие, устойчивость объекта или явления. Понятие асимметрии, будучи противоположным симметрии понятием, свидетельствует о нарушении порядка, равновесия, изменениях в объекте или явлении. Симметрия и асимметрия в конкретном объекте или явлении представляют собой неразрывное диалектическое единство, а их отношение соответствует общему закону диалектики — закону единства и борьбы противоположностей. Так, Ю. А. Урманцев пишет: «...на первый взгляд единая и однообразная в своей симметрии природа при более внимательном анализе обнаружила внутренне противо-

речивую раздвоенность, «составленность» из ряда пар противоположностей — диссимметрических и недиссимметрических, правых и левых явлений, тел, процессов, симметризации и диссимметризации» [Урманцев 1964: 177]. Симметрия и асимметрия представляют собой взаимосвязанные и взаимообусловленные категории. Симметрия и асимметрия — антиподы, формирующие неразрывное единство, категориальное пространство симметрии/асимметрии. Асимметрия — это категория, противоположная симметрии, которая отражает существующие в объективном мире нарушения равновесия, связанные с изменением, развитием, перестройкой частей целого. Симметрия и асимметрия — две обязательные полярные противоположности объективного мира. В реальной природе нет чистых проявлений симметрии и асимметрии. Данные категории всегда находятся в единстве и непрерывной борьбе [Горбачев 2003]. Более правильным было бы говорить не о принципе и категории симметрии, о принципе единства симметрии и асимметрии и гетерогенной (дуальной) категории симметрии/асимметрии.

Таким образом, признавая гармонию как аксиологическую категорию эстетических объектов, к которым относятся художественной текст, можно признать целесообразность применения понятия гармонии и для оценивания качества художественного перевода. Кроме того, в формируемой парадигме «аксиологического переводоведения» к категории гармонии в качестве критериев качества могут быть добавлены категории симметрии и асимметрии, что обусловлено их тесной связью с категорией гармонии.

Рассмотрение аксиологических вопросов художественного перевода тесно связано с проблематикой переводческих ошибок, формирующих научную область переводческой эрратологии. Как и в случае «аксиологического переводоведения», данная область научных интересов имеет тесную связь с лингвистическим «прототипом». Так, имеющийся обширный материал анализа ошибок в лингвистических и психолингвистических исследованиях, позволил выделить самостоятельное научное направление — эрратологию (теорию ошибок). В конечном итоге эрратология получила собственный предмет, объект и методологию, что дает возможность рассмотреть проблематику общелингвистических и методических дисциплин в новом свете. В свою очередь переводческой эрратологии предшествовали работы российских и зарубежных классиков современного переводоведения (В. Н. Комиссаров, А. Д. Швейцер, Б. Мозер-Мерсер). В данном аспекте особый интерес представляет исследование переводческих трудностей и ошибок. Так, в рамках лингвистического переводоведения традиционно важная роль отводилась контрастивной (сопоставительной) лингвистике, устанавливающей различия на всех уровнях языковой иерархии, а также сравнительно новому направлению в сопоставительных исследованиях — конфронтативной лингвистике, учитывающей как различия, так и сходства языковых систем. Примечательно, что в свою очередь, перевод рассматривался как основа контрастивного анализа [Керквуд 1989: 341]. В рамках пере-

водческой деятельности эрратология рассматривается как теория переводческих несоответствий [Шевнин 2005]. Значительное место в переводческой эрратологии занимает разработка классификаций переводческих ошибок [Barik 1971; Бузаджи, Гусев, Ланчиков, Псурцев 2009; Гарбовский 2004; Максютин 2010]. Необходимо отметить, в современном переводоведении не существует общепринятого определения понятия переводческой ошибки, а также четкого разграничения таких понятий, как переводческая ошибка и переводческое несоответствие.

Решение обозначенных ключевых вопросов переводческой эрратологии напрямую связано с дальнейшей разработкой «аксиологического переводоведения», поскольку аксиология и эрратология перевода и, прежде всего, художественного перевода формируют общую проблемную зону в современном переводоведении. Необходимо отметить, что некоторые предварительные результаты исследований проблем аксиологии и эрратологии перевода представлены в монографии В. В. Сдобникова [Сдобников 2015]. Тем не менее, «аксиологическое переводоведение» в настоящее время находится только в стадии своего становления и требует значительного практического материала и теоретического осмысления.

Литература

1. Бузаджи, Д.М., Гусев, В.В., Ланчиков, В.К., Псурцев, Д.В. Новый взгляд на классификацию переводческих ошибок / Д.М. Бузаджи, В.А. Гусев, В.К. Ланчиков, Д.В. Псурцев. — М.: Всероссийский центр переводов, 2009. — 119 с.
2. Гарбовский, Н.К. Теория перевода / Н.К. Гарбовский. — М.: Издательство Московского университета, 2004. — 544 с.
3. Горбачев, В.В. Концепции современного естествознания / В.В. Горбачев. — М.: ОНИКС 21 век; Мир и Образование, 2003. — 592 с.
4. Иванова, О.А. Криворучко, А.И., Погорелая, Н.Г. Аксиологическая парадигма перевода: к вопросу о субъективных и объективных критериях оценки качества перевода / О.А. Иванова, А.И. Криворучко, Н.Г. Погорелая // Современные проблемы науки и образования. — № 1–1. — 2015.
5. Керквуд, Г.В. Перевод как основа контрастивного лингвистического анализа / Г.В. Керквуд // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 25. — М.: Прогресс, 1989. — С. 341–350.
6. Кушнинова, Л.В., Аликина, Е.В. Гармония в системе оценки качества устного перевода / Л.В. Кушнинова, Е.В. Аликина // Вестник Тюменского государственного университета. — 2010. — № 1. — С. 141–147.
7. Максютин, О.В. Переводческая ошибка в методике обучения переводу / О.В. Максютин // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2010. — № 1(91). — С. 49–52.
8. Назмутдинова, С.С. Гармония как переводческая категория (на материале русского, английского, французского кинодискурса): автореф. дис. ... канд. филол. наук / С.С. Назмутдинова. — Тюмень, 2008. — 21 с.
9. Пономаренко, И.Н. Лингвистическая аспектизация универсального принципа симметрии / И.Н. Пономаренко // Ученые записки Таврического национального университета им. В.И. Вернадского. Серия «Филология». — Т. 20 (59). — № 3. — 2007. — С. 283–287.
10. Серебренникова, Е.Ф. Аспекты аксиологического лингвистического анализа / Е.Ф. Серебренникова // Лингвистика и аксиология: этносемиотика ценностных смыслов. — М.: ТЕЗАУРУС, 2011. — С. 7–26.
11. Сдобников, В.В. Оценка качества перевода: коммуникативно-функциональный подход / В.В. Сдобников. — М.: ФЛИНТА, 2015—112 с.
12. Урманцев, Ю.А. О философском и естественнонаучном значении некоторых проявлений правизны и левизны в живой природе / Ю.А. Урманцев // О сущности жизни. — М., 1964. — С. 170–191.
13. Урманцев, Ю.А. Симметрия природы и природа симметрии / Ю.А. Урманцев. — М.: Мысль, 1974. — 229 с.
14. Философский энциклопедический словарь / под ред. Л.Ф. Ильичева, Н.П. Федосеева и др. — М.: Советская энциклопедия, 1983. — 840 с.
15. Шевнин, А.Б. Эрратология: теория ошибок и переводческих несоответствий / А.Б. Шевнин // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Лингвистика. — № 11 (51). — 2005. — С. 111–113.
16. Barik, H.C. A Description of Various Types of Omissions, Additions and Errors of Translation Encountered in Simultaneous Interpretation / H. C. Barik // Meta. — № 16 (4). — 1971. — P. 199–210.
17. Shubnikov, A.V., Koptsik, V.A. Symmetry in Science and Art / A. V. Shubnikov, V. A. Koptsik. — New York and London: Plenum Press, 1974. — 420 p.

В.М. Шве́ц, доцент

М.А. Исакова, студентка

Череповец (Россия), Череповецкий государственный университет
varvara_shvets@mail.ru

ПЕРЕВОДЧЕСКИЕ ТРАНСФОРМАЦИИ ПРИ ПЕРЕВОДЕ ГАЗЕТНЫХ ЗАГОЛОВКОВ: КАК МЕНЯЕТСЯ СМЫСЛ

Аннотация

Газетный заголовок выполняет экспрессивно-информационную функцию, при этом существуют особенности заголовков на русском и английском языках. В статье представлены результаты исследования по выявлению смысловых изменений при переводе газетных заголовков с английского языка на русский с использованием переводческих трансформаций.

Ключевые слова: газетный заголовок, информативность и экспрессивность заголовка, переводческие трансформации, грамматические трансформации, лексические трансформации, лексико-грамматические трансформации, конкретизация, генерализация, модуляция, опущение, добавление, прием целостного преобразования, смысловые изменения.

V. M. Shvets, associate professor

M. A. Isakova, student

Cherepovets (Russia), Cherepovets State University
varvara_shvets@mail.ru

TRANSFORMATIONS IN NEWSPAPER HEADLINES TRANSLATION: MEANING ALTERATION

Abstract

A newspaper headline has an informative and an expressive function. Headlines in Russian and English languages have their own peculiarities. The article presents the results of the research that aims to find out how the meaning of a headline alters in the process of translation while using translation transformations.

Keywords: newspaper headline, informativeness and expressiveness of headlines, translation transformations, grammatical transformation, lexical transformation, specification and generalisation, modulation, word omitting, word adding, holistic transformation, meaning alteration.

В современном мире информационной перегруженности читателю печатных СМИ (чаще их электронных аналогов) приходится делать нелегкий выбор в пользу того или иного информационного материала. И здесь роль заголовка газетной статьи невозможно переоценить, поскольку в большинстве случаев читатель уже на этапе знакомства с названием статьи решает, будет она ему интересна или нет. Привлечь читателя — основная функция заголовка [Saxena 2006: 205].

Заголовок обладает рядом особенностей. Он должен быть экспрессивно-информативным и акцентировать внимание читателя на материале, а также отражать содержание статьи. В связи с этим заголовок выделяется графически на полосе крупным размером шрифта [Дзидаханова 2005: 12–13].

Современный российский читатель статей в СМИ хотел бы иметь представление о взглядах на ситуацию в России и в мире не только на основе материалов российских изданий, но также и зарубежных. Потребность читателя в переводных материалах зарубежных изданий на русский язык призван удовлетворить сайт ИноСМИ.Ru. Переводы выкладываются ежедневно в реальном времени ([онлайн](#)). Круг тем достаточно широк, но большая часть статей представляет собой аналитические материалы западных журналистов, так

или иначе связанные с [Россией](#). Каждый день на сайте появляется значительное количество переводов публикаций из зарубежных изданий, главным образом, англоязычных. Ежедневно материалы сайта просматривают более 4000 читателей.

Нужно отметить, что газетные заголовки в русском и английском языках имеют свои особенности. Так, отмечается, что для заголовков на английском языке характерно использование глаголов, которые употребляются в настоящем неопределенном времени, когда говорится о недавно произошедших событиях (*Richard Aldington Dies 70*), а формы будущего времени передаются инфинитивом. Характерная черта — частое использование небольшого числа специальных слов, «заголовочного жаргона» (*hit, claim, dash, move, crash и др.*). В основном, распространены длинные заголовки, вследствие наибольшей информативности [Комиссаров 1990: 118–124]: *'Rule of Law' or 'Rule by Law'? In China, a Preposition Makes All the Difference*.

Заголовки в русскоязычных публицистических изданиях обладают своими особенностями. Как правило, распространены короткие заголовки, поскольку короткое название с большей вероятностью привлекает внимание русскоязычного читателя: *Почему так трудно справиться с неудачами* (ср. с англ. *Why do we find*

failures so difficult to bear?). Исследователи отмечают, что широко используются именные словосочетания разного типа [Кубанова 2004]: *Наводнение в Шотландии* (ср. с англ. *Floods Hit Scotland*). Характерной чертой русскоязычного публицистического издания является употребление отвлеченных существительных, глаголов на *-ся* (*явление, развитие, наука обогатилась*). Широко используются наречные префиксально-суффиксальные образования и сложные слова (*по-деловому, литературно-творческий*). [Комиссаров 1990: 125–131]. Данные особенности способствуют выполнению основной функции заголовка — информативной.

В настоящее время отмечается тенденция к экспрессивизации речи в газетных заголовках: для них характерно использование языковых выразительных средств как лексических, так и синтаксических, что позволяет автору статьи воздействовать на сознание и эмоции читателя [Лютая 2008: 128].

В процессе перевода газетных заголовков с английского языка на русский возникают определенные сложности, вызванные различным грамматическим строем языков, значением слов, лексической сочетаемостью, а также трудности, обусловленные спецификой подачи заголовка в газетной публикации. Вследствие этого используются различные приемы: осуществляется поиск эквивалента единиц перевода на всех языковых уровнях, используются все виды переводческих преобразований, которые включают в себя лексические, грамматические и лексико-грамматические трансформации.

Изучение проблемы перевода газетных заголовков является актуальным. Об этом свидетельствует интерес исследователей в области переводоведения к данной проблеме. В частности, проблемы переводческих трансформаций и деформаций в процессе перевода газетных заголовков рассматриваются А. Ю. Исаевой на материале английского и русских языков [Исаева 2014]. Однако данная тема является недостаточно изученной и требует более детального рассмотрения.

В настоящей работе представлены результаты исследования, целью которого является выявление смысловых изменений и потерь, возникающих в процессе перевода газетных заголовков с английского языка на русский с использованием переводческих трансформаций. Материал исследования представлен 100 заголовками статей, извлеченных с веб-сайта ipoСМИ.Ru и собран в период с 22 октября по 5 ноября 2014 года. Сбор материала проводился методом сплошной выборки. Большая часть статей посвящена политическим вопросам, главным образом, связанным с Россией, Украиной, а также отношениями как между этими странами, так и между ними и США. Некоторая часть статей посвящена событиям в мире как в области политики, так и в других сферах.

Проведенный анализ показал, что при переводе газетных заголовков с английского языка на русский используется как подбор эквивалента, так и переводческие трансформации различных типов: лексические, грамматические, лексико-грамматические. При этом при переводе одного заголовка может использоваться одновременно как первое, так и второе. Кроме того,

нередко встречается наличие различных видов трансформаций при переводе одного заголовка.

Грамматические трансформации, к которым большинство исследователей относят изменение порядка слов, членение и объединение предложений, замену части речи и формы слова, а также синтаксическое уподобление, отмечены в 100% проанализированных примеров. Последнее представляет собой так называемый «нулевой» вид трансформации и встречается только в тех случаях, когда и в исходном, и в переводе языках имеются параллельные синтаксические структуры. В нашем материале 11% примеров представляют собой заголовки с использованием синтаксического уподобления и подбора лексического эквивалента: *Good Government, Bad Government — Хорошее правительство, плохое правительство; Hope for Hong Kong — Надежда для Гонконга*. При этом в 6% проанализированных примеров опускается артикль, поскольку данная грамматическая категория отсутствует в русском языке: *A New Macroeconomic Strategy — Новая макроэкономическая стратегия; The Hunt for Black October — Охота за «Черным октябрём»*. Как мы видим, данный вид грамматической трансформации используется исключительно при переводе номинативных заголовков. Значительно чаще при переводе заголовков переводчику приходится прибегать к таким видам грамматических трансформаций как изменение порядка слов и замена части речи или формы слова. В нашем материале 27% заголовков были переведены с использованием грамматических замен (части речи, формы слова и/или изменения порядка слов), но при этом при переводе отсутствовали какие-либо лексические трансформации: *Arming Ukraine Is a Very Bad Idea — Вооружать Украину — это очень плохая идея; Vladimir Putin's Tangled Stance on Israel — Неоднозначная позиция Владимира Путина по Израилю; The Era of Disorder — Эпоха беспорядков*. Употребление данных видов трансформаций связано с различиями в грамматическом строе языков. Их использование необходимо для соблюдения синтаксических норм переводящего языка, но они практически не влияют на смысловую составляющую заголовка.

Однако большая часть заголовков (62%) были переведены с использованием лексических либо лексико-грамматических трансформаций, часто в сочетании с использованием рассмотренных выше грамматических трансформаций. При этом смысловое содержание заголовка в большей либо меньшей степени подвергалось изменениям.

Лексические переводческие трансформации, главным образом, лексические замены — конкретизация, генерализация и модуляция — отмечены нами в 24% проанализированных примеров. Наиболее частотной является модуляция (смысловое логическое развитие) — 15% примеров. Конкретизацию, под которой понимают замену слова с более широким значением словом с более узким, можно наблюдать в 7% количестве примеров. Обратное ему явление — генерализацию — мы наблюдаем в 4% проанализированных примеров. Нередко использование комбинации лексических замен при переводе одного заголовка. При

использовании лексических замен смысл заголовка может в большей или меньшей степени изменяться.

Конкретизация в меньшей степени затрагивает изменение смыслового наполнения заголовка: *What Happens After Someone Survives Ebola?—Что будет, если человек выживет после Эболы?* Как мы видим, в данном примере замена неопределенно-личного местоимения *someone* существительным *человек* практически не меняет смысл высказывания, его употребление оправдано и продиктовано требованиями стилистического характера. В некоторых случаях использование конкретизации способствует усилению информативной функции заголовка: *Is This Part of Ukraine on the Brink of Ecological Disaster?—Кюльницкий лиман на грани катастрофы?* Однако иногда лексема с более узким значением вносит дополнительные коннотации в содержание заголовка, как в примере: *For Generation P, Putin is Russia—Для поколения «П» Путин неотделим от России.* В данном примере глагол *to be* заменен лексемой с более конкретным значением *неотделим*, и ее использование снижает экспрессивность заголовка на английском языке, делая его более нейтральным.

Генерализация также в незначительной степени изменяет смысл заголовка (см. рассмотренные выше высказывания): *What Happens After Someone Survives Ebola?—Что будет, если человек выживет после Эболы?*; *Is This Part of Ukraine on the Brink of Ecological Disaster?—Кюльницкий лиман на грани катастрофы?* Употребление лексем с более широкой семантикой продиктовано требованиями стилистического характера. Однако при использовании данного приема также можно отметить снижение экспрессивности высказывания: *Russia's Putin blames U.S. for destabilizing world order—Российский президент обвинил США в дестабилизации мирового порядка*; *Russia and West Grapple With Alternate Realities—Россия и Запад живут в параллельных мирах.*

Модуляция нередко приводит к изменению смыслового содержания газетного заголовка, часто снижая экспрессивность высказывания: *Sadist Behind the Screen: The 'Internet Troll' Personality—Компьютерный садист: личность интернет-тролля*; *Redrawing the World at Putin's Annual Gabfest—Передел мира на ежегодном путинском форуме*; *Kazakhstan: Can Astana Survive an Oil Price Slump?—Справится ли Казахстан с последствиями падения цен на нефть?*; *Mr. Putin resumes his chipping away at Ukraine—Украина: Путин вновь наступаем.* Использование лексики с меньшей образностью (деметафоризация) или с повышением регистра делает заголовок более нейтральным.

Данный прием может использоваться и с обратной функцией—усиления экспрессивности заголовка: *Why sending weapons to Ukraine would be a terrible idea for the US—Почему нельзя поставлять оружие Украине*; *Treating Putin Like a Lunatic—Не считайте Путина безумцем.*

В некоторых случаях использование модуляции может быть продиктовано требованиями лексической сочетаемости или стилистического характера: *At Valdai Club Meeting in Russia, Divergent Views of Ukrainian*

Crisis—На заседании Валдайского клуба идут споры об украинском кризисе; *The International Order Faces a Fateful and Perilous Winter—Международный порядок накануне судьбоносной и опасной зимы*; *What Can Video Games Teach Us About Economics?—Что видеоигры могут рассказать нам об экономике?*; *Are High Heels Dead?—Прощайте, высокие каблуки?*

В отдельных случаях использование приема модуляции способствует большей информативности заголовка: *NATO's New Civilian Chief on Russia's Changed Behavior—Новый генсек НАТО об изменениях в поведении России*; *NATO Tracks Large-Scale Russia Air Activity in Europe—НАТО фиксирует высокий уровень активности ВВС России над Европой.*

Существуют различные подходы к типологии переводческих приемов и, в частности, лексико-грамматических трансформаций. Согласно классификации большинства исследователей, к этой группе относятся следующие приемы: опущение, добавление, целостное преобразование, антонимический перевод, экспликация и компенсация [Комиссаров 1990: 183–186]. Некоторые авторы придерживаются мнения, что приемы добавления, опущения и целостного преобразования воспринимаются как деформации, а такие приемы как антонимический перевод, экспликация и компенсация, собственно, как трансформации [Исаева 2014: 310–311].

При переводе газетных заголовков широко используются приемы опущения и добавления, а также прием целостного преобразования.

В нашем материале в 28% примеров был использован прием опущения как отдельной лексемы, так и словосочетания, части предложения и даже целого предложения, если в заголовке использовалось более одного предложения. Это неудивительно, поскольку, как уже было сказано выше, заголовки на русском языке стремятся быть краткими, при этом высказывание на русском языке по сравнению с аналогичным ему высказыванием на английском языке в большинстве случаев является более длинным вследствие факторов морфологического характера.

В значительном количестве случаев опущение отдельной лексемы не влияет на передачу смысла высказывания, поскольку ее значение может быть выведено из контекста: *Putin's Response to EU Sanctions: See You in Court—Ответ на санкции: увидимся в суде*; *U.S., Russia, Europe, China have different views on Berlin Wall's fall—Берлинская стена: взгляд из США, России, Европы и Китая*; *Angela Merkel has exposed David Cameron's gravest failing as a politician—Меркель указала на провал Кэмерона—политика.*

Однако опущение также может снижать экспрессивность высказывания, как это происходит в случае опущения лексемы *gravest* в последнем примере, а также в следующих примерах: *India-China Border Standoff: High in the Mountains, Thousands of Troops Go Toe-to-Toe—Индийско-китайский пограничный конфликт*; *COMMENT: If Estonia is so great, why is everyone leaving?—Если в Эстонии так хорошо, почему из нее все уезжают?*; *Wait, Why Another 'Czar'?—Еще один «царь»?*

В некоторых случаях опущение лексем, напротив, усиливает экспрессивность, изменяя, в частности, модальность высказывания: *Moscow's young Muslims might be tomorrow's militants* — Молодые московские мусульмане — завтрашние экстремисты?

Часто опущение также снижает информативность высказывания: *African migrants in Russia describe 'hell on Earth'* — Африканцы: Россия — «ад на Земле»; *The Aftermath of Ukraine's Elections: One Step Forward or Two Steps Back?* — Украина: шаг вперед или два назад?; *Rule of Law' or 'Rule by Law'?* **In China, a Preposition Makes All the Difference** — Верховенство права или правление в соответствии с законом?

Опущение части высказывания также может изменять смысловые акценты заголовка: *Ukraine Rebels Love Russia, Hate Gays, Threaten Executions* — Сепаратисты за смертную казнь.

Прием добавления используется реже по сравнению с опущением — 15% проанализированных примеров. Его употребление нередко вызвано требованиями лексической сочетаемости и стилистического характера: *At Valdai Club Meeting in Russia, Divergent Views of Ukrainian Crisis* — На заседании Валдайского клуба **идут** споры об украинском кризисе; *Pope Francis says 'Evolution is right'* — **Теория** эволюции правильна, говорит Папа Римский Франциск.

Добавление лексемы или словосочетания часто необходимо для большей информативности заголовка: *Russian Orthodox Fox News* — Русский православный **аналог** Fox News; *Ten Years On, the Flores «Hobbit» Remains an Evolutionary Puzzle* — Хоббит с **острова** Флорес остается загадкой эволюции; *NASA's Antares Explosion: What it Means* — К чему приведет взрыв **ракеты** Antares. В последних двух примерах употребление лексем *остров* и *ракета* заполняет возможные информативные лакуны читателя. Добавление также может быть необходимым для того, чтобы читатель мог лучше сориентироваться в содержании статьи: *Remembering the fall of the Berlin Wall* — Воспоминания о падении Берлинской стены: **литературный обзор**.

Добавление, как и в случае с ранее рассмотренными приемами, может усиливать экспрессивность: *Yevtushenkov is no Khodorkovsky* — Евтушенков — это **совсем** не Ходорковский.

Приемы добавления и опущения нередко используются совместно при переводе одного заголовка (8% примеров): *At Valdai Club Meeting in Russia, Divergent Views of Ukrainian Crisis* — На заседании Валдайского клуба **идут** споры об украинском кризисе; *Kazakhstan: Can Astana Survive an Oil Price Slump?* — Справится ли Казахстан с **последствиями** падения цен на нефть?

В 7% проанализированных нами примеров использовался прием целостного преобразования, при котором происходит трансформация не отдельного слова или словосочетания, а части предложения или всего предложения целиком. При использовании данного приема смысловое содержание высказывания может в значительной степени изменяться. Так, при переводе следующего заголовка снижена как информативность, так и экспрессивность заголовка оригинала: *Ukraine Government Heralds Election, But Not All Voters Feel*

Inspired — Украина: избиратели-скенптики. Возможно снижение только экспрессивности: *Halloween and the Law: Not Every Place Has to Tolerate Your Costume* — Хэллоуин и закон: **кто и где может праздновать**.

Использование метафоры вместо словосочетания с прямым значением может несколько изменять регистр высказывания, как в следующем примере, повышая его: *The Cold Logic of Drunk People* — Холодная логика **на дне бокала**.

В следующем примере заголовок на английском языке — экспрессивный, с использованием иронии, но недостаточно информативный, преобразован в заголовок на русском языке, в котором полностью отсутствуют смысловые доминанты оригинала и экспрессивность выражена в минимальной степени: *Genuine, Handcrafted, Man-Made Government* — Вьетнамизация США. Нужно отметить, что хотя по сравнению с оригиналом переводчики попытались сделать заголовок более информативным, он не вполне корректно отражает содержание статьи.

В ряде случаев переводчики используют прием целостного преобразования для большей лаконичности заголовка: *Researchers: Not even a global pandemic can solve our overpopulation problem* — Нас слишком много; *Tourism Falling Off in Africa, Far Beyond the Ebola Zone* — Эбола спугнула сафари. В данных случаях можно говорить об усилении экспрессивности заголовков, однако их информативность снижена.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

Грамматические трансформации (изменение порядка слов, членение предложений, замены части речи и формы слова, а также синтаксическое уподобление) очень часто используются при переводе газетных заголовков с английского языка на русский. Их употребление связано с различиями в грамматическом строе языков и необходимо для соблюдения синтаксических норм переводящего языка, но они практически не меняют смысл заголовка оригинала.

Лексические и лексико-грамматические трансформации достаточно часто используются при переводе заголовков, при этом происходит изменение их семантического содержания в большей или меньшей степени. Их употребление может быть вызвано требованиями лексической сочетаемости или стилистического характера, а также стремлением к большей лаконичности заголовка. В меньшей степени изменение смысла заголовка происходит при использовании приемов конкретизации, генерализации, опущения и добавления. В большей степени — при использовании модуляции и приема целостного преобразования.

При использовании лексических и лексико-грамматических преобразований может происходить как снижение, так и усиление экспрессивности заголовка оригинала. Также может увеличиваться или уменьшаться его информативность. Таким образом, с помощью данных приемов может оказываться воздействие на читателя, формируя его взгляды о содержании статьи и побуждая его к принятию решения о выборе в пользу данного информационного материала.

Литература

1. Дзидаханова, З. С. Заголовок в газете / З. С. Дзидаханова // Коммуникация в современном мире. — Воронеж: ВГУ, 2005. — С. 12–14.
2. Исаева, А. Ю. Переводческие трансформации и деформации в процессе перевода газетного заголовка (на материале английского и русского языков) / А. Ю. Исаева // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки, вып. 2. — Тула: ТулГУ, 2014. — С. 302–312.
3. Комиссаров, В. Н. Теория перевода (лингвистические аспекты): Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. / В. Н. Комиссаров. — М.: Высшая школа, 1990. — 252 с.
4. Кубанова, А. З. Газетный заголовок современной газетной прессы / А. З. Кубанова // Русский язык и литература. — 2004. — № 6. — С. 7–10.
5. Лютая, А. А. Современный газетный заголовок: структура, семантика, прагматика: дис. ... канд. филол. наук / А. А. Лютая. — Волгоград: ВГПУ, 2008. — 164 с.
6. Saxena, S. *Headline Writing* / S. Saxena. — Delhi: Sage Publications Pvt., 2006. — 220 p.

Т.В. Якушкина

Санкт-Петербург (Россия), Российский государственный гидрометеорологический университет
 Профессор
 yaku0149@hotmail.com

«КНИГА ПЕСЕН» В РОССИИ: К ВОПРОСУ О ПЕРЕВОДЕ ЛИРИЧЕСКОЙ КНИГИ

Аннотация

Несмотря на обилие переводов отдельных стихотворений Петрарки, его «Книга песен» до сих пор остается непереведенной в России. Причины этого автор видит в истории восприятия поэта в XVIII–XIX вв. Анализируя сборники стихотворений Петрарки, издаваемые в нашей стране с конца XIX в. по настоящее время, автор доказывает, что утвердившаяся практика компиляции переводов разных авторов и жанровый подход в композиции не рождает эффекта целостности, заданного автором. От попыток приблизить средневекового поэта к современному читателю, считает автор, следует перейти к работе над созданием критического издания «Книги песен».

Ключевые слова: Петрарка, «Книга песен», переводы Вяч. Иванова, переводы Петрарки

T.V. Yakushkina

Saint-Petersburg (Russia), Russian State Hydrometeorological University
 Professor
 yaku0149@hotmail.com

«CANZONIERE» IN RUSSIA: ON THE PROBLEM OF BOOK OF LYRICS TRANSLATION

Abstract

While many of poems by Petrarch have been translated into Russian, «Canzoniere» still remains untranslated. The author explains this paradox going back to the perception of the poet adopted in the 18th and 19th centuries. By analysing the collections of Petrarch lyrics published from the end of the 19th century until now, the author states that the established practice of combining different translations with the genre-based approach to composition do not contribute to the book integrity as it was conceived by Petrarch. According to the author, it is time to start working on the critical edition of his «Canzoniere» instead of trying to make the medieval poet closer to the modern reader.

Keywords: Petrarch, «Canzoniere», translations by Vyacheslav Ivanov, translations of Petrarch.

У Петрарки в России сложилась парадоксальная судьба. Знакомство с ним началось в 60-е гг. XVIII в.¹; среди переводчиков было немало крупных русских поэтов и талантливых мастеров перевода — достаточно назвать имена К. Батюшкова, Вяч. Иванова, Д. Мережковского, И. Бунина, В. Брюсова, О. Манделштама, а также Ю. Верховского, А. Эфроса, В. Левики, Е. Солоновича, — однако до сих пор русскому читателю остается неизвестным главное

произведение итальянского поэта — «Книга песен» («Canzoniere» по-итальянски)². Вместо «Книги» читатель в России может познакомиться с его «Сонетами» или «Лирикой». За 117 лет с момента появления первого сборника стихотворений Петрарки на русском

¹ Первое упоминание имени Петрарки на Руси относится к 1598 г. О знакомстве с Петраркой до XVIII в. см.: [Лаппо-Данилевский 1991: 68–69].

² Петрарка писал на двух языках — латинском и итальянском. На латинском им написано свыше 400-х текстов разных жанров, на итальянском только два — «Книга песен» и «Триумфы», однако именно они породили мощную традицию подражания поэту во многих странах Европы. «Книга песен» определила пути развития европейской поэзии на несколько веков и в восприятии потомков стала главной книгой поэта.

языке (1898) и до последнего (2015) только дважды издатели осмеливались ставить на обложку «Книга песен» (приложение 1: № 5, 16), что, впрочем, не меняло сути дела — и в этих изданиях свод текстов неполный и принадлежит разным переводчикам.

История переводов крупного поэта — это всегда история его вхождения в иную культуру и национальное сознание. С этой точки зрения отсутствие «Книги песен» на русском языке — факт не только показательный, но и требующий своего специального осмысления. Несмотря на достаточную степень изученности истории восприятия Петрарки в русской культуре [Томашевский 1981; Данченко 1986, Пильщиков 2006, Фурман 2000, Якушкина 2008: 277–300], в таком ракурсе, насколько нам известно, вопрос еще не ставился.

«Канцоньере» представляет собой собрание стихотворений разных жанров, написанных поэтом-лауреатом на народном, т. е. итальянском, языке в различные периоды его жизни. 366 стихотворений включают: 317 сонетов, 29 канцон, 9 секстин, 7 баллад, 4 мадригала. В отличие от предшественников, не придерживавшихся никакой определенной схемы при составлении сборников, Петрарка — первый, кто придал своим стихотворениям форму книги, написав вводный сонет и заключительную канцону, пронумеровав тексты и дав заголовок — «Francisci Petrarche laureati poete Regum vulgarium fragmenta» («Фрагменты на народном языке Франческо Петрарки, поэта, увенчанного лавровым венком»). Изучение кодексов времени Петрарки (VL 3195 и VL 3196, а также Chigiano L. V. 176, Laurenziano XLI 17, Queriniano D II 21), один из которых (VL 3195) частично написан рукой самого поэта и содержит его пометы, позволило исследователям выделить как минимум 4 этапа в работе над книгой: первый относится к началу 1360-х г., последний — к 1373–1374 гг. [Pulsoni 2009], в 1374 г. поэт умер. Книга, в том виде, как мы ее знаем сегодня — с другим названием, с выделенными двумя частями, — это результат восприятия читателей последующих поколений.

Двухчастную композицию с хорошо известными названиями «Стихи на жизнь мадонны Лауры» и «Стихи на смерть мадонны Лауры» ей придал Пьетро Бембо, редактор первого издания итальянских сочинений Петрарки в XVI в. (1501), один из самых влиятельных знатоков поэта и деятелей итальянской культуры своего времени. Невиданная популярность книги в XVI в. и читательское стремление увидеть в ней отражение реальной истории любви довершили дело: после Бембо практически все издатели печатали Петрарку в двухчастной композиции [Якушкина 2008: 206–245]. Сложилась традиция, которую и сегодня мало кто рискует ломать.

Название «Канцоньере» как обозначение сборника лирических текстов встречается применительно к книге поэта еще в документах XIV в., однако в качестве заголовка впервые было использовано в издании 1515 г. (Canzoniere e triumpho. — In Florentia: per Philippo di Giunta, nel M.D.XV di aprile). Первые типографы принципа единообразия не придерживались: в XV–XVI вв. жанровые и языковые подходы в выборе названия —

«Сонеты и канцоны», «Произведения на народном языке», встречаются не менее часто, чем нейтральные — «Произведения», «Стихотворения Петрарки» или просто «Петрарка». Авторское «Regum vulgarium fragmenta» не прижилось, что становится особенно заметно, если проследить историю самых авторитетных изданий Петрарки в Италии. На протяжении веков выбор названия менялся в зависимости от интерпретации стихотворений поэта. В XVII–XIX вв. даже редакторы, опиравшиеся на VL 3195, предпочитали «Rime», иногда — «Rime sparse/disperse» («Рассеянные/разбросанные стихи»), отталкиваясь от идеи фрагментарности, выраженной в авторском заголовке. Научные издания XX в. единодушно представляют «Canzoniere», настаивая на концептуальном единстве петрарковских «фрагментов» и сохраняя авторское название в лучшем случае лишь в качестве подзаголовка. Латинское название воспроизводят только последние два, 2005 и 2008 гг., подчеркивая свою максимальную приближенность к оригиналу, но не отказываясь от идеи книги (приложение 2). Эту смену названий следует иметь в виду, обращаясь к истории «Книги песен» в России: в XVIII–XIX вв. читали «Rime», стихи, а не «Canzoniere»¹.

До конца XIX в. в России Петрарка-поэт был практически неизвестен — столь ничтожно малым было количество текстов, переведенных на русский язык (таблица 1). Объяснение этому, на наш взгляд, следует искать в сложившемся на рубеже XVIII–XIX вв. отношении к поэту, не способствовавшему его серьезному проникновению в русскую культуру.

Петрарка входил в сознание русского читателя через иностранное посредничество, преимущественно французское, когда читательскими вкусами правил Вольтер, и его оценки — «приятный» и «нежный» в отношении языка итальянского поэта — долго, вплоть до конца 1830-х гг., будут слышны в русской периодической печати [Якушкина 2011]. В конце XVIII в., на волне увлечения русской читающей публики прециозной и сентименталистской литературой, они сольются с образом поэта-любовника. В это время имена Петрарки и Лауры мелькают наряду с самыми популярными любовниками эпохи: «нежными» Селадомом и Астреей, «несчастливыми» Абельяром и Элоизой, «чувствительными» Сен-Пре и Юлией. Нежный, несчастный или чувствительный, — какой бы ни была интерпретация Петрарки, он — всегда любовник. Такой образ окажется настолько живучим, что в России XIX в. имя итальянского поэта будет использоваться в качестве нарицательного — как обозначение несчастного или идеального любовника, упоминаемого обычно в снисходительно-ироничном контексте.

Переводов в XVIII в. было очень мало, меньше десятка, и их трудно назвать переводами в привычном понимании этого слова. Это вольные переложения, допускавшие не только свободное обращение с фор-

¹ В библиотеке Ломоносова, например, было флорентийское издание 1748 г. «Le stesse rime di Mess. Franc. Petrarca» [Пильщиков 2006: 16]; П. А. Катенин, делая разбор лирической поэзии Петрарки, называет его автором «Сонет, канцон и триумфов» [Катенин 1981: 97]. Критика рубежа XVIII–XIX вв. с идеей концептуальной целостности стихов Петрарки была незнакома.

мой и лексикой, но и компиляцию различных текстов. От Петрарки остаются отдельные мотивы, как правило, те, что имеют явную сентиментальную направленность (бегство на лоно природы, плач и слезы, раздумья и горестные стенания, смерть); имена, часто в иностранной огласовке, и топонимы — Воклюз и Сорга. Зародившаяся в конце века мода на заграничные путешествия предполагала почти обязательное посещение этих «достопримечательностей» любви.

Особым этапом в истории русского Петрарки станут 1810-е, прошедшие под знаком К. Батюшкова. Страстный итальяноман, он многое сделал для популяризации итальянских классиков: Петрарки, Ариосто, Тассо, — однако и для Батюшкова Петрарка прежде всего — мастер языка и любовной поэзии. Петрарку-поэта Батюшков считает образцом языковой гармонии. Красота итальянского и несовершенство родного языка ощущаются русским поэтом столь остро, что в своих статьях он подчеркнуто дает переводы из Петрарки в прозе.

Другим важным вкладом Батюшкова в восприятие Петрарки в России станет новая трактовка его любви. Как и для предшественников, Петрарка для Батюшкова — певец безответной любви, но любви платонической. Любовь итальянского поэта, подчеркивает Батюшков, носила духовный характер, лишенный и тени эротизма, а Лаура была для него не столько земной женщиной, сколько божеством, «духом, облекшимся в земные прелести». Именно такая трактовка поэзии Петрарки свяжется у русских поэтов с содержательной стороной сонетного жанра, активно осваивать который начнут романтики, и уже Пушкин, не без влияния Батюшкова, напишет сонет к своей возлюбленной, воспевая ее как Мадонну, «чистейшей прелести чистейший образец» [Титаренко 1985].

Батюшков впервые в русской литературе переведет несколько произведений Петрарки из второй части «Книги песен» (на смерть Лауры), но, как и сентименталисты, приблизит Петрарку к себе, а не наоборот: в его переводах неоплатоническая в своей основе лирика средневекового поэта была прочитана как выражение романтической идеи двоемирия. Помимо чисто романтических оппозиций «земли» и «неба», «здесь» и «там», «жизни» и «смерти» и характерной для них лексики, в переводах 1810–1830-х гг. центральными станут мотивы видения, посмертной любви, приобщения к божественной истине. Лирика Петрарки, воспринятая сквозь призму романтического мировоззрения, станет, таким образом, школой для еще одного жанра — элегии [Вацуру 1994].

Период активного интереса к творчеству Петрарки в русской культуре был недолгим и приходится на 1790–1810-е. Знакомство с итальянским поэтом сыграло определенную роль в гармонизации русского языка, освоении жанров сонета и элегии, однако его серьезного вхождения в русскую культуру не произошло. Лирический язык поэта, отличавшийся изысканной метафоричностью, обилием оксюморонов и антитез, удивительным благозвучием выражал особый строй мышления, прочно связавшийся в русском сознании с образом южной чувствительности. Его чуждость русскому человеку в сере-

дине XIX в. хорошо сформулирует А. В. Дружинин: «По национальному развитию своему, по своей врожденной зоркости и насмешливости, может быть, по отсутствию южной пылкости в характере, всякий русский человек есть враг фразы, метафоры, напыщенности и цветистости слова» [Дружинин 1857: 8].

Показательным в этом отношении может служить тот факт, что за четыре десятилетия XIX в. было сделано только около 25-ти поэтических и 10-ти прозаических переводов из «Книги песен». Предметом обсуждения Петрарка станет еще раз в начале 1830-х, когда П. А. Катенин в своих «Размышлениях и разборах» оживит снисходительные оценки Сисмонди: «все изыскано, переслащено, натянуто и запутано» и вынесет жесткий приговор: «Буде кто заслуживает имя классика в обидном значении слова — это Петрарка» [Катенин 1981: 97, 96]. У поэта еще будут свои восторженные почитатели (круг Мицкевича), однако к концу 1830-х его роль в глазах русской читающей публики определится довольно четко: знаток древности, восстановитель итальянского языка и... любовник, сладкозвучные песнопения которого становились все менее востребованными по мере нарастания в обществе призывов к усилению идейной стороны литературы. С угасанием романтизма Петрарка все больше становится фактом далекого прошлого, актуальность которого для русской литературы уже более не ощущается, но который остается обязательным элементом культурного образования.

Условия для нового прочтения Петрарки возникают только в конце XIX в., когда совмещаются сразу несколько факторов. Во-первых, бурное развитие исторической науки в нашей стране приводит к новому пониманию его роли в истории. В работах А. Н. Веселовского, Н. И. Кареева, М. С. Корелина, Петрарка охарактеризован не только как величайший филолог и философ-моралист своего времени, но и как глава всего европейского гуманизма. Во-вторых, в 1870-е началось зарождение отечественной итальянистики. Немаловажным также оказался интерес русских символистов к жанру лирического цикла и мировому наследию прошлого. Все это сказалось на активизации переводческой¹ и издательской практики — на таком фоне отсутствие сборника лирики поэта ощущается как явный пробел в образовании современного человека.

Первый опыт имел жанровую композицию (1-й раздел — сонеты, 2-й — канцоны) и представлял 25 стихотворений поэта в разных переводах (приложение 1: № 1). О стилистическом единстве речи не шло: К. Батюшков и И. Козлов, переводчики с яркой творческой индивидуальностью первой трети XIX в., соседствуют здесь с «представителями поэтического «безвременья»» (Пильщиков) последней четверти века: В. П. Бурениным, Д. Е. Мином, Н. В. Бергом и др. «Просветительски-популярный» характер издания подчеркивали вступительная и объяснительная (из лекций А. Н. Веселовского)

¹ Трудно согласиться с Н. Б. Томашевским, когда он пишет, что «вторая половина XIX века изобилует переводами из «Канцоньеры»» [Томашевский 1981: 179]. Такое впечатление складывается только на фоне предшествующего периода (см. таблицу).

статьи. Таким же по своей направленности было и следующее издание, 1902 г. (приложение 1: № 2). Выпущенное Обществом распространения полезных книг, оно давало биографический очерк поэта с приложением его стихов.

Решающей для появления качественно нового издания стала работа А. Н. Веселовского «Петрарка в поэтической исповеди «Canzoniere»» (1905), в которой ученый реконструировал психологический портрет поэта. Самим названием своей работы Веселовский ориентировал на восприятие лирики Петрарки как отражения его «внутренней биографии», перенося тем самым внимание с факта разрозненности стихотворений на факт их совокупности, присутствия авторского отбора и систематизации текстов. Веселовский не ставил перед собой задачу проанализировать жанровую специфику книги, однако движение в эту сторону было намечено четко: рассмотренные в целостности стихи Петрарки представляли лирическим дневником, содержание которого далеко не исчерпывается любовью к Лауре. Лаура, как подчеркивает Веселовский, — это только толчок, «точка отправления». Содержание «Канцоньере» составляет «внутренняя жизнь Петрарки», как она отложилась в многообразии и неоднозначности своих проявлений: «тревогах молодой любви, в мечтах о славе, в грезах идеальной Италии, в болевых приступах *assidia* и жажды спасения, пока одухотворенная любовь не указала ему пути к небу» [Веселовский 1939: 155].

Шестьсот лет, отделяющие Россию рубежа XIX–XX вв. от поэта эпохи раннего Возрождения, делали первоочередным вопросом о его актуальности для русского читателя. Наука второй половины XIX в., обосновав роль Петрарки в движении гуманизма, прочно закрепила его место в истории этой эпохи. Но ни Петрарка-гуманист, ни Петрарка-поэт непосредственного отклика у читателя уже не находили. Работа Веселовского в этом отношении оказалась откровением: показав, как постоянный самоанализ заставлял Петрарку исследовать самые противоречивые движения своей души, ученый сделал средневекового поэта необычайно современным. Он же нашел новое определение для книги — исповедь.

Исследование Веселовского задало новый вектор в восприятии поэта. Образ «живого» — читай: рефлексивного — поэта подхватывает и развивает издание 1915 г. Сохраняя все ту же просветительскую направленность, оно новым подбором текстов стремится раскрыть психологию средневекового поэта, вставшего на путь осознания себя и мира. Издание с обширным предисловием и примечаниями было подготовлено историком литературы и философом М. О. Гершензоном и делилось на две части. Латинская часть, выполненная самим Гершензоном, представляла «Автобиографию» (перевод «Письма к потомкам») и «Исповедь» (перевод «О презрении к миру»), итальянская — «Избранные сонеты к Лауре» в переводе Вяч. Иванова (приложение 1: № 3). Таким образом, «Письмо к потомкам» давало «внешнюю» биографию поэта в терминологии Веселовского, трактат «О презрении к миру», написанный, в оценке Гершензона, как «диалоги раздвоенной

души», — внутреннюю, а сонеты представляли «моментальными фотографиями его сердца», запечатлевшими любовь к Лауре.

Переводы Иванова трудно рассматривать как целиком самостоятельное явление, в том смысле, что выбор текстов был сделан Гершензоном и определялся его, а не переводчика, видением (приложение 1: № 3, с. 1–2). В интерпретации исследователя, во многом следовавшего за Веселовским, Петрарка — человек, который впервые открывает для себя красоту мира. Религия делала средневекового человека равнодушным к вещам и формам окружающего мира; «теперь, — пишет Гершензон, — гипноз ослабел, и Петрарка — точно проснувшийся: он смотрит жадно и наслаждается созерцанием; как никто до него он различает уже индивидуальности бытия, четкие контуры явлений...» (приложение 1: № 3, с. 4–5). Как следствие — в переводах Иванова ведущим является мотив зрения, появляются переводы самых «петраркистских» сонетов «Книги песен», посвященных описанию внешней красоты Лауры (CLVII, CLIX, CXСIX, CCXX; соответственно XV, XVI, XIX, XX в издании Гершензона); цветочные эпитеты и метафоры придают образу мира яркое сияние и краски.

Несмотря на подчиненность переводов Иванова концепции сборника, они являются важным шагом на пути усвоения стихотворений Петрарки в их целостности. Впервые в истории русского Петрарки Иванов представил не просто самое большее количество переводов — 33 стихотворения, но создал законченный лирический цикл. За счет сквозных мотивов, рифм, единства интонаций и стиля, переводы «избранных сонетов» оказались объединенными в единое целое, спаянными общей темой — любовь и поиски ее высшего смысла — и образом лирического героя, раздвоенным между стремлением к «небесному Граду» и «произволом земных страстей». Цикл получил форму лирического дневника, где каждый сонет, говоря словами переводчика, — «страница в дневнике любви».

Новые начало (III) и конец (CCCLXIV) существенно меняли оригинальную трактовку. Лирический герой в переводах Иванова не вспоминал и сожалел о заблуждениях юности, как у Петрарки, а переживал свою любовь шаг за шагом: от момента первой встречи до наступления старости. Поворотный момент в его истории был выделен композиционно: переводы разделены на две части — «Сонеты, сложенные при жизни Лауры» и «Сонеты, сложенные по смерти Лауры». Смерть возлюбленной, которая «преполовила жизнь» героя, становилась, таким образом, важным этапом его движения к истине: во второй части ивановского цикла Лаура, подобно дантовской Беатриче, — видение, дух, который спускается с небес, чтобы открыть герою высший смысл любви — воссоединение с Творцом. Заключительный сонет цикла, однако, оставлял внутренний конфликт неразрешенным, значительно ослабляя религиозный накал оригинального финала «Книги песен».

Переводы Иванова, соединившие в себе филологическую основательность, знание языка и поэтический талант, по замечанию Н. Томашевского, стали культур-

ным событием своего времени, открытием Петрарки [Томашевский 1981: 182]. Задачу редактора — представить Петрарку «осязательно-современным», «кровно-родственным» современному читателю — Иванов решает неожиданными средствами. Как справедливо пишет И. Пильщиков, «вместо того, чтобы переводить первого поэта Ренессанса на художественный язык русского модернизма начала XX столетия, Иванов воспроизводит текст в стилистике... русской поэзии «золотого века»» [Пильщиков 2006: 29]. Опора на словарь поэтов пушкинской эпохи позволяет создать Петрарку одновременно возвышенно-классического, гармоничного, утонченно-изысканного, музыкального, каким он и является, и вместе с тем «книжного», исторически удаленного. Впервые за счет выбранного переводческого решения поэт был не приближен к читателю, а дистанцирован от него. Однако такая дистанцированность лишь усиливала замысел издания: «книжность» и «старомодная изысканность» Петрарки подчеркивали созвучность его внутренних противоречий современному читателю.

Переводы Иванова, как и в целом концепция издания, оказали заметное влияние на последующие издания Петрарки в нашей стране (приложение 1: № 13, 15, 18). Движение к «Книге песен» было продолжено в советское время, когда отсутствие в русском переводе полного свода лирики поэта стало ощущаться как существенный пробел в образовании и культуре. Переводы Ю. Верховского (47 текстов) [Верховский 1948] и А. Эфроса (122 текста, из которых 50 были сделаны впервые) (приложение 1: № 4) при их определенных достоинствах и объемности явлениями не стали. Ситуация заметно изменилась в 1970-е и 1980-е гг., когда были переведены более 150 новых текстов, а среди профессиональных переводчиков, привлеченных к этой работе, появился настоящий мастер — Е. Солонович.

В 1984 г. был опубликован самый полный русский Петрарка — 349 текстов, однако он по-прежнему мало походил на оригинал. Стратегия издательства представить книгу в максимально полном объеме, объединив под одной обложкой переводы Иванова, Верховского и Эфроса, с переводами 1974-го и 1980-го гг. себя не оправдала. Стилистическая разноголосица, отсутствие единого видения текста у всех переводчиков, по-видимому, были очевидны и самим издателям — в названии был использован жанровый принцип, а книга Петрарки предстала в новой композиции: сонеты разделены на две части, остальные жанры выделены в самостоятельный раздел, выполненный, правда, рукой одного переводчика — Солоновича (приложение 1: № 13).

Отсутствие поэта, взявшего бы на себя труд сделать полный перевод текстов Петрарки, заставляет издателей и в последние 25 лет идти по пути комбинирования старых имен и текстов. Такой Петрарка дает большее представление об истории перевода или освоения жанра сонета в России, чем о самом поэте. Из «нового» в последние годы появились переводы русского литератора-эмигранта Г. А. Блоха, сделанные еще в 1920-е гг. [Блох 2004], и заявление в интернете

о предстоящей публикации переводов А. Бердникова [Бердников б/д].

Что же делает собрание лирических стихотворений Петрарки книгой и почему ни строй ярких имен переводчиков, ни жанровый или тематический подход в их композиции не приближают нас к замыслу поэта?

Анализ изданий Петрарки лишней раз подтверждает выводы теоретиков: сумма разрозненных текстов не равна целому¹. Отличительной особенностью книги стихов как одного из видов циклического объединения, является то, что при самостоятельности каждого текста в структуре книги он получает новые смыслы. Вне книги и в структуре книги одно и то же стихотворение обладает разными качествами. Последовательность текстов, заданная автором, становится, таким образом, движением к раскрытию его замысла. Не случайно В. Брюсов сравнивал стихотворения в лирической книге со страницами романа или трактата. С этой точки зрения, все еще непереведенные стихотворения Петрарки — это недостающие страницы в «связанном рассуждении» его книги.

Петрарка не просто пронумеровал свои стихотворения, использовал хронологические маркеры внутри отдельных текстов. Он замкнул их в кольцо первого и последнего стихотворений, задающих ретроспективный взгляд на «историю» внутри. Все это создает у читателя ощущение движения времени и образ меняющегося в нем человека. В этой связи принципиально важным становится включение в русский перевод книги не только первого, но и последнего, 366-го, текста. Если первый сонет существует по меньшей мере в семи поэтических вариантах, и издателям есть из кого выбирать — Гнедич, Мин, Верховский, Эфрос, Солонович, заключительная канцона переводилась только единожды — Вл. Соловьевым в 1886 г. Ее перевод больше соответствует философии самого переводчика, чем покаянному обращению глубоко верующего человека к Деве Марии. Однако игнорирование издателями этого текста, думается, объясняется не столько трудностями решения переводческих задач, сколько идеологическими соображениями: набожный и кающийся Петрарка не соответствует образу ренессансного первооткрывателя ценности земного человека, каким он утвердился в наших учебниках.

Для книги стихов образ лирического героя действительно является ключевым. Он — тот стержень, который скрепляет сложную систему связей (сквозные мотивы, повторяющиеся образы, словесные переклички, тематические блоки), выстраиваемую автором из множества разрозненных текстов. Его лексико-стилистическая цельность принципиальна и оказывается практически недостижимой при объединении переводов разных авторов.

Еще одной важной особенностью книги Петрарки является ее полижанровая структура. Желание представить Петрарку только автором сонетов, вынести

¹ Из обширной литературы по теории циклизации см.: напр.: [Фоменко 1992].

тексты других жанров за скобки грубо нарушает авторский замысел и на деле возвращает нас к старому, идущему из XVIII в., видению поэта как поэта-любownika. Несмотря на значительное преобладание любовных песен, Петрарка стремится представить себя в отношении к разным сторонам действительности — патриот, политик, друг, и разножанровые стихотворения выполняют эту задачу. Только в такой многоплановости создается образ внутренней жизни человека, целостный взгляд на мир, какой и призвана дать книга.

По сравнению с читателями сборника 1915 г. мы отделились от Петрарки еще на одно столетие. Что сегодня роднит нас с поэтом, жившим 700 лет назад? Не пора ли изменить задачу, и вместо Петрарки-любownika или рефлексирующего Петрарки представить Петрарку-автора первой лирической книги? В России давно назрела необходимость в академическом издании «Книги песен».

Литература

1. Бердников, А. Заметки на полях переводов Петрарки. — URL: <http://www.classiclibr.ru/lib/al/book/455>
2. Блох, А. Г. Из Петрарки // Вестник Европы, 2004. — № 12. — URL: <http://magazines.russ.ru/vestnik/2004/12/pet22.html>
3. Вацууро, В. Э. Лирика пушкинской поры: «элегическая школа» / В. Э. Вацууро. — СПб.: Наука, 1994. — 238 с.
4. Веселовский, А. Н. Петрарка в поэтической исповеди // Избранные статьи / А. Н. Веселовский. — Л.: Худ. лит., 1939. — С. 155.
5. Дружинин, А. В. Король Лир. Трагедия в пяти действиях Шекспира / пер. А. В. Дружинина. — СПб.: Типография Гл. штаба по военно-учеб. заведениям, 1857. — 176 с.
6. Катенин П. А. Размышления и разборы / вступ. ст. и прим. Л. Г. Фризмана. — М.: Искусство, 1981. — 374 с.
7. Лаппо-Данилевский, К. Ю. Из истории знакомства с Петраркой в России / К. Ю. Лаппо-Данилевский // Русская литература. — 1991. — № 3. — С. 68–75.
8. Пильщиков, И. А. Петрарка в России (Очерк истории восприятия) / И. А. Пильщиков // Петрарка в русской литературе. — Т. 1. — М.: Рудомино, 2006. — С. 15–40.
9. Поэты Возрождения / пер. Ю. Н. Верховского. — М.: Гослитиздат, 1948. — 292 с.
10. Титаренко, С. Д. Ф. Петрарка и русский сонет конца XVIII — первой трети XIX вв. / С. Д. Титаренко // Проблемы метода и жанра: сб. статей / отв. ред. Ф. З. Канунова. — Томск: Изд-во Томск. ун-та, 1985. — С. 76–100.
11. Томашевский, Н. Б. Два эпизода из истории русского Петрарки // Томашевский, Н. Традиция и новизна: Заметки о литературе Италии и Испании. — М.: Худ. лит., 1981. — С. 174–185.
12. Данченко, В. Т. Франческо Петрарка: библиографический указатель русских переводов и критической литературы на русском языке / сост. В. Т. Данченко. — М.: Книга, 1986. — 240 с.
13. Фурман, Ю. М. Франческо Петрарка: Посмертная судьба в Европе и России / Ю. М. Фурман. — Харьков: Основа, 2000. — 270 с.
14. Фоменко, И. В. Лирический цикл: становление жанра, поэтика / И. В. Фоменко. — Тверь: ТГУ, 1992. — 123 с.
15. Якушкина, Т. В. Петрарка в русской литературе XVIII — начала XIX веков // Итальянский петраркизм XV–

XVI веков: традиция и канон / Т. В. Якушкина. — СПб.: СПбГУКИ, 2008. — С. 277–300.

16. Якушкина, Т. В. Точка отсчета: об истории развития понятия «Возрождение» в России в XVIII — первой половине XIX в. / Т. В. Якушкина // Вестник СПбГУКИ. — 2011. — № 3(8), сентябрь. — С. 148–159.
17. Pulsoni, C. Il metodo di lavoro di Wilkins e la tradizione manoscritta dei Rerum vulgarium fragmenmta / C. Pulsoni // Giornale italiano di filologia. — 2009, # 61. — Pp. 257–269.

Таблица 1. Переводы стихотворений Петрарки на русский язык¹

XVIII в.		XIX в.			
1762–1770	4	1801–1810	8	1841–1850	1
1771–1780	—	1811–1820	3	1851–1860	1
1781–1790	—	1821–1830	3	1861–1870	1
1791–1800	5	1831–1840	5	1871–1880	7
				1881–1890	8
				1891–1900	35
Всего:	9		19		53

Приложение 1. Сборники стихотворений Петрарки на русском языке²

1. Избранные сонеты и канцоны в переводах русских писателей / под ред. А. Н. Чудинова. — СПб.: Глазунов, 1898. — 42 с. — Русская классная библиотека, сер. 2, вып. 11.
2. Франческо Петрарка (1304–1374): биограф. очерк поэта с прил. его стихотворений. — М.: Изд-во О-ва распространения полез. книг, 1902. — 48 с.
3. Автобиография. Исповедь. Сонеты / пер. М. Гершензона, Вяч. Иванова. — М.: Изд-во М. и С. Сабашниковых, 1915. — 273 с.
4. Избранная лирика / пер. А. Эфроса. — М.: Гослитиздат, 1953. — 202 с. То же. — 1955.
5. Книга песен / сост., предисл. и примеч. Б. Пуришева. — М.: Гослитиздат, 1963. — 166 с.
6. Избранная лирика / пер. Е. Солоновича; послесл. и примеч. А. Венедиктова. — М.: Дет. лит., 1970. — 158 с.
7. Избранное: Автобиограф. проза; Сонеты / сост., общ. ред. и коммент. Н. Томашевского. — М.: Худож. лит., 1974. — 443 с.
8. Избранные сонеты / пер. А. Эфроса. — Таллин: Ээсти Раамат, 1974. — 38 с.
9. Лирика / вступ. ст., сост. и примеч. Н. Томашевского. — М.: Худож. лит., 1980. — 382 с. — Классики и современники. Поэт. б-ка.
10. Сонеты. — М.: Худож. лит., 1981. — 190 с.
11. Сонеты / сост. Н. Томашевский. — Минск: Выш. шк., 1982. — 176 с.
12. Лирика / Данте, Петрарка / пер., предисл. и коммент. Е. Солоновича. — М.: Дет. лит., 1983. — 207 с.
13. Сонеты, избранные канцоны, секстины, баллады, мадригалы, автобиографическая проза / сост., предисл. и прим. Н. Томашевского. — М.: Правда, 1984. — 592 с.
14. Сонеты: переводы / Данте, Петрарка, Шекспир. — Алма-Ата: Жазушы, 1988. — 221 с.
15. Лирика. Автобиографическая проза / предисл. и сост. Н. Томашевского. — М.: Правда, 1989. — 480 с.
16. Сонеты: пер. с итал. — Кишинев: AXULZ, 1997. — 335 с.
17. Сонеты: пер. с лат. и итал. / отв. ред. Н. В. Алехина. — М.: Летопись, 1997. — 350 с. — Мир поэзии.
18. Канцоньере; Моя тайна, или Книга бесед о презрении к миру; Книга писем о делах повседневных; Старческие письма. — М.: РИПОЛ КЛАССИК, 1999. — 735 с. — Бессмертная библиотека. Зарубежные классики.
19. Сама любовь: Стихотворения и проза. — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 318 с.

¹ При составлении данной таблицы мы пользовались каталогом Данченко [Данченко 1986]. В таблице учтены только первые публикации поэтических переводов. Неравномерное деление XIX в. обусловлено особенностями восприятия творчества Петрарки в России.

² №№ 1–12 воспроизводятся по изданию [Данченко 1986: 5–6].

20. На жизнь мадонны Лауры: сонеты: пер. с итал. — М.: Б.и., 2001. — Путеводная звезда.
21. Поэзия Возрождения / Данте, Петрарка, Микеланджело. — М.: ЭКСМО, 2002. — 382 с.
22. Поэты эпохи Возрождения: любовная и философская лирика / Данте. Петрарка. Микеланджело. — М.: ЭКСМО, 2003. — 350 с. — Золотая серия поэзии.
23. Сонеты: сб. пер. / сост., посл. и коммент. Б. Романова. — М.: Радуга, 2004. — 669 с.
24. Сонеты / пер. с итал. А. Эфроса и др.; сост., вст. ст. Б. Романова. — М.: Эллис Лак, 2005. — 318 с.
25. Под сенью лавра: сонеты и избранные стихотворения из «Книги песен» / пер. с итал., вступ. ст. и коммент. Е. Солоновича. — М.: Молодая гвардия, 2005. — 366 с.
26. Сонеты / пер. Е. В. Витковского. — СПб.: Вита Нова, 2009. — 541 с. — Семейная библиотека. Парадный зал.
27. О любви / пер. с итал. Е. Витковского и др.; сост. и автор предисл. В. Дакина. — М.: ЭКСМО, 2010. — 285 с.
28. Сонеты к Лауре: переводы. — М., СПб.: Комсомольская правда, Амфора, 2011. — 238 с. — Великие поэты.
29. Сонеты и канцоны на жизнь и на смерть мадонны Лауры / пер. с итал. Е. Витковского и др. — СПб.: Азбука, 2011. — 208 с. — Азбука-классика.
30. Сонеты: перевод / Данте, Петрарка, Боккаччо. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2012. — 302 с. — Классика в иллюстрациях.
31. Сонеты о прекрасной даме. — М.: ОЛМА Медиа Групп, 2015. — 301 с.

Приложение 2. Издания Петрарки в Италии.

XVII в.: Ubaldini, F. *Le Rime di M. Francesco Petrarca estratte da un suo originale* / a cura di F. Ubaldini. — Roma, 1642.

XVIII в.: Muratori, L.A. *Le rime di Francesco Petrarca riscontrate co i testi a penna della Libreria estense, e co i fragmenti dell'originale d'esso poeta, s'aggiungono... le Osservazioni di Lodovico Antonio Muratori.* — Modena: Soliani, 1711. — 860 p.

XIX в.: Soave, F. *Le rime di M. Francesco Petrarca in 2 vol.* / G. Tiraboschi, ab. de Sade, F. Soave. — Milano: Classici Italiani, 1805.

Marsand, A. *Le Rime del Petrarca in 2 vol.* / a cura di A. Marsand. — Padova: Tipografia del Seminario, 1819–1820.

Leopardi, G. *Rime di Francesco Petrarca, colla interpretazione composta dal conte Giacomo Leopardi / G. Leopardi.* — Milano: Antonio Fortunato Stella e figli, 1826. — 972 p.

Mestica, G. *Le Rime di Francesco Petrarca restituite nell'ordine e nella lezione del testo originario sugli autografi col sussidio di altri codici e di stampe e corredate di varianti e note da Giovanni Mestica: edizione critica / G. Mestica.* — Firenze: G. Barbèra, 1896.

Carducci, G. e Ferrari, S. *Le Rime di Francesco Petrarca, di su gli originali / commentate da G. Carducci e S. Ferrari.* — Firenze, 1899.

XX в.: Salvo Cozzo, G. *Le Rime di Francesco Petrarca secondo la revisione ultima del poeta / a cura di G. Salvo Cozzo.* — Firenze: Sansoni, 1904.

Solerti, A. *Rime disperse di Francesco Petrarca o a lui attribuite / a cura di A. Solerti.* — Firenze: Sansoni, 1909. — 321 p.

Chiorboli, E. *Le Rime Sparse e Trionfi / a cura di E. Chiorboli.* — Bari: Gius. Laterza e figli, 1930. — 504 p.

Contini, G. *Petrarca, F. Canzoniere / testo critico e introduzione di G. Contini* — Torino: Einaudi, 1964. — 559 p. — La prima edizione nel 1949.

Dotti, U. *Petrarca, F. Canzoniere in 2 vol.* / a cura di U. Dotti. — Milano: Feltrinelli, 1992. — 333 p.

Ponte, G. *Petrarca, F. Rime sparse / a cura di G. Ponte.* — Milano: Feltrinelli, 1996. — 416 p.

Santagata, M. *Petrarca, F. Canzoniere: edizione commentata / a cura di M. Santagata.* — Milano: Mondadori, 1996. — 1581 p.

XXI в.: Bettarini, R. *Petrarca, F. Canzoniere. Rerum vulgarium fragmenta in 2 vol.* / a cura di R. Bettarini. — Roma: Einaudi, 2005. — 1743 p.

Savoca, G. Petrarca, F. Rerum vulgarium fragmenta / edizione critica di G. Savoca. — Firenze: Leo Olschki, 2008. — 668 p.

Е.М. Какзанова

Москва (Россия), Российский университет дружбы народов
Профессор
kakzanova@post.ru

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ В ПЕРЕВОДЕ
РОМАНА ДЖ. ГОЛСУОРСИ «СДАЕТСЯ В НАЁМ» ИЗ СЕРИИ «САГА О ФОРСАЙТАХ»**

Аннотация

В статье рассматриваются находки и неточности в переводе третьего романа из монументальной серии английского писателя Джона Голсуорси «Сага о Форсайтах» «Сдаётся в наём», выполненном Н. Вольпин. В процессе художественного перевода текст на языке оригинала преобразуется в текст на языке перевода. Любой перевод не может быть тождествен оригиналу. Потери неизбежны. Вопрос в том, что необходимо сохранить, а чем можно пожертвовать. На этот вопрос мы и постарались ответить в данной статье.

Ключевые слова: перевод, художественный перевод, неточность перевода, переводческая находка, язык перевода, язык оригинала

E. M. Kakzanova

Moscow (Russia), Russian University of Peoples' Friendship
Professor
kakzanova@post.ru

**THE INTERACTION OF RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES IN THE
TRANSLATION OF «TO LET», THE PART OF «THE FORSYTE SAGA» BY J. GALSWORTHY**

Abstract

The article deals with the examples of language findings and inaccuracies made by N. Volpin in the translation of «To Let», the third part of the monumental novel by John Galsworthy, «The Forsyte Saga». In the course of the literary translation, the original language undergoes transformation into the target language. The translated text can't be absolutely identical to the original, and losses are inevitable. Therefore, a question arises as to what extent the purport of the text should be preserved, and how much may be sacrificed. This is the question that we have attempted to answer in this article.

Keywords: translation, literary translation, translation omission, translation finding, translation language, language of the original text.

В настоящей статье мы хотели бы продолжить анализ переводов романов Дж. Голсуорси, начатый в наших статьях «Находки и неточности в переводе романа Дж. Голсуорси «Собственник» [Какзанова 2015а], «Модели сопряжения при переводе имен собственных в романе Дж. Голсуорси «Собственник» [Какзанова 2015] и «Находки и неточности в переводе романа Дж. Голсуорси «В петле» [Какзанова].

«Сага о Форсайтах» — это монументальная серия разноплановых произведений английского писателя Джона Голсуорси (1867–1933), который описывает жизнь состоятельной и огромной семьи Форсайтов. Работа над этими произведениями велась с 1906 по 1921 годы. В 1932 году Дж. Голсуорси получил Нобелевскую премию по литературе за высокое искусство повествования, вершиной которого является «Сага о Форсайтах».

В настоящей статье мы рассмотрим находки и неточности в переводе романа «Сдаётся в наём» («To Let», 1921), выполненного Н. Вольпин. Речь идет о переводе 1956 года.

Хотелось бы сказать несколько слов о переводчике. Надежда Давыдовна Вольпин-Есенина (1900–1998) — гражданская жена поэта Сергея Есенина, которую он любил и которая родила ему сына — Александра Сергеевича Вольпина-Есенина, талантливого математика,

известного организатора правозащитного движения, выдворенного из страны в 1972 году и проживавшего в США [Лагина 2008: 224]

В романе «Сдаётся в наём» предстает послевоенная Англия, потрясенная войной, забастовками, экономическим кризисом. Дощечка с надписью «Сдаётся в наём», водруженная на доме Джолиона Форсайта в Робин-Хилле после его смерти, приобретает характер символа в мыслях Сомса Форсайта, только что похоронившего Тимоти — последнего из старых Форсайтов: «Сдаётся в наём форсайтский век, форсайтский образ жизни, когда человек был неоспоримым и бесконтрольным владельцем своей души, своих доходов и своей жены!» [Жантиева]. Сомс попадает в Робин-Хилл в самом конце романа: «за постройкой этого дома он сам когда-то наблюдал, *располагая жить в нём вдвоём* с женщиной, которая странной прихотью судьбы в конце концов стала жить в нём с другим» [Голсуорси 1956: 733] (выделенное курсивом словосочетание в оригинале *intending it for himself and this woman*). Глагол *intend*, от которого образован герундий, имеет значения «намереваться», «предполагать», «задумывать», «рассчитывать», «вознамериться». Ни одно из этих значений не является синонимичным глаголу «располагать», который означает «размещать что-то в определенном месте», «обладать, распоряжаться»,

«позитивно настраивать кого-либо по отношению к кому-либо или чему-либо», «способствовать, благоприятствовать чему-либо». Правильный перевод был бы «*предполагая жить в нём вдвоём*».

Стареющий Джолион Форсайт любовался видом сквозь ветви старого дуба, дерева воспоминаний, сравнивая молодость его маленьких буро-золотистых листиков со старостью «*белесой празелени*» его ствола [Голсуорси 1956: 569]. Выделенное словосочетание в оригинале выражено одним сложным существительным «*the whitey-grey-green*». Ни один словарь не выделяет у существительного *the green* значение «празелень». Наиболее полную дефиницию этого понятия дает «Словарь иконописца» [Словарь иконописца]: Празелень — это краска неяркого зеленого цвета, широко использовавшаяся в иконописи. В русских рукописях составление тона празелени описывается так: ярь, бель, шафрану больше; желть, синь, бель. Благодаря сопутствующему прилагательному *whitey-grey* переводчик поняла, что зелень должна быть неяркой, а тот факт, что в составе празелени присутствуют бель, или ярь, которую получали обработкой меди кислым молоком, позволил Н. Д. Вольпин найти прекрасный и редкий перевод существительного — «празелень». «Белесый» означает «лишённый яркости цвета», что также очень точно передает интенции автора. Ни один словарь не дает перевода сложного прилагательного *whitey-grey*. Взятое изолированно, прилагательное *whitey* имеет значение «беловатый», «белесый» переводится «whity». Даже если предположить, что переводчик не обратила внимания на разную орфографию слов, мы не можем не отметить рассмотренный перевод Н. Д. Вольпин как великолепную переводческую находку.

Основная сюжетная линия повествования посвящена дочери Сомса Форсайта Флёр и сыну бывшей жены Сомса Ирен Джону Форсайту, которые встречаются и влюбляются друг в друга, ничего не зная о прошлых проблемах своих родителей. Счастливый Джон хочет писать стихи. Какие рифмы напрашивались к имени Флёр? В оригинале у Дж. Голсуорси читаем: *Fleur! It certainly rhymed with her!* Понятно, что найти одинаковую рифмованную пару в двух разных языках удастся крайне редко, если не сказать никогда. Что предлагает нам Н. Д. Вольпин? «Флёр! Рифмуется с «костёр»!» [Голсуорси 1956: 573]. Пара *Fleur—her*, которая родилась в голове у Джона Форсайта, практически никакой смысловой нагрузки не несет. Это просто первая пришедшая на ум влюблённому мальчику рифма. По такому же пути идет и Н. Д. Вольпин. Слово «костёр» — не единственное, рифмующееся с именем Флёр. Можно предложить «суфлёр», «жонглёр», «режиссёр», «фуникулёр» и др., но переводчик выбирает «костёр», возможно, понимая, что такому существительному легче появиться в стихотворении о любви, чем любому из перечисленных. Вспомним «Мой костёр в тумане светит, искры гаснут на лету... Ночью нас никто не встретит, мы простимся на мосту» (Яков Полонский), «Все отболит, и мудрый говорит — каждый костёр когда-то догорит» (Андрей Макаревич)

и др. Ещё одна великолепная переводческая находка Н. Д. Вольпин.

Богатый бельгиец Проспер Профон оказывал знаки внимания матери Флёр Форсайт и был ей (Флёр) неприятен. «В окно своей комнаты она увидела, как Проспер Профон вышел в сумерках из подъезда и *порскнул прочь*» [Голсуорси 1956: 655] (в оригинале *prowl away*). Глагол «порскнуть» сейчас практически не употребляется, но имеет значение «стремительно броситься куда-то». У английского глагола *prowl* совсем другие значения: «рыскать», «красться», «бродить», «кидти крадучись», «пробираться», «склоняться». Более правильный перевод был бы, на наш взгляд, «*ушел, крадучись*».

Джон Форсайт очень любит свою мать Ирен и задумывается о том, какова была прежняя жизнь его отца и матери. Но Джон не умел выразить того, что чувствовал к матери. «*Он встал и принялся глядеть вниз, на город, на равнину, сплошь покрытую зелеными*» [Голсуорси 1956: 629] (в оригинале: *He got up, and stood gazing down at the town, at the plain all green with crops*). Переводчик употребила творительный падеж от существительного во множественном числе «зеленя». Согласно Словарю русского языка С. И. Ожегова «зеленя — это всходы хлебов, преимущественно озимых» [Ожегов 1990: 231], что полностью соответствует переводу существительного *crops*. Правда, в Словаре русского языка лексема «зеленя» имеет помету «областной». Читая перевод, мы не воспринимаем слово «зелеными» как областное, оно ощущается как несовременное.

Как устаревший воспринимается сегодня и глагол «зачаровать» по отношению к Флёр, которая была не слишком склонна к мечтаниям и поэзии, но «тихая прелесть дня на мгновение её *зачаровала*» [Голсуорси 1956: 639] (в оригинале употреблен глагол *seduced*). Современный перевод этого глагола был бы «пленить», «очаровать».

После путешествия по Испании Джон Форсайт хотел сказать матери «Ты была очень со мною мила», но «*сказал взамен*: «Нас, верно, укачает» [Голсуорси 1956: 631] (в оригинале *He substituted the words*). Если «взамен» наречие, то оно имеет значение «в обмен на что-нибудь», которое здесь не подходит. Если «взамен» предлог, требующий родительного падежа, то он имеет значение «вместо», однако в этом случае он не употребляется с глаголами речемыслительной деятельности. Правильный перевод был бы: «вместо этого».

Узнав о прошлых отношениях своего отца и матери Джона, Флёр решила успокоить родственников и «*открыла кампанию*» словами: «Я не хочу, чтобы думали, будто я влюблена в этого мальчика» [Голсуорси 1956: 654] (в оригинале: *Fleur opened her campaign with the words*). Существительное «кампания» (в орфографии через «а») употребляется здесь в переносном значении как совокупность военных операций, объединенных общим стратегическим замыслом, или как совокупность мероприятий для осуществления важной общественно-политической задачи. В этом значении выражение *a campaign open* переводится как «развернуть кампанию». Словосочетание «открыть кампанию» (в орфографии через «о») относится к компании как

фирме (открыть брокерскую компанию, открыть строительную компанию и т.п.); такого значения нет у существительного *campaign*, употребленного Дж. Голсуорси.

Сестра Джона Холли говорит ему, что Флёр из породы стяжателей. Джон вспоминает слова Флёр: «Обеспечь меня за собой, женись на мне, Джон!» [Голсуорси 1956: 687] (в оригинале *make sure of me!*). Конечно, выражение переведено не очень удачно. У этого выражения есть более подходящее значение: «сделать всё, чтобы». Более удачный перевод мог бы быть таким: «Сделай всё, чтобы жениться на мне, Джон!».

В одном из последних эпизодов романа семья Сомса Форсайта отправляется в оперу, «чтобы посмотреть балет» [Голсуорси 1956: 721]. В оригинале употреблено словосочетание *for the Russian Ballet*. Один из парадоксов Т. Сейвори, сформулированный им в книге «Искусство перевода» [Savory], гласит:

а) перевод вправе прибавить нечто к оригиналу или убавить от него и

б) перевод не вправе ничего ни прибавить, ни убавить.

В. Г. Гак писал: «Любое преобразование в объективной действительности может иметь качественный или количественный характер. При количественном преобразовании устраняются либо добавляются определенные элементы структуры целого. При качественном преобразовании происходит замена одного элемента другим. Спецификой языковых преобразований является то, что в них качественное преобразование часто связано с количественным, например, слово может заменяться не только словом иной категории, но и словосочетанием, в связи с чем изменяется число формальных элементов структуры» [Гак 2010: 23]. Мы считаем, что прилагательное «русский» было напрасно удалено из перевода Н. Д. Вольпин. Русский балет — это положительное и о многом говорящее межкультурное явление. По нашему мнению, нельзя было убирать прилагательное «русский» из данного перевода.

В конце романа Джон разбивает свое собственное сердце и уезжает в Канаду, а Флёр выходит замуж за Майкла Монта. Ирен тоже уезжает в Канаду, заключив перед этим молчаливый мир с Сомсом Форсайтом.

Умберто Эко отмечает, что трудность перевода заключается в том, что даже зная, что то же самое никогда не говорится, нужно сказать почти то же самое на другом языке (Эко, 2006, 9). Переводить — значит

понять внутреннюю систему того или иного языка и структуру данного текста на этом языке и построить такую текстуальную систему, которая в известном смысле может оказать на читателя аналогичное воздействие — как в плане семантическом и синтаксическом, так и в плане стилистическом, метрическом, звуко-символическом, — равно как и то эмоциональное воздействие, к которому стремился текст-источник (Эко, 2006, 16–17).

Литература

1. Гак В. Г. Языковые преобразования / В. Г. Гак. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. — 408 с.
2. Голсуорси Дж. Сдается в наем. Пер. Н. Вольпин. / Дж. Голсуорси. Сага о Форсайтах. — М.: Государственное Издательство Художественной Литературы, 1956. — С. 545–757
3. Жантиева Д. — URL: http://lib.ru/INPROZ/GOLSUORSI/golworthy0_1.txt_with-big-pictures.html (Дата обращения: 04.01.2016)
4. Какзанова Е. М. Модели сопряжения при переводе имен собственных в романе Дж. Голсуорси «Собственник» (из серии «Сага о Форсайтах») / Е. М. Какзанова // Структурная метафизика языка и феноменология речевого дискурса: критерии системных интерпретаций. Материалы IX Международной научной конференции по актуальным проблемам теории языка и коммуникации 26 июня 2015 года. — М.: Издательский дом «Международные отношения», 2015. — С. 177–184
5. Какзанова Е. М. Находки и неточности в переводе романа Дж. Голсуорси «Собственник» из серии «Сага о Форсайтах» / Е. М. Какзанова // Вестник РУДН. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». — 2015а. — № 4. — С. 34–41
6. Какзанова Е. М. Находки и неточности в переводе романа Дж. Голсуорси «В петле» (из серии «Сага о Форсайтах») / Е. М. Какзанова — в печати
7. Лагина А. Кровью, сердцем и умом... (Сергей Есенин: поэт и женщины) / Ани Лагина. — Вологда, 2008. — 473 с.
8. Ожегов С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов. — М.: Русский язык, 1990. — 923 с.
9. Словарь иконописца. — URL: <http://iconography.academic.ru/289/%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%B5%D0%BB%D0%B5%D0%BD%D1%8C> (Дата обращения: 04.01.2016)
10. Эко У. Сказать почти то же самое. Опыты о переводе. Пер. с итал. А. Н. Коваля. / У. Эко. — СПб.: Симпозиум, 2006. — 574 с.
11. Savory T. H. Art of Translation / T. H. Savory. — London: Jonathan Cape Ltd, 1969. — 192 p.

Л.Ю. Мирзоева

Алматы (Республика Казахстан), Университет имени Сулеймана Демиреля
Профессор
mirzoeva@list.ru

К ВОПРОСУ О ВОССОЗДАНИИ ЗНАКОВОГО ТЕКСТА В ПЕРЕВОДЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ПЕРЕВОДА РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ХАМЕЛЕОН» НА АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК)

Аннотация

Статья посвящена воссозданию в переводе на английский язык одного из знаковых для русской литературы и в целом — русской культуры текстов — рассказа А. П. Чехова «Хамелеон». Рассматривается ряд семантических и прагматических расхождений между переводом и оригиналом; утверждается необходимость как можно более точного воссоздания в тексте-рецепторе аксиологической специфики текста-источника, а также представленных в нем коммуникативных тактик и прагматических компонентов.

Ключевые слова: текст-источник, текст-рецептор, эквивалентность, эмотивность, оценочность

L. Yu. Mirzoyeva

Almaty (Kazakhstan), Suleyman Demirel University
Professor
mirzoeva@list.ru

RENDERING OF THE KEY TEXT IN TRANSLATION (CHEKHOV'S «CHAMELEON» AND ITS ENGLISH VERSION)

Abstract

The article is dedicated to rendering of one of the iconic texts of Russian literature and Russian culture such as short story «Chameleon» by A. P. Chekhov in English translation. The author discusses a number of semantic and pragmatic differences between translation and original text; it clarifies the need for an accurate reconstruction of the text and its axiological potential, specifics of the source text, communicative tactics and pragmatic component represented in source text.

Keywords: source text, target text, equivalence, emotiveness, evaluation.

Рассказ А. П. Чехова «Хамелеон» — безусловно, не новый объект для исследования. Множественность подходов и позиций, с которых данный текст анализировался лингвистами, является бесспорным свидетельством наличия в нем универсального кода, его информативной значимости (ср., например, интерпретацию данного текста с целью составления лингвосоциогаммы его главного героя, рассмотрение рассказа в лингвометодическом и риторическом аспектах, в частности, в целях обучения иностранных студентов средствам, методам и приемам аргументации на русском языке, и т. д.) [Киприянова 2012: 114]. Более того, можно рассматривать его как текст, являющийся знаковым для русской литературы и русской культуры в целом. Знаковость текста на наш взгляд, проявляется и в том, насколько важным для понимания национальной картины мира он является. Безусловно, в данном случае речь идет не о фабульной основе, так как Очумелов не может быть квалифицирован как тип, характерный только для русской действительности; поведение «хамелеона» демонстрируется и в текстах принимающей — англоязычной — культуры (вспомним, например, такого персонажа диккенсовского «Оливера Твиста», как бидл Бамбл), но о способе сатирического воссоздания мира.

Во-вторых, данный текст является концептуально значимым для национальной картины мира, давая реципиенту четкое понятие антиидеала. По утверждению Л. А. Ходяковой, «если мы рассматриваем текст как какое-либо информационное поле, то нам необходимо определенное знание его знаковой системы, частиц, элементов, они несут в себе непосредственный заряд информации и межинформационных связей» [Ходякова 2011: 77]. Аксиологическая информация, заключенная в тексте короткого рассказа, является, на наш взгляд, результатом представленных в нем межинформационных связей. В процессе развертывания оценочной информации задействованы практически все языковые средства, что обуславливает и суггестивный эффект в процессе восприятия текста.

В связи с этим, представляется необходимым сопоставление чеховского оригинала и англоязычной версии рассказа, ведь «текст — результат первичной коммуникативной деятельности человека и объект вторичной» [Ходякова 2011: 77]. Перевод же относится именно к сфере вторичной коммуникативной деятельности, так как воссоздание текста на языке принимающей культуры представляет собой сложный акт вторичной коммуникации, включающий этапы воссоздания и восприятия текста носителями языка-рецептора. Важно

акцентировать внимание на тех составляющих языковой ткани рассказа, которые генерируют переводческие трудности ввиду своей насыщенности оценочными смыслами, отражающими ключевые аспекты восприятия мира.

Перевод «Хамелеона», как и многих других произведений А. П. Чехова, на английский язык осуществлен Констанс Гарнет — одним из лучших переводчиков чеховской прозы. Как указывает М. А. Шерешевская, «в 1916 г. почти одновременно в двух издательствах — лондонском и нью-йоркском — вышли первые две книги тринадцатитомного собрания «Рассказы Чехова» в переводах Констанс Гарнет, заслуженно считавшейся современниками лучшей переводчицей русской прозы» [Шерешевская 2006]. Тем не менее, сопоставительный анализ текста-источника и текста-рецептора позволяет говорить о значительном количестве расхождений как семантического, так и прагматического характера, причем некоторые из них могут расцениваться как концептуально значимые.

Так, визитной карточкой персонажа (в особенности когда речь идет о коротком рассказе) зачастую служит говорящее имя, эксплицирующее оценку либо служащее целям изобразительности. В то же время, в аспекте перевода этот компонент текста вызывает достаточно серьезные проблемы в процессе его воссоздания и может расцениваться как своеобразный шум [Shannon 1962]. Наиболее типичным переводческим решением является выбор такой тактики, как транскрибирование, т. е. передача внешней, звучащей формы имени без учета семантической и прагматической составляющей. Впрочем, к числу ресурсов, находящихся в распоряжении переводчика в данном случае, можно отнести графический облик слова, который выполняет воздействующую функцию в силу своей необычности, ср.:

Очумелов	Otchumyelov
Хрюкин	Hryukin

Семантика имен, как уже говорилось, утрачивается. Возможно, оптимальным решением в данном случае был бы переводческий комментарий с опорой на словарные дефиниции, а также лингвокультурологическую характеристику, которая должна содержать отсылку к оценочной шкале:

ОЧУМЕТЬ, ею, еешь; совер. (прост.). Потерять соображение, одуреть. О. от радости. несовер. чуметь, ею, еешь. (Толковый словарь Ожегова. С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. 1992) — в языке-источнике воспринимается как отрицательная характеристика.	Очуметь — <u>lose one's mind</u> <u>awesome!</u> (=extremely cool); <u>go hyphy</u> (shortened perhaps from «hyperactive»); other sources cite a combination of «hype» and «fly» <u>overwhelmed</u> . In source language is treated as a negative characteristics of smbs' behavior or emotional conditions
---	--

В качестве следующей ключевой проблемы, обуславливающей информационные потери в тексте-рецепторе, можно назвать воссоздание реалий. Преобладающей переводческой тактикой в данном случае является подбор эквивалента, что приближает чеховский текст к восприятию англоязычного читателя:

Через базарную площадь идет <i>полицейский надзиратель</i> Очумелов в новой шинели и с узелком в руке.	THE <i>police superintendent</i> Otchumyelov is walking across the market square wearing a new overcoat and carrying a parcel under his arm.
--	--

За ним шагает рыжий <i>городовой</i> с решетом, доверху наполненным конфискованным крыжовником.	A red-haired <i>policeman</i> strides after him with a sieve full of confiscated gooseberries in his hands.
---	---

Однако, согласно словарным дефинициям, должности полицейского надзирателя соответствует сочетание *parole officer*, тогда как *городовой* и *policeman* представляют собой максимально возможную семантическую общность: семы, входящие в значения данных слов в оригинале и в переводе, совпадают практически полностью. Таким образом, становится возможным говорить об «исчерпывающей передаче смыслового содержания подлинника» [Федоров 2002: 157].

Каждая деталь лаконичного чеховского текста значима, даже если это характеристика второстепенного персонажа. Так, вместо *кривого* (т. е. одноглазого), которые вступает в спор с Хрюкиным, мы видим *косолазого*:

— Врешь, <i>кривой!</i> Не видал, как так, стало быть, зачем врать?	«That's a lie, <i>Squinteye!</i> You didn't see, so why tell lies about it?
---	---

Подвергся изменениям и вещный мир рассказа. Ср.:

Из <i>лавок</i> высовываются сонные физиономии, и скоро около дровяного склада, словно из земли выросши, собирается толпа.	Sleepy countenances are protruded from the <i>shops</i> , and soon a crowd, which seems to have sprung out of the earth, is gathered round the timber-yard.
--	---

Если для русского языкового сознания очевидна разница между *магазином* и *лавкой* (**лавка** — Магазин; заведение, торговое помещение, лабаз (мучной). Ряд, ряды, гостиный двор, пассаж. Красные ряды. Суконный ряд. Зеленая, овощная, суровская. Мануфактурный магазин. См. ложе; магазин... .. *Словарь синонимов*: **лавка** — ЛАВКА, и, ЛАВОЧКА, и, ж. 1. пренебр. Любое заведение, организация. 2. Рот. 1. ср. уг. «лавка» темное, незаконное дело (*Словарь русского арго*), то в переводе этот спектр значений нейтрализуется, тем самым приукрашивая и сглаживая описание города. Описание немого персонажа рассказа — борзого щенка — также генерализовано; более того, использована транскрипция при характеристике породы (*borzoi*), несмотря на то, что в английском языке представлен достаточно точный эквивалент — *greyhound*.

В то же время, как показал анализ, наиболее сильным изменениям подверглась эмотивная и стилистическая сторона текста. Так, *сонные физиономии* превращаются в тексте-рецепторе в *sleery countenances* (*выражение лица, лик*); просторечная и низкопробная *цигарка* становится вполне нейтральной (или даже аристократической) *cigarette*. Сглажен и синтаксис текста: так, характерная неправильность речи Хрюкина, имплицитно сигнализирующая о многом — о социальном положении, интеллектуальном уровне, а также о скрытых интенциях, сигналом которых является интонация (с целью ее передачи Чехов вводит в речь персонажа ломаные синтаксические структуры, ср.):

<i>Вы меня извините,</i>	<i>You must excuse me, I am a</i>
<i>я человек, который работающий...</i>	<i>working man. . . . Mine is fine</i>
<i>мелкая.</i>	<i>work.</i>

Приведенная здесь синтаксическая конструкция не единожды употребляется в рассказах А. П. Чехова (ср., например, рассказ «Мошенники поневоле»: *Очень трудно найти человека... который непьющий... который работающий*). Подобная структура фразы привлекает внимание реципиента, как большинство отклонений от нормы, что и соответствует интенциям персонажа.

Однако несомненные удачи перевода также связаны с воспроизведением разговорных, стилистически сниженных конструкций, ср.:

Так ты кусаться, <i>окаянная?</i>	«So you bite, you <i>damned</i> <i>brute?</i> »
Она маленькая, а ты ведь вон какой <i>здоровила!</i>	It's a little dog, and you are a <i>great hulking fellow</i>
На полупьяном лице его как бы написано: «Ужо я сорву с тебя, <i>шельма!</i> »	On his half-drunken face there is plainly written: «I'll pay you out, <i>you rogue!</i> »

Отметим, что воспроизведение модальности текста также носит неполный характер (в частности, *как бы написано* в оригинале трансформировано в *plainly*—*без обиняков*).

Все вышеперечисленное является свидетельством того, что знаковый для русской культуры и мировосприятия текст не нашел полного отражения в английском переводе. Коммуникативная тактика *хамелеона*, смена позиций передана по преимуществу с помощью прямых, текстуально-семантических характеристик; прагматика же текста зачастую не воссоздается в переводе.

Безусловно, контакт культур путем перевода текстов знакового характера является весьма продуктивным, т.к. таким путем возможно передать не просто отдельные значения или комплекс значений, а понятие о ценностях и анти-ценностях, характерных для той или иной культуры.

Литература

1. *Киприянова, М. В.* Обучение иностранных студентов способам аргументации на примере юмористического рассказа А. П. Чехова «Хамелеон» / Тезисы всероссийской молодежной конференции «Теории и технологии аргументации». Москва, 2012 — URL: http://filfak.com/content/teorii_argumentacii (Дата обращения: 25.01.2016)
2. *Федоров, А. В.* Основы общей теории перевода (лингвистические проблемы): учеб. пособие для ин-тов и факультетов иностр. языков / А. В. Федоров. — СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: ООО «Издательский Дом «Филология три», 2002. — 5-е изд. — 348 с.
3. *Ходякова, Л. А.* Методика интерпретации текста как феномена культуры. / Л. А. Ходякова // Ярославский педагогический вестник (Психолого-педагогические науки). — 2011. — № 2 (Том II). — С. 77–83.
4. *Шерешевская, М. А.* А. П. Чехов Переводы (проза и письма). Обзор. — URL: <http://feb-web.ru/feb/chekhov/critics/ml1/ml1-3692.htm> (Дата обращения: 23.01.2016)
5. *Shannon, Claude E.* The Mathematical Theory of Communication. / Claude E. Shannon and Warren Weaver. — URL: <http://web.mit.edu/6.933/www/Fall2001/Shannon2.pdf> (Дата обращения: 23.01.2016)

Ж. Коберидзе

Гори (Грузия), Горийский государственный учебный университет
 Профессор
 maikoberidze@gmail.com

ПЕРСПЕКТИВЫ ИЗУЧЕНИЯ ГРУЗИНСКОЙ ЛЕКСИКИ ПРИ БИЛИНГВИЗМЕ*Аннотация*

В настоящей статье проведен анализ значения изучения грузинского языка и проблем, возникающих при билингвизме. Исходя из нашего научно-педагогического опыта, представлены перспективы обучения. Невозможно представить развитие речевых функций (слушание, говорение, чтение, письмо) изучающего язык без развития его лексического запаса. С этой целью рассмотрены разные виды лексики и правила их образования. Внимание сосредоточено на методах обучения и на самостоятельном составлении текстов различного назначения. На обогащение базового лексического запаса грузинского языка.

Ключевые слова: грузинский язык, лексика, билингвизм, обучение, текст, коммуникация.

M. Zh. Koberidze

Gori (Georgia), Goriysky state educational university
 Professor
 maikoberidze@gmail.com

PERSPECTIVES OF TEACHING GEORGIAN LANGUAGE VOCABULARY IN THE BILINGUALISM*Abstract*

The importance of teaching the Georgian language and problems in the bilingualism are analysed in the present article. The teaching perspectives are presented based on our scientific-pedagogical experience. It is impossible to develop the speech functions (Listening, Speaking, Reading and Writing) of the language learner without vocabulary learning. For this purpose different types of vocabulary and the rules of its production are discussed. Much attention is paid to the teaching methods and on independent compiling of texts with different purposes, on the enrichment of the basic vocabulary of the Georgian language.

Keywords: Georgian, language, vocabulary, bilingualism, teaching, text, communication, method.

Грузия — многонациональное государство. Поэтому в рамках «определённого социального единства (в первую очередь государственного) возможно отдельным человеком или группой людей использование нескольких языков, что обусловлено конкретной коммуникативной ситуацией» [Гамкрелидзе, Кикнадзе, Шадури, Шенгелаиа 2003:459]. Во время билингвизма сферой использования языков является не только устные взаимосвязи (устное общение), но и образование, средства информации, литература, культура, наука. В Грузии большое внимание всегда уделялось образованию представителей другой (негрузинской) национальности. Открытию для них на родном языке образовательных центров и вопросам обучения государственного языка как в школах, так и в высших учебных заведениях с целью развития и сближения межнациональных взаимоотношений. Школьное билингвистическое образование, как средство подготовки подростка к его карьерному росту. К достижению успехов в социально-экономических или политических сферах.

Самым обязательным условием для коммуникации и интеграции является существование общего языка. В таком случае возрастает роль изучения грузинского языка. Языки отличаются друг от друга не только зву-

ковой системой, но и лексическим фондом и грамматическим строем. Изучение языка начинается разработкой (обработкой) и освоением именно этих основных вопросов. При обучении второму языку знание грамматических структур и лексики должно быть не самоцелью, а должно служить развитию речевых умений и навыков. Это большая миссия, которая ставит преподавателей высших учебных заведений грузинского направления перед большой проблемой в том случае, когда грузинский язык не является родным языком студента. Встает вопрос: как обучать? Какие методы использовать? Как дать базовое образование? Как сформировать соответствующие языковые компетенции? Мы посвятили несколько научных работ обучению грузинскому языку как неродному (в рамках Программы по подготовке грузинского языка), в которых сформулировали рекомендации методического характера, вытекающие из нашего научно-педагогического опыта. « [Гоголадзе, Коберидзе, 2014; Коберидзе 2014].

Одним из проблемных вопросов является вопрос обучения лексике. И тут появляется несколько вопросов. Как обучать лексике грузинского языка ученика негрузинской национальности? Чему обучать: функциональной лексике или вопросам теоретической лексикологии? Какие методы существуют для легкого

запоминания лексики и ее использования во время коммуникации?

Естественно, на все эти вопросы в одной статье не дашь исчерпывающих ответов, но во время обучения сосредоточьте внимание на чтении различного типа письменных текстов, на умении отличать друг от друга художественные и нехудожественные тексты, на самостоятельном составлении текстов различного назначения, на обогащении базового лексического запаса грузинского языка. Особо необходимо выделить: профессиональную лексику и термины, синонимические и антонимические пары, диалектизмы, архаизмы и неологизмы, географические названия и их производящие, паронимы, синонимы, аббревиатуры, наречия.

Обучение может осуществляться использованием следующих методов: лекционный метод, практическая работа, ролевые и ситуативные игры, работа в группах, методом работы над книгой.

ЛЕКЦИЯ — эффективный метод передачи информации большому количеству студентов и, на основе переданной слушателю теоретической базовой информации, создает условия для самостоятельного изучения предмета в будущем.

ПРАКТИЧЕСКИЙ МЕТОД ориентирован на приобретение и развитие умений и навыков практического применения приобретенных знаний. Можем использовать разные методы работы над книгой: **конспектирование, составление плана текста, тестирование, цитирование, аннотация, рецензия, составление справки и др.**

РОЛЕВЫЕ И СИТУАТИВНЫЕ ИГРЫ дают возможность студенту посмотреть на вопрос с разных позиций, помогает ему в формулировании альтернативного вопроса и обуславливает приобретение теоретических знаний и практического опыта.

РАБОТА В ГРУППАХ активно используется в том случае, когда необходима выработка навыков групповой работы и коммуникации. При этом необходимо иметь навыки слушания, сотрудничества, деления своими мыслями. Все члены группы должны иметь возможность равноправного участия в процессе обучения.

Лексика — самая изменяемая часть языка. Поэтому во время накопления лексического запаса необходимо сосредоточить внимание на **общеупотребительной** и социально ограниченной лексике. Изучение общеупотребительной лексики необходимо для развития базовых способностей. Они представляют собой слова из разных сфер общественной жизни: политической, экономической, культурной, бытовой. Социально ограниченная лексика относится к науке или той или иной отрасли употребления и вопрос о ее изучении ограничен.

Общеупотребительная лексика является активным запасом языка. К активным словам относятся **деда (мама), мама (папа), бидза (дядя), дзма (брат), мамида (тётя — сестра отца), дэида (тётя — сестра матери), сахли (дом), кибэ (лестница), мушаобс (работает), акэтэбс (делает), ашэнэбс (строит), цэрс (пишет), мэ (я), шэн (ты), ис (он, она, оно), чвэн (мы), тквэн (вы), исини (они) ... эрти (один), ати**

(десять). Пассивная лексика употребляется более ограниченно и на первом этапе развития базовых способностей используется в упражнениях в минимальном количестве. Слова основного лексического фонда являются источником словообразования. Например: **мама (отец) — мамоба (отцовство), умамо (безотцовщина), мамобриви (отцовский); дэда (мама) — дэдоба (материнство), дэдобриви (материнский), удэдо (без матери), дэдиани (имеющий мать), садэдо (пригодный для матери), ... шэн (ты)- шэниани (твой близкий), шэнэбури (с твоей стороны; свойственный тебе), шэнобс (присваивает), ... эрти(один)- эртиани (единый), пирвэли (первый), эртдэба (объединяется), саэрто (общий) и др.**

В этом случае мы можем дать упражнение следующего типа: Назовите лексику основного фонда языка и от названных слов образуйте новые слова.

В современном грузинском языке наряду с уже существующими словами упрочили за собой место сокращенные слова или аббревиатуры. Некоторые аббревиатуры перешли в грузинский язык прямо из иностранных языков и произносятся и пишутся так же, как в иностранном. Например: **НАТО** — Организация Североатлантического договора; **ИУНЭСКО (ЮНЕСКО)** — Специализированное учреждение Организации Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры; **ФИФА** — Международная федерация футбола; **ФИДЭ (ФИДЕ)** — Международная шахматная федерация.

Лексические синонимы подразумевают подобные по содержанию языковые единицы. Выделяется две основные группы лексических синонимов. «Синонимы первого ряда проявляют полную идентичность значения, их называют точными синонимами. Обычно, такие синонимы называют один и тот же предмет: **комши-биа (айва), папа-бабуа (дедушка), цули- наджахи (топор), баткани-крави (ягненок), квэври-чури (зарытый в землю большой глиняный кувшин для вина), чибухи-калиони (курительная трубка-кальян)** [арабули 2004: 219]. Такие синонимы свободно можно заменять друг другом. Неточные синонимы: **карги (хороший)- чинэбули (отличный, превосходный, великолепный), шэсанишнави (превосходный), брцкинвале (блестящий); самшобло (родина)- мамули (отечество), дэдасамшобло (родина-мать).** Их назначение стилистическое. Их можно использовать соответственно контексту. Для выполнения задания необходимо дать такой текст, в котором синонимы будут представлены различными частями речи. Дадим задание: в соответствующем контексте найти точные и неточные синонимы.

Во время обучения часты ошибки, связанные со словами, сходными по звучанию или морфемному составу, но различающимися лексическим значением. Это паронимы. Например: **кари(ветер)-кори (ястреб), экономиури (экономный)- экономикури (экономический), таргмна (переводить)- таргмани (перевод) ...** Большую часть лексического фонда языка образуют антонимы, слова с противоположным значением. Например: **дгэ (день)- гамэ (ночь), магали (высокий) — дабали**

(низкий), диди (большой) — патара (маленький), бэври (много) — цота (мало)

В грузинском языке особое место занимают омонимы, слова одинаковые по звучанию, но различающиеся по значению. Например: **бари** — 1. равнина; 2. заступ; 3. бар. **Бани** — 1. кровля; 2. бас; 3. вторая буква грузинской азбуки.

При обучении лексики особенно проблематична многозначность слова или полисемия. У слова может быть одно или несколько значений. У слова, которое многозначно в грузинском языке, в другом языке может быть только одно значение. У полисемичной лексической единицы есть основное и переносное значение. Основное значение устойчиво, переносное значение изменяется. Например: **мгели (волк)** — 1. животное (основное); 2. человек-волк (переносное). **Кэли (горло)** — 1. орган человека (основное); 2. голенище сапога (переносное). Изучающий грузинский язык обязательно должен осознать оба значения такой лексической единицы и их использование соответственно контексту или ситуации.

Скудность лексического запаса является большим препятствием при изучении языка. При допущенных ошибках рядом с неправильной формой обязательно надо приписать правильную форму. Возникает проблема при употреблении сложных слов. Необходимо провести грань между словами, образующимися путем повторения одной и той же основы (**патар-патара** -небольшие; **эрт-эрти** — один из; **куча-куча** — по улицам и др.) и словами, образующимися путем соединения разных основ: **дзмисшвили** (племянник — ребенок брата); **деида** (тетя — сестра матери); **дзал-гоне** (сила-усилие); **кал-важи** (дочка с сыном). Решение проблемы заключается в выполнении заданий на образование сложных слов различными способами.

Одним из важнейших вопросов билингвистического обучения является работа над текстом, так как «именно текст дает ученику знания предмета и в то же время он является важнейшим средством повышения его языковой компетенции. Если работа над текстом проведена неправильно, цель не будет достигнута ни в одной сфере и само билингвистическое обучение будет поставлено под угрозу» [Гахеладзе, Ахвледзиани, Инасаридзе, Шарашенидзе, Габуниа 2010:47]

Надо сосредоточить внимание на упражнениях следующего типа: *из данных слов студент должен выбрать соответствующее и вставить на место про-*

пуска. Слова, необходимые вставить, даны в начальной форме, ученик должен вставить их в предложения в правильной форме. Составить простые и сложные предложения из слов, данных в начальной форме в смешанном порядке. Составить предложения, используя данные слова. Составить вопросы по ответам. Ответить на вопросы. ... Все эти упражнения направлены на составление текста. Для того, чтобы обучение лексике стало интереснее и увлекательнее, учитель кроме материала, данного в учебнике, должен использовать дополнительный материал, увеличить использование упражнений в коммуникативных ситуациях и сосредоточить внимание на развитии речевых функций. Так же учитель обязательно должен сравнить особенности лексики грузинского языка со специфической лексикой родного языка.

Итак, процесс обучения лексике грузинского языка сложен, он требует особого труда и работы разного типа. Для изучающего язык развитие речевых функций (слушание, говорение, чтение, письмо) невозможно представить без изучения лексического запаса. Во время билингвизма для овладения языковыми компетенциями необходимо много времени, исходя из специфики конкретного языка, необходима разработка и использование качественно различных стратегий для развития мышления на этом языке.

Литература

1. *Арабули А.* Культура грузинской речи — Т.: «универсали», 2004. — с. 219.
2. *Гоголадзе Т. А., Коберидзе М. Ж.* — Проблемы обучения речевым функциям (слушание, говорение) грузинского, как неродного языка. Актуальные проблемы грузиноведения. Т: Университет Грузии, 2014. — III, — стр. 42–43.
3. *Гамкрелидзе Т., Кикнадзе З., Шадури И., Шенгелаца* — Курс теоретической лингвистики. Т: Издательство Тбилисского Университета, 2003. — стр.459.
4. *Гахеладзе Г., Ахвледзиани Л., Инасаридзе М., Шарашенидзе Н., Габуниа К.* — Интегрированное обучение языку и предмету на базовом и среднем уровне общеобразовательных школ. — Т: 2010 — стр.47.
5. *Коберидзе М. Ж.* — Перспективы изучения речевых функций (слушать говорить) Грузинского как неродного Языка: Первый Международный виртуальный форум в Японии по русистике, культуре, педагогике, «Социокультурные и филологические Аспекты в образовательном и научном контексте», Научный Журнал статьи, доклады Международного форума Япония Киото Университет Киото Сангигё 25–26 сентября, 2014, издательство., Танака Принт», С. 265–268.

И. И. Манова

София (Болгария), Софийский университет имени Св. Кл. Охридского
Ассистент
perun.bm@gmail.com

КОНЦЕПТ «ВИНОГРАД (ГРОЗДЕ)» В РУССКОЙ И БОЛГАРСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРАХ

Аннотация

В докладе сравниваются концепт «виноград» в русской лингвокультуре и концепт «грозде» в болгарской. Анализируются разные значения слов виноград, грозде, лоза, лозе и др. Прослеживаются парадигматические и синтагматические связи этих слов. Исследуются устойчивые сравнения, фразеологизмы, пословицы, поговорки с этими компонентами. Прецедентные феномены, названия картин, праздников, обычаев также являются предметом анализа. Делаются выводы о месте этого коцепта в национальных ЯКМ.

Ключевые слова: концепт, прецедентный текст, языковая картина мира, виноград, лоза.

I. I. Manova

Sofia (Bulgaria), Sofia University «St. Kliment Ohridsky»
Assistant
perun.bm@gmail.com

THE CONCEPT OF «GRAPE» IN THE RUSSIAN AND BULGARIAN LINGUISTIC CULTURES

Abstract

In this article a comparison is made between the concept of «grape» in the Russian and Bulgarian linguistic cultures. Furthermore, the analysis of different meanings of the words «grape», «vine», «vineyard», etc. is carried out. The paradigmatic and syntagmatic relationships of these words are also an object of the research. As well as that, the study examines the set comparisons, idioms, sayings and proverbs containing these components. Lastly, precedent phenomena and the names of paintings and holidays are also being analysed.

Keywords: concept, precedent text, vine, grape, linguistic picture of the world.

Концепт «виноград (грозде)» в русской и болгарской лингвокультурах

С точки зрения ботаники виноград относится к ягодам. Его выращивали уже 8000 лет на Ближнем Востоке, а затем он распространился и в других южных странах, в том числе и в Болгарии. Первыми на территории современной Болгарии стали выращивать виноград фракийцы. Выдающийся болгарский этнограф Христо Вакарелски пишет по этому поводу: «Лозарството е научено от българските славяни на Балканите може би непосредствено от траките. Това личи от дори и от нееднаквите термини за лоза, грозде, лозе у славяните.» [Вакарелски 1977: 119]. Невозможно представить себе национальную психологию болгар без винограда, виноградников, в том числе и монастырских, голубцов из виноградных листьев, праздника подрезания лозы—Трифон Зарезан, с которым связан и обычай зарывать в землю первое пасхальное яйцо, окрашенное в красный цвет, сбора винограда, болгарских сухих вин и виноградной ракии, разговорами под тенью высоко поднятой на опоре лозы, растущей у дома.

В Крыму виноград также выращивают с давних времен—около 2,5 тысяч лет. В Киевской Руси первые виноградники заложили на монастырских землях.

В 39 письме из «Писем о добром и прекрасном», под названием «Природа России и Пушкин», Д. С. Лихачев

пишет: «В «Слове о погибели Русской земли» XIII века в числе наиболее значительных красот, которыми была дивно удивлена Русь, упоминаются и монастырские сады. Монастырские сады на Руси в основном были такими же, как на Западе. Они располагались внутри монастырской ограды и изображали собой земной рай, а монастырская ограда—ограду райскую. В райском саду должны были быть и райские деревья—яблони или виноградные лозы (в разное время порода «райского дерева познания добра и зла» понималась по-разному), в них должно было быть все прекрасно для глаза, для слуха (пение птиц, журчание воды, эхо), для обоняния (запахи цветов и душистых трав), для вкуса (редкостные плоды). В них должно было быть изобилие всего и великое разнообразие, символизирующее разнообразие и богатство мира. Сады имели свою семантику, свое значение. Вне монастырей существовали священные рощи, частично сохранившиеся еще от языческих времен, но освященные и «христианизированные» каким-нибудь явлением в них иконы или другим церковным чудом.» [Лихачев <http://www.rulit.me/books/pisma-o-dobrom-i-prekrasnom-read-31426-1.html>]

В самой России первый виноградник заложили в Астрахани в XVII веке. В русском фольклоре широкое распространение имеет *сад-виноград*, у которого символическое значение семьи и который отражает разные этапы цикла жизни, а также *виноградье*—вид

рождественских поздравлений (колядок) с пожеланиями здоровья, создания семьи и продолжения рода, достатка в доме. Приведем к примеру начало русской хороводной песни «Летели две птички»:

Летели две птички,/Ростом невелички./Ой, сад-виноград,/Зеленая роща.

Виноград является символом плодovitости и продолжения рода. Это находит отражение в свадебных песнях. См., например «Величальную песню жениху и невесте»: Виноград в саду цветет./Зеленый в саду цветет,/А ягодка, а ягодка поспевае. /2/. Виноград—Иван-сударь,/Виноград-Иванович,/А ягодка поспевае —Катерина его./2/.

П. П. Червинский, предметом исследования которого являются « тексты песенного фольклора — лирические и обрядовые» раскрывает символику винограда: «Виноград имеет отношение к мужскому, зрелому (зеленому), готовому к браку.» [Червинский 1989: 3, 124].

Другие авторы, например С. Г. Лазутин, также отмечают символическое значение образов из растительного мира: «Часто символом девушки в них являются калина, малина или сладкая вишня, а символом молодца — зеленый дуб, хмель или виноград.

Однако чаще всего в традиционных лирических песнях различные растения являются символами не каких-то конкретных образов, а определенного их состояния, того или иного чувства или настроения. Так, например, хмель, виноград, калина и малина являются символами радости и веселья, а полынь, осина, рябина, туман и буйные ветры, наоборот, — символами горя, тоски и печали.» [Кравцов и др. 1983: 221].

Виноград упоминается еще в Библии. В христианской религии (в «Евангелии от Иоанна», 15:1) есть слова: «Я есмь виноградная Лоза». Ученики Христа представляют собой побеги этой лозы. В древнеболгарской литературе, как отмечает Донка Петканова, «... лозата е един от най-разпространените образи-топоси. Тя се явява често в сравнения и носи символично значение — источник на живот и сладост, но в преносен духовен смисъл и духовно многоплодие.» [Петканова 1994: 92]. В древнерусской литературе с присущими ей устойчивыми сравнениями, например в «Похвальном слове Сергею Радонежскому» встречаются следующие сравнения: «гроздь многоплоден», «виноград плодоносен» и др. [Лихачев 1979: 177]. В русской литературе XVII и XVIII веков виноград является топином, восходящим к вертоград.

В древнеболгарском языке слово *âëio* означало виноград, а *âëioâðàdú* означало виноградник. В БЯ слово грозде означает 1. ягoду виноградной лозы (*Vitis vinifera*) и употребляется в ед.ч. в собир. знач./Ед.ч. собир. Сорт винограда с согл. опр. **десертно грозде**, 2. Только мн. ч. грозда—разные сорта винограда, а в РЯ то же самое значение имеет слово **виноград**, однако у него есть и значение 'виноградная лоза', которое на БЯ переводим лоза. Кроме того, в РЯ лоза может означать и 'изделие из лозы'. В БЯ грозде входит как элемент в составные наименования **цариградско грозде**, **червено френско (немско) грозде**, **френско (немско) грозде** или **касис**, **диво грозде (самодивско грозде)**,

которые в по-русски называются **крыжовник**, **красная смородина**, **черная смородина**, **калина** и относятся к очень распространенным в России ягодам в отличие от Болгарии, где они являются более редкими. Для того чтобы раскрыть концепт «виноград (грозде)», проанализируем и другие слова, не только родственные, к словам грозде в БЯ и виноград в РЯ. Такие слова относятся к концептуальному полю виноград. Подобными словами являются лоза, лозе, стафида, джибри, чепка и др. в БЯ и лоза, лозина, изюм, кишмиш и др. в РЯ.

В БЯ употребляется много родственных слов к грозде: 1. Грозд —1. кисть винограда (чепка, кичур грозде). 2. ветка цветущего дерева или несколько фруктов, выросших вместе (гроздове с банани, гроздове на зюмбюлите, гроздове на люляка, гроздове кокосови орехи). 3. Однородные вещи, собранные вместе в виде кисти винограда — гроздове от мрени, гроздове кокошки, гроздове от хора. 2. Гроздче — *уменьш.* от грозд. 3. Гроздар, гроздарка — тот, кто продает виноград или *разг.* тот, кто любит его есть. 4. Гроздарски — относящийся к тому, кто возделывает виноград, то же самое что лозарски. 5. Гроздобер — сбор винограда или пора сбора винограда. 6. Гроздоберач, гроздоберачка — тот, кто собирает виноград. 7. Гроздоберец, гроздоберка — *уст.* с тем же значением. 8. Гроздов — сделанный, приготовленный из винограда — **гроздова ракия** (крепкий напиток из виноградных выжимок, подобный грузинской чаче и итальянской граппе), **гроздов сок** (неперебродившее сладкое вино, называемое по-болгарски также шира), гроздов мед, гроздова преса (пресса, давилня), гроздова маса, гроздово зърно, реколта, чепка, мъст, джибри, мармелад, сладко. Гроздова — ракия. // Колич. ракии в стопке для ракии. 9. Гроздовиден — похожий по форме на кисть винограда — соцветия, беременность, поверхность кристаллов. 10. Гроздовица — крепкий напиток, приготовленный из выжимок винограда после окончания брожения. *Разг.* 11. Гроздовка — имеет то же знач., что гроздовица. 12. Грозданка — имеет знач. то же знач., что гроздовица. Употребляется в *мол. жаргоне*. 13. Гроздомицин — в *мол. жаргоне* имеет то же значение, что гроздовица, грозданка. 14. Гроздолечение — лечение виноградом. 15. Гроздобойница — в болгарском молодежном жаргоне о некрасивой женщине, девушке. 16. Грозданчо — в болгарском *мол. жаргоне* о некрасивом, неприветливом человеке. 17. Грозденце — небольшая кисть винограда. Слово получено путем прибавления *уменьш.* и *ласк.* суффикса -енце к сущ. ср. р. 18. Грозденица — а. консервированный виноград. б. То же, что гроздовица. 19. Гроздомелачка — пресса для винограда. 20. Гроздорначка — приспособления для отделения виноградных ягод от кисти винограда. Для русской языковой личности представляют интерес слова **гроздобойница**, **грозданчо**, **грозденица**.

Следует сделать вывод, что в БЯ широко распространены сложные существительные с первым компонентом морфемой грозд- и большое количество слов с суффиксами, прибавляемыми к этому корню.

В Болгарии распространены имена Гроздан, Лозан, Лозен, Гроздин, Лозе, Грозданка, Грозда, Гроздена, Гро-

здана, Лозарин, Гроздьо, Лоза, Лозка, Лозанка, Лозанчо, Лозо, Лозинка, Лозена, Лозенка и фамилии Грозданови, Лозенски, Лозеви и Лозанови. На юго-западе страны есть деревня Виногради, деревня Виноградище недалеко от деревни Станевци под городом Белоградчик, Виноград в районе г. Трън, а также существуют топонимические названия Виница, Лозарево, Лозенец-город и жилой район в Софии, Горни и Долни Лозен, Лозница, Лозенска планина, Лозенски връх, Лозенска река и др. В РЯ распространено топонимическое название Лозовая, являющееся названием нескольких деревень и рек в России, фамилия Виноградов. Большое количество антропонимов и топонимов в БЯ связано с повсеместным выращиванием винограда в Болгарии.

В языковом сознании болгар присутствуют моменты первой встречи персонажей романа «Тютюн» Д. Димова (в РЯ «Табак») Ирины и Бориса во время сбора винограда, а также сборник рассказов писателя Елина Пелина «Под манастирската лоза» («Под монастырской лозой») о выборе между добром и злом, о вечном поиске истины. Прецедентным текстом является и начало романа классика болгарской литературы Ивана Вазова «Под игом», которое описывает ужин большой семьи чорбаджи Марко под лозой.

А вот текст русской песни «Смуглянка», написанной в 1940 г., но получившей широкое распространение после 1944 г. Песня написана на стихи Я. Шведова на музыку А. Новикова. Приведем часть текста песни:

Как-то летом на рассвете/Заглянул в соседний сад/
Там смуглянка-молдаванка/Собирает виноград.

Песня отражает быт Молдавии, для которого, а также для Украины, Армении, Грузии и юга России характерно возделывание винограда. Интересным является тот факт, современное государство Молдова похоже на кисть винограда.

В РЯ есть ряд однокоренных слов к слову виноград:

1. Виноградарский — связанный с возделыванием виноградника, напр., работы, а также свойственный виноградарю — труд (лозарски труд), соотносящийся с виноградарем, виноградарством — ножницы, пункт, ферма. 2. Виноградарство — возделывание винограда (лозарство), а также наука, изучающая свойства винограда и методы его выращивания. 3. Виноградарь — тот, кто возделывает виноград (лозар в БЯ) или любитель есть виноград. 4. Виноградина и *разг.* виноградника — ягодка винограда (зрънце грозде). Здесь налицо характерное для РЯ образованием сингулятивов, как горошина, картофелина, изюмина, изюминка и др. 5. Виноградник — место, засаженное виноградом (лозе). Ср. сочетаемость в РЯ **закладывать виноградник** и в БЯ **садя лозе**. 6. Виноградный — а. Связанный по значению с растением виноград — теплица, плантация, поле (насаждения). б. Присущий плоду лозы — виноградная ягода (гроздово зърно), косточка (в БЯ семка). в. кисть, листья (чепка грозде, лозови листа). в. Приготовленный из винограда (сок, вино, уксус). г. сделанный из листьев, лозы — голубцы (сарми). в. венок. д. Виноградная вишня — растущая гроздьями вишня. 7. Виноградниковый — а. соотносящийся со словом виноградник, характерный для виноградника. б. принадлежащий

винограднику — в. техника. 8. Виноградолечение — лечение виноградом. По-болгарски это ампелолечение или гроздолечение. 9. Виноградница — теплица для выращивания столового винограда. Не имеет аналога в БЯ.

Как видно, у русского слова **виноградница** есть национально-маркированное значение с точки зрения носителей БЯ и культуры.

В РЯ виноград называют *солнечной (янтарной) ягодой*, а *солнечные (янтарные) гроздья*, употребляющиеся преимущественно во мн. ч., также означает виноград. [Новиков 2000: 192, 51]. Черную смородину называют в публицистике *северным виноградом* [Там же 36]. Подобные средства вторичной номинации говорят о том, что в русском языковом сознании нет четкой границ, между виноградом и ягодами. В БЯ виноград сорта «Дамские пальчики» (болгар) также сравнивают с янтарем.

Теперь перейдем к рассмотрению значений и родственных слов к слову **лоза** в БЯ: 1. Культурное растение, плодами которого является виноград, *Vitis vinifera*. 2. Лоза, поднятая на опору — лозница, асма в БЯ. 3. Тонкая длинная тростинка, используемая вместо веревки в колодце. 4. Дикая лоза — а. декоративный кустарник. б. кустарник повет.

Лозичка — *уменьш.-ласк.* к лоза. Лозар, лозарка — тот, кто обрабатывает виноградник. Лозарски — относящийся к виноградарю или возделыванию винограда, напр. ножницы, деревня, район, село, лозаро-винарска кооперация, край и др. Лозарство — то, чем занимается виноградарь. Лозе — место, где растет виноград (виноградник). Лозина — тонкое вьющееся стебло (в БЯ ластуна) или виньетка, украшающая книгу. Лозище — место, где был виноградник. Лозница — длинная и разветвленная лоза, поднятая на опору. В БЯ синонимом к этому слову является асма. Лозов — относящееся к лозе или растущее на ней — листья, насаждения, лозова пръчка (виноградная лоза), лозова чума (болезнь филлоксера), лозова плесен, площи, сорт, пейзаж и т. д. Лозичка — *уменьш.* от лоза.

Рассмотрим значение слова **лоза** в РЯ: 1. Гибкий стебель виноградного растения или ивы, виноградная лоза — виноградное растение. 2. Кустарник некоторых ивовых. (*спец.*) 3. Верба с тремя тычинками (*бот.*)

В РЯ есть следующие слова, однокоренные к слову лоза: Лозина — растение лоза. Лозняк — без мн.ч. Место, где растут вербы ивы. Лозинка — *разг.*, *уменьш.* и *ласк.* к лоза ивовый прут. Лозняк — ивовый кустарник. Есть и *устар.* с тем же значением лозник. Лознячок — *уменьш.* к лозняк. Лозняковый — а. соотносящийся с лозняк. б. характерный для лозняка. в. сделанный из него. Лозовый — а. Связанный с сущ. лоза. б. свойственный лозе. в. сделанный из тонких стеблей лозы. Лозный — то же, что лозовый. Лозоплетение — изготовление чего-л. из лозы. Желтолозник — кустарник сем. Ивовых. Чернолоз — вид ивы.

Сравнивая эти словообразовательные гнезда, следует подчеркнуть, что в БЯ в гнезде с **грозде** больше слов, в гнезде с **лоза** больше слов в РЯ, однако только одно из значений слова лоза имеет отношение к вино-

граду, а все остальные значения и другие слова, входящие в это гнездо, связаны по значению с ивой, вьющимся растением.

В РЯ известно устойчивое сравнение *гибкий/стройный* как (словно, точно) лоза (лозина, лозинка) о тоненькой, стройной девушке. В БЯ девушку с гибким станом сравнивают с молодым, чаще всего фруктовым деревцем — *тънка като фиданка*. УС характерно для народных песен, воспевающих физическую и нравственную красоту болгарки. В РЯ в народной речи употребляются и неодобрительные сравнения *качать/ся (шатать/ся) как лозинка на ветру*.

Гроздь — в РЯ существует *инд.* — авторское сравнение — *присосаться* к чему-л. как гроздь. Употребляется о назойливом человеке, ищущем поддержки у других людей. Кроме того, есть выражение *висеть гроздью*, когда сравнивают что-л., висящее плотной массой, с гроздью винограда. В Болгарии, в России и во многих других странах мира популярен роман «Гроздь гнева», изданный в Болгарии под названием «Гневът на мравките» («The Grapes of Wrath»), написанный американским писателем Джоном Стайнбеком в 1939 г. Под **гроздьями гнева** подразумеваем народное недовольство, а также это словосочетание является названием боевого гимна республики, популярного в годы Гражданской войны в США, слова которого созданы Джулией Хау.

В БЯ есть *грубое, диал.* УС *бърборя като гроздоберски гъз* (непрестанно говорить).

Употребление словосочетаний *гроздья рябины, гроздья орехов, гроздья цветов, гроздь бананов, гроздья винограда* свидетельствует о том, что у слова **гроздь** есть знач. 'большое скопление ягод, растений, плодов и т.д., по форме, напоминающее кисть винограда'. Термины **гроздевидная мазоль, железа** и др., употребляемые в медицине, также связаны с формой винограда. Однако в БЯ, кроме этого значения, есть и национально-маркированное 'большое количество однородных предметов, людей, скопившихся в одном месте и имеющее форму кисти в-да'.

Всем носителям РЯ известна «Грузинская песня» на слова Булата Окуджавы: Виноградную косточку в теплую землю зарюю, /И лозу поцелую и спелые гроздья сорву, /И друзей созову, на любовь свое сердце настрою. /А иначе зачем на земле этой вечной живу?

Однако следует отметить, что стихи написаны грузином, а Грузия также как и Молдова и Болгария славится своими виноградниками и винами, хотя сам Б. Окуджава называл себя «грузином московского разлива».

Слово **виноград** в РЯ сочетается со следующими прил.: сладкий, янтарный виноград; гл.: выращивать, разводить, хранить, укрывать, поливать, сажать, возделывать, давить, подрезать, собирать, выжимать, подвязывать, есть, сушить, продавать, мыть, выжимать виноград. Прил. **виноградный** — виноградная теплица, листья, корни, куст, побеги. Сочетания с др. сущ. — болезни винограда, уход за виноградом, прививка, саженцы винограда, посадка винограда, размножение винограда, сорт винограда, разводить виноградник, а в БЯ — садя лозе, наръсвам лозето с бордолезов

разтвор, пръскам лозето, гледам лозе, ходя на лозе, «цар» на лозята, поливам лозето, торя лозето, обирам лозето, «шаря» « лозето (выращиваю не только один, а несколько сортов винограда для получения «букета» вкуса и запаха), зарязвам, закрывам лозето, плодovitост на лозята, прекопавам лозето, копя лозето, манастирски лозя. Слово **грозде** имеет следующую сочетаемость: бера грозде, роня, оронвам гроздето, гроздето накъртва, чепка грозде, изстисквам гроздето, мачкам гроздето, ям, мия грозде, чепка грозде, кошница грозде, каца, корито, лин за грозде (большая деревянная емкость, в которой топтали виноград), памидово грозде, бяло, червено, хубаво, здраво, узряло, смачкано, сухо грозде; ашладисвам лоза (делать прививку лозе), окопавам лозите, отглеждам лоза, венец от лозови пръчки.

Для русского языкового сознания необычными кажутся «шаря» гроздето, «цар» на лозята, венец от лозови пръчки и др.

В Болгарии наиболее популярны следующие сорта: Мавруд, Памид, Кардинал, Каберне, Мискет, Болгар, Димят, Малага, Сензо, Мускат, Перла, Чауш, Гъмза, Султанка, Шейка, Търначка, Хамбургски мискет, Широка мелнишка лоза и др. В России виноградные сорта следующие: Изабелла, Хусайне белый («дамские пальчики»), Мускат гамбургский, Нимрант, Шасла мускатная и т.д.

В Болгарии много песен, описывающих традиционный деревенский быт, герои которых отправляются на виноградник. Приведем часть текста одной из них: Ранила е хубава Гроздана/Ранила е рано на лозето/Ой Гроздано, малка моме./цвете в градинка.

Большой популярностью пользуется песня эстрадного исполнителя Эмила Димитрова и сестер Кушлевых «Грозде не набрах» («Я не набрал виноград»), написанную в в фольклорном стиле: На лозе пойдох/За бело грозде/Пойдох за бело грозде/Грозде не набрах (2), мамо ма.

В русских скороговорках присутствует название горы Арарат в Армении: 1. На горе Арарат/Рвала Варвара/Виноград. 2. На горе Арарат/Растет крупный виноград.

Приведем две болгарские загадки: 1. Родени сред лозята./скрити в листата./Много дечица—/ хванати за ръчица.Що е то? — грозде. 2. Дървен му баща/Шума му майка./Що е то? — гроздь винограда.

В БЯ — *вия се, извивам се като лоза* — обычно употребляется когда речь идет о стройном, гибком теле девушки, юноши. В РЯ *гибкий как лозинка*.

В БЯ употребляется большое количество пословиц и поговорок компонентом **лоза**: *Каквато лозата, такава и гроздето. Лозата рекла: изкоренете тази, дето е до мен, да родя и за нея.*

А вот пословицы и поговорки в БЯ с **лозе**: *Не ми трябва на баир лозе, < водата да го носи > — не хочу рисковать, рискованное дело принесет мне неприятности, заботы, разочарования. Влязъл в лозето, та му грозде не харесва.* — говорят о том, кто добился чего-либо, но опять недоволен. *Каквато лозата, такава и гроздето.* — Говорят в ситуации, когда дети похожи на своих родителей, чаще всего по отрицательным

качествам. *Намерил лозе, не намерил грозде. Намерил се в небрано лозе*— значение этой поговорки ‘оказался в трудной ситуации, из которой не знает как выбраться’. В РЯ ей соответствует *попал как кур во щи, попал в переплет. Попът залива, долива, ама лозе не копае*— У болгар отношение к религии сложное. Оттуда и неоднозначное отношение к священникам. *Лозето не ще молитва, а мотика*— эта широко употребляемая болгарская поговорка обыгрывается Л. Каравеловым в стихотворении «Свободата не ще екзарх». *Ако видиш мечката на кошията си в лозето, чакай я и в твоето*—*Если у соседа неприятности, они будут и у тебя. Който не пази лозето си, не яде грозде*— русское соответствие *Береженого бог бережет. Който има лозе да си тури и пьдар.*—*Надо беречь то, что у нас есть. Глупавият копа лозето, умният пие виното.* Значение ‘следует работать’ выражено следующими поговорками: *Комуто лозето е прекопано, той ще има пълна бъчва., Лозе не ще дядо попа, иска чичо пота., Който е копал лозето, той ще яде гроздето.*

В БЯ есть ФЕ *манджа с грозде*, имеющая два значения: а. Сумма несовместимых вещей, как русское *сборная солянка* б. Ералаш, каша.

Широко распространены и поговорки с компонентом **грозде**: *Ни мене лозе, ни тебе грозде.* О том, что не произойдет никогда, говорят: *Ще роди и нашията върба грозде., Ще стане това, когато роди върбата грозде., Кога върба роди грозде.*— в РЯ имеет соответствие *когда на березе шишки вырастут.* Это так называемая «формула невозможного или «оксиморон в действии» по П. Г. Богатыреву. В. Мокиенко отмечает: «Эта формула встречается в пословицах и поговорках, в сказках и былинах, в народной песне и в драме, в заговорах и загадках. В каждом из этих жанров она, естественно, имеет свою эстетическую функцию и художественную специфику.

Собственно говоря, формула невозможного является иронически-шутливой поговоркой, а тем самым— типичным видом народной фразеологии: ведь для нее характерна и раздельноформленность, и семантическая слитность (в данном случае сводимость к значению ‘никогда’), и экспрессивность, порожденная неправдоподобным образом. Вот почему фразеологический фонд многих народов изобилует выражениями этого типа. Так, только в болг. фраз. можно найти свыше 50 таких оборотов.» [Мокиенко 2007:312–313]. Значение ‘дети похожи на своих родителей’: *Див глог питомно грозде не ражда., Каквато лозата, такава и гроздето., Търся грозде на трън. От ракита грозде бива ли?, Кисело гроздето, че го не стига лисицата.*— О том, что иногда люди лицемерят, говоря, что что-л. им не нравится, а они просто не могут добиться его.

В БЯ есть и пословица с компонентом **грозд**: *Всеки ден гост— кисел грозд.*

В РЯ прецедентным высказыванием и прецедентным текстом являются: **зелен виноград** и басня «Лисица и виноград» И. А. Крылова. Болгары говорят *гроздето е кисело.* Это прецедентное выражение восходит к болгарскому переводу басни Лафонтена

«Лисицата и виноград» (по-болгарски «Лисицата и гроздето»).

В РЯ существует пословица *Недорог виноград терский, дорог хлеб деревенский, немножко укусишь, а полон рот нажуешь.* Другие поговорки с компонентом **виноград** это: *Досталась гадине виноградная ягода(виноградина). Зелен виноград не сладок. Зелен виноград, когда не дают. От терновика не жди винограда. Незрелый виноград не вкусен, молодой человек не искусен.*

Относительно цвета винограда следует упомянуть, что в болгарской лингвокультуре говорят бяло и розово, червено, иногда черно грозде, а в России— зеленый виноград, который является разновидностью белого, белый, красный и черный. У Анны Ахматовой читаем: «Сладок запах **синих виноградин**...», а у И. Северянина есть «**серебристый виноград**».

Из винограда в Болгарии приготавливают рачел и петмез, ракию, сок, молодое сладкое вино, уксус, варенье, а из его листьев— голубцы, а в России— сок, вино, водку, которую гонят из выжимок, варенье из винограда, джем из яблок и винограда.

Чепка— часть кисти винограда. Не имеет аналога в РЯ.

Изюм (в БЯ стафиди)— собир. сущ. в РЯ. Есть и *уменьш. форма* изюминка, ягодка сушеного винограда и переносное значение ‘то, что придает кому-, чему-л. привлекательность, остроту, своеобразие’. В этом знач. изюминка является реалией. ФЕ *не фунт изюма*,— у— не пустяк, не шутка употребляется как сказуемо. В РЯ бытуют пословица и поговорка с компонентом **изюминка**. *Не дорог квас, дорога изюминка к квасу. Без изюминки*— красивая, но лишенная обаяния девушка или женщина.

Болгарский праздник обрезания лозы Трифон Зарезан, получивший христианскую окраску, так как назван в честь св. Трифона и на виноградники мужчины отправляются с иконой, восходит к культу к фракийскому богу Сабазию, называемого эллинами Дионис и проникшего в культуру древних римлян как Бахус.

Этимология слова виноград восходит к старославянскому (древнеболгарскому) языку. В нем это словообразовательная калька с готского *weinagards*. Первоначальное значение ‘сад’. Высказываются предположения, что слово **лоза** восходит к праславянскому. Вероятнее всего, лоза связана с лезть, лазить и в начале употреблялась, когда речь шла о вьющихся растениях.

В болгарской лингвокультуре широко употребляются благопожелания и проклятия с компонентами **лозе, лоза, грозде**. Начнем с рождественских колядок:

Сурова година, весела година, голям клас на нива, голям грозд на лоза, жълт мамул на леса, пълна къща с коприна, червени ябълки в градина, мъжко дете в кътина, живо, здраво до година, до амина!

А вот и проклятие:

Затрил те св. Трифон със косеро! Согласно христианской религии св. Трифон подрезал виноград специальными ножницами, название которых косер.

Все эти словесные формулы, характерные для БЯ, имеет национальную окраску. В РЯ в рождественских

поздравления, пожеланиях и вообще в пожеланиях присутствуют рожь, пшеница и изделия из них. Проклятия не в такой мере были распространены в РЯ, в какой были характерны для традиционной болгарской культуры.

В болгарском фольклоре много сказок, в которых упоминается виноград. Такими сказками являются: «Лозарят и косето» («Виноградарь и дрозд»), «Подрезать лозу», «Три хитрости ежа», «Чудесная птица и красавица, превращенная в ослицу» и др.

Примечателен тот факт, что в России даже в аристократических домах Петербурга виноград ели редко. В книге «Великосветские обеды. Панорама столичной жизни» читаем: «В августе на столе появлялись сливы мелкие и крупные (их покупают поштучно, по 20–25 штук за раз), груши «крымские». В сентябре к ним прибавляется виноград — «астраханский» и «синий», арбузы.» [Лотман 2006: 82].

В болгарской живописи написаны картины Вл. Димитровым-Майстором и Антоном Митовым «Крестьянин с виноградом» («Селянин с грозде») и «Возвращение со сбора винограда» («Връщане от гроздобер»). У Карла Брюллова есть картина «Девушка, собирающая виноград в окрестностях Неаполя».

Как отмечает болгарский этнограф Иван Хаджийски: «Грозде навсякъде се раздава на Преображение, но в повечето случаи само символично: по няколко зърна.» Такие обычаи напоминают общую трапезу: «заяждане на първия плод» (опробование первых плодов) [Хаджийски 1995: 132]. Р. Гаврилова пишет: «Разбира се, царят на плодове е гроздето с неговите безкрайни възможности за използване. Асмата в двора давала сянка и отмора за окоото, старите лози правели добър огън, листата отивали за сарми, гроздето — за ядене или вино, джибрите — за ракия: всяка част на ценния плод имала своето предназначение... Грозде се консумирало след Кръстовден и се знаели начини да бъде запазено на свисла на сухо място до Коледа.» [Гаврилова 1999: 97]. Кръстовден кое-где называли также Гроздоберник (днем сбора винограда), так как тогда начинали сбор винограда.

ПВ для болгар являются строки из поэмы «Ралица» Пенчо Славейкова:

Той беше строен явор столоват,/тя тънка, вита, кършена лоза:

лоза се окол явора обви — /около Ива Ралица
девойка!

Прецедентным для русской языковой личности является стихотворение А. С. Пушкина «Виноград»: Не стану я жалеть о розах,/Увядших с легкою весной;/ Мне мил и виноград на лозах,/В кистях созревший под горой.

На иностранцев производит впечатление то, что виноград является ценностью для болгар. В своей работе «Болгарский язык в лингвострановедческом аспекте» Б. Ю. Норман отмечает: «Значимым для болгарина является, конечно, и концепт «виноград». [Норман 2005: 24–25]. Многообразие антропонимов и топонимов, связанных с виноградом, загадки, песни, сказки, пословицы говорят о том, что концепт «грозде» широко представлен в болгарской языковой картине мира наряду с яблоком/яблоней. В художественной литературе и живописи виноград также присутствует. В русской лингвокультуре концепт «виноград» скорее экзотический, связанный с югом и теплом или является украшением речи.

Литература

1. *Кравцов, Н.И., С.Г. Лазутин.* Русское устное народное творчество/Н.И.Кравцов, С.Г. Лазутин. — М.: Высш. Школа, 1983. — 448 с.
2. *Лихачев, Д. С.* Письма о добром и прекрасном / Д. С. Лихачев. — <http://www.rulit.me/books/pisma-o-dobrom-i-prekrasnom-read-31426-1.html> . (Дата обращения: 10.01.2016).
3. *Лихачев, Д. С.* Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев.—М.: Наука, 1979. — 360 с.
4. *Лотман, Ю.М., Е. А. Погосян.* Великосветские обеды. Панорама столичной жизни / Ю.М. Лотман, Е. А. Погосян.—Санкт-Петербург: Пушкинский фонд, 2006.—320 с.
5. *Мокиенко, В. М.* Образы русской речи: историко-этимологические очерки фразеологии / В. М. Мокиенко. — Москва: Флинта: Наука, 2007. — 464 с.
66. *Новиков, А. Б.* Словарь перифраз русского языка (на материале газетной публицистики) / А. Б. Новиков. — Москва: Русский язык, 2000. — 224 с.
8. *Норман, Б. Ю.* Болгарский язык в лингвострановедческом аспекте (курс лекций) / Б. Ю. Норман. — Минск: Белорусский университет, 2005. — 131 с.
9. *Червинский, П. П.* Семантический язык фольклорной традиции / П. П. Червинский.—Ростов: Изд-во Ростовского у-та, 1989.—224 с.
10. *Вакарелски, Хр.* Етнография на България / Хр.Вакарелски.—София: Наука и изкуство, 1997. —676 с.
11. *Петканова, Д.* Българска средновековна символика / Ив.Павлов. — София, Време, 1994. — 144 с.

Секция «Развитие и поддержание билингвизма в дошкольном и младшем школьном возрасте»

А.Б. Соломоник

Иерусалим (Израиль)

ИСТОРИЯ МНОГОЯЗЫЧИЯ И ЕГО РОЛЬ В РАЗВИТИИ ЦИВИЛИЗАЦИИ

Аннотация

Данная статья посвящена происхождению множества языков в мире и их развитию в сторону выделения из их среды одного ведущего языка. Причиной выделения такого языка, который в наше время глобальной цивилизации становится международным, является, по нашему мнению, имперские завоевания и подтягивание локальных языков до уровня передовых в культурном и экономическом отношении стран. В результате современным международным языком становится английский. Наряду с международным, развиваются и национальные языки. Сотрудничество тех и других обеспечивает сбалансированную языковую ситуацию в той или иной стране. Показаны тенденции такого сотрудничества на мировом и национальном уровнях, а также на уровне отдельных индивидуумов.

Ключевые слова: множественность языков, многоязычие, языковые пертурбации — угасание, возрождение, сотрудничество с другими языками.

A. B. Solomonick

Jerusalem (Israel)

PhD

semiosol@netvision.net.il

MULTILINGUALISM AND ITS ROLE IN THE HISTORY OF HUMAN CIVILIZATION

Abstract

The term 'multilingualism' can be understood from two perspectives. One is the plurality of human tongues in general, and the second is the ability to use multiple languages as an individual. The majority of languages has hindered basic communication among human beings, and the result has been a separation of the mankind. Human beings need a connection with each other, and they have constantly worked to overcome this language barrier. In the end, we found the solution with one international language, English. Today, each country must juxtapose its national tongue not only with English, but also with other languages already existing in the land. The forms of such cooperation are analysed herein from the three different perspectives: the general world outlook, the national values of each country and individual limits of human beings learning various languages.

Keywords: multilingualism, lingua franca, international language, national languages, linguistic capacity.

Исторические корни многоязычия

В данной статье термин *многоязычие* будет использован в двух смыслах: во-первых, как обозначение факта множественности существующих языков, и, во-вторых, как владение отдельными индивидуумами не одним, а несколькими языками. Чтобы избавиться от двусмысленности, для первого значения я буду использовать термин *множественность языков*, а для второго прибегну к *многоязычию*, обозначив им то, как каждый из нас использует множественность языков себе во благо. Начну с вопроса о том, каким образом в мире появилось так много языков и не произошли ли они все из одного праязыка.

До сих пор этот вопрос не решен окончательно. Пока в мире господствовало религиозное мировоззрение, общепринятым было мнение (к нему присоединялись и ученые-филологи), что в начале пути Бог дал людям один язык и лишь потом наказал их множественностью языков за попытку построить Вавилонскую башню. История эта достаточно известна — она изло-

жена в Священном Писании и является достоянием всех трех ведущих монотеистических религий. По этой версии вначале существовал один язык, который обозначался богословами либо как Божий язык, либо как язык Адама (Адамов язык). Существовало и иное мнение по поводу праязыка. Некоторые говорили, что им был иврит, — древнееврейский язык, поскольку именно на нем были написаны тексты Священного Писания. Именно по этой причине иврит не был забыт, хотя евреи в быту им уже не пользовались. Он активно изучался в христианских семинариях, и к нему часто обращались языковеды многих стран мира.

Впрочем, не только иврит претендовал на звание праязыка. Во многих странах хотели доказать, что их язык был предшественником всех остальных языков в мире. Для этого была изобретена специальная методика сравнения существовавших в мире наречий. Мол, после вмешательства Бога строители Вавилонской башни собрали свои пожитки и ушли, но кое-какие прежние языковые навыки у них остались. Специалисты-языковеды собирали данные по поводу того, какие

слова могли их интересовать в этом случае, считая, что именно они были остатками праязыка. У какого языка по подсчетам исследователей оказывалось больше совпадений с предполагаемым праязыком, тот и претендовал на роль зачинателя языковой картины мира. Поскольку любой язык является, по существу, всеобъемлющим, в каждом из них можно было найти примеры для какого угодно заявления. Поэтому во множестве стран жители верили, что именно их язык и является предтечей всех прочих. Это тешило их национальное самосознание. На роль праязыка претендовало множество живых языков, но ни один не получил всеобщего признания.

В новое время, когда религиозная парадигма утратила свое господствующее влияние, филологи все еще продолжают спорить по поводу того, возникли ли языки самостоятельно у каждого народа (теория *полигенеза* языков), либо они вышли из единого языкового корня (*моногогенез* языков). До сих пор существуют сторонники как первой, так и второй точки зрения. Совсем недавно, во второй половине XIX века, между лингвистами возникла дискуссия по интересующему нас вопросу. Зачинщик спора, Моррис Сводеш (1909–1967), считал все существующие и существовавшие языки вышедшими из одного праязыка: «Сопоставляя языковые семьи Нового и Старого Света, Сводеш предположил существование больших макросемей, их объединяющих, а также наличие связей между макросемьями, говорящих в пользу теории моногогенеза. Являясь создателем глоттохронологии, Сводеш указал и на наличие основных трудностей на пути к научному обоснованию теории моногогенеза. Сравнение современных языков и установленных на их основе семей методами глоттохронологии не позволяло проникнуть в период, существенно более отдаленный, чем 10 тыс. лет»¹.

Действительно, за давностью времени никак нельзя проверить, какая из двух гипотез правильна. Но факт остается фактом, земляне пользуются множеством языков, а не единым наречием. Из этого и надо исходить, да еще из достоверных сведений о том, как они пользуются этими языками и как языки развивались на протяжении известной нам истории человеческого рода и отдельных государств. История эта полна интересных фактов и даже закономерностей, на которые лингвисты почему-то обращают мало внимания. Между тем, закономерности эти весьма поучительны и дают материал для конкретных практических выводов.

Стремление к единому мировому языку

То обстоятельство, что в мире существует множество языков, а не один язык, на котором объяснялись бы все люди, понимая друг друга, является удручающим. Отсутствие общечеловеческого языка всегда ощущалось как несчастье и барьер на пути к всеобщему согласию. Поэтому лингвисты (и не только лингвисты) всегда пытались выправить это положение, придумы-

вая искусственно созданные и общие для всех языки. Это — отдельная тема, которая выходит за пределы данной работы. Моя задача показать в этой статье, как, несмотря на все препятствия, люди создали предпосылки и восприняли единый для всех язык, который существует наряду с национальным наречием и помогает им понять друг друга без посредников. Я хочу продемонстрировать, как отмеченные мной выше процессы вывели человечество на необходимость такого языка и на практические шаги к его становлению и распространению. По моему глубокому убеждению это произошло в результате имперских завоеваний, которые повлекли за собой смешение народов и языков, а затем и выделили один из них для совместной коммуникации. Таким языком оказался *английский*.

Нет сомнений, что захват и оккупация чужих территорий является злом, а в наши дни и вовсе недопустима. Тем не менее, в конечном итоге она приносит не только отрицательные, но и положительные результаты. Вызвана она обычно стремлением к наживе, к приобретению дополнительных благ за счет оккупированных территорий. Но, вместе с тем, порабощение отсталых народов более сильными и продвинутыми цивилизационно нациями дает толчок продвижению коренного населения захваченных территорий по пути общечеловеческого прогресса. Вместе с грубой силой в завоеванную страну приходят новые обычаи, новые формы поведения и новая продвинутая культура. Проводником такой культуры является язык завоевателей, который обычно намного лучше организован и богаче оснащен, чем местные языки. Вслед за языком приходят новые веяния и идеи. На протяжении мировой истории этот процесс происходил постоянно, что в результате и повлекло за собой возникновение единого языкового посредника в глобальной цивилизации. Обратимся к фактам.

Начало создания европейской цивилизации, заложившей основы цивилизации глобальной, произошло в Древней Греции, где были разработаны основы подлинного научного мировоззрения, а также этические и политические понятия, позднее ставшие универсальными. Они распространились за пределы собственно Греции по всей территории известной тогда ойкумены и даже дальше в результате завоеваний Александра Македонского. Возникла огромная империя, которая и после ее раздела ведущими военачальниками после смерти Александра оставалась греко-ориентированной на многие столетия. Здесь властвовал древнегреческий язык и основанная на нем передовая для того времени культура.

Вот что пишет по этому поводу *Гарольд Гоад*, на взглядах которого частично базируются мои идеи: «В период завоеваний Александра (Македонского) греческая цивилизация достигла своего апогея. Быть культурным означало быть просвещенным как греки, даже если ты не был греком по рождению. Каждый, кто претендовал на такое звание, гордился приобщением к греческой культуре, знанием греческой литературы и обычаев и твердым убеждением, что эллинизм представляет собой более высокую форму интеллекту-

¹ В: <http://www.philology.ru/linguistics1/ivanov-90c.htm> (декабрь 2015)

ального содержания, нежели побежденные им анархия и варварство»¹.

То же самое повторялось во всех созданных в ходе истории человечества больших империях. Возникшая позднее греческой римская империя сознательно восприняла греческую культуру и, значительно ее дополнив, передала дальше. Естественно, что на обширных территориях римской империи господствовала латынь. В средние века возник арабский халифат, и в странах, попавших под его власть, говорили по-арабски. Но также известно, что именно арабы задавали тон в культуре того времени, и что они переводили на латынь, ставшую в тот период ведущим языком науки, греческие трактаты. Затем пришла христианская цивилизация, распространившаяся на всю Европу и давшая ростки по всему миру. И она не предала забвению прежние культурные и научные достижения, хотя официально с ними боролась. Наконец, в новое время, справедливо названное эпохой Просвещения, открыто провозгласили ориентацию на античную мудрость греков и римлян. Стали активно, вплоть до школьного образования, изучать греческий и латынь и, что еще важнее, продолжили неувядающую и продолжающуюся культурную традицию сначала европейского, а затем и общемирового масштаба.

В новое время все ведущие страны Европы создавали путем захвата свои империи, где внедряли собственную культуру и язык. Самой большой империей оказалась *британская*, с колониями, разбросанными по всему миру. Она повсеместно использовала в завоеванных странах английский язык, на котором заговорила чуть ли не половина населения земного шара. К моменту распада британской империи возникли технические предпосылки для создания глобальной экономики, основанной также на овладении общим для всех языком; *им стал английский*.

Таким образом, исходной для меня посылкой является совокупность двух устремлений: стремление каждой нации сохранить и обогатить свой национальный язык, сделав его орудием адекватного отражения окружающей действительности, и дополняющее этот процесс утверждение в мире общего для всех языка, который позволил бы землянам общаться, не прибегая к помощи переводчиков. Совмещение этих двух тенденций является обязанностью правительства любого государства; и к рассмотрению этого аспекта проблемы мы перейдем в следующем разделе.

Сочетание национального и английского языков в рамках отдельного государства

Задачей государственных органов любой страны является создание условий гражданам для изучения и использования как национального языка титульной

нации (в первую очередь), так и английского, который на сегодняшний день выступает в качестве основного международного языка общения. В школах родной язык должен изучаться во всех классах, а английский — либо с четвертого-пятого класса, либо еще раньше. Продолжение изучения английского в вузах диктуется необходимостью приобрести знание профессиональной лексики по избранной студентами специальности. Необходимо также организовывать сеть курсов по иностранным языкам, где каждый учащийся (чаще всего взрослый) мог бы выбрать интересующий его язык и специфические методы его изучения.

Желательно также в любой стране иметь профилированную академию национального языка, где бы исследовались текущие проблемы его развития и модернизации, а также и его защиты от чрезмерных чужеродных влияний, в частности, того же английского. Желательно также наделить языковую академию правами налагать санкции на те организации (школы, газеты, радио и TV), которые нарушают принятые ею языковые нормативы. Сочетание двух языков вовсе не предполагает подавление одного из них другим, что весьма часто имеет место на практике. Поскольку русский является для меня материнским языком, я им часто пользуюсь и отслеживаю его судьбу в перипетиях российской действительности. Должен сказать, что я с сожалением, а иногда и с негодованием наталкиваюсь на неоправданное обращение российских авторов к англицизмам в то время, когда можно было бы обойтись русскими словами.

Заемствование иностранных слов оправдано вслед за заимствованием и появлением соответствующих товаров. Но и здесь надо знать меру. Так, после компьютеризации страны в ее язык естественно приходит множество новых терминов. Их можно и нужно заменять на слова из национального языка. В Израиле, например, такие слова как «сайт» или даже «компьютер» получили ивритские наименования, основанные на известных корнях, а в России иностранные слова просто пишутся русскими буквами. Я уже не говорю о таких изысках, как «гламурный» или «шоумен», которые абсолютно не к месту.

К этим весьма очевидным замечаниям мне бы хотелось добавить еще обсуждение, так сказать, примыкающих к теме вопросов. Поставим гипотетический вопрос: а можно ли обойтись одним языком, скажем, тем же английским, вместо того, чтобы тратить время и средства на занятия двумя языками? Иначе говоря, можно ли теперь, когда обозначился единый язык для всех, отказаться от национального языка? Ответ, разумеется, должен быть однозначным — ни в коем случае. Отказ от национального языка равнозначен отказу от всей наработанной предками национальной культуры. Ни один народ не может себе этого позволить и не захочет стать «Иванами, не помнящими родства».

Даже менее существенные языковые проблемы неразрешимы по этой же самой причине. Например, некоторые системы письма явно уступают своим собратьям в других странах, потому что исторически различные нации изобрели свои системы до того, как

¹ Harold Goad. *Language in History*. Penguin Books, Middlesex, England, 1958, p. 33.

Вот как эта цитата выглядит в оригинале: «At the time of the Alexandrine conquest, Greek civilization was at its zenith. To be civilized was to be Greek-minded, although not necessarily of Hellenic race. Every aspirant to honour vaunted his Greek culture, his knowledge of Greek literature and custom, with the clear sense that Hellenism stood for the higher intellectual life in contrast to the darkness and anarchy of barbarism».

появились более простые и эффективные способы письма. Я имею в виду, например, иероглифическое письмо, которое многие восточные народы стали применять задолго до того, как было изобретено письмо алфавитное. Китайцы, пользующиеся иероглификой и сегодня, давно поняли, что их система уступает алфавитному письму, и постоянно пытаются модернизировать свою систему письма. Они достигли в этом деле значительных успехов, но кардинально решить проблему они не могут, потому что тогда пришлось бы отказаться от иероглифов вовсе. Это было бы равносильно отказу от многовековой мудрости, которая записывалась иероглифами на протяжении тысячелетий, на что народ с такой древней историей (да и любой иной народ) никогда не пойдет.

Еще одна проблема формулируется так. Хорошо, существует один общий международный язык; но как быть, если рядом существует сильное государство, с которым вы связаны крепкими узами и от которого зависите экономически? Нельзя ли тогда вместо английского внедрять изучение языка данной нации? Правильный ответ мне представляется таким: в этих случаях, наряду с английским, следует внедрять изучение второго иностранного языка. Например, в Корею следует внедрять изучение как английского, так и китайского языков. То же самое следует делать в России на Дальнем Востоке. Ничего страшного в этом нет; *множественность языков* тесно связана с *многоязычием* во втором смысле этого слова. Нам известно множество территорий на земле, где на перекрестке путей со многими странами практически решались языковые проблемы путем овладения более чем двумя языками.

Проблема многоязычия на индивидуальном уровне

При этом очень важна позиция отдельных индивидуумов. Например, будучи на заре своей карьеры торговым агентом, Генрих Шлиман (в будущем знаменитый археолог) решил изучить русский язык, поскольку он был связан с русскими торговлей. Он оказался необычайно восприимчив к языкам и продолжал овладевать все новыми и новыми языками в необычайно короткое время. Но таких людей очень мало; для этого надо иметь особое дарование. Более часты случаи, когда после долгих усилий люди овладевают двумя-тремя иностранными языками. Такое доступно большому числу людей, и к этому нужно и можно стремиться.

Следует заметить, что никто не может сказать априори, что он не способен к овладению иностранными языками вообще. Такой случай надо признать патологическим. Конечно, работа по овладению дополнительным языком трудна и обременительна — многие отказываются от нее по интеллектуальному безразличию и лени. Но, не попробовав еще и еще раз овладеть иностранным языком, нельзя оценить собственный языковой потенциал. Таковой раскрывается только в ходе практических занятий языком. Вполне возможно, что

в ходе таких занятий у учащегося откроется дар к изучению языков; дар, которым этот человек будет наслаждаться всю жизнь.

Существует и дополнительный аспект данной проблемы. Многоязычие в конечном итоге предполагает различную степень владения языками. Я, например, владею в настоящее время тремя языками: русским (мой материнский язык), английским (по профессии я преподаватель английского языка) и ивритом, поскольку живу в Израиле. Но владею я ими в разной степени. Наиболее продвинутым для меня является русский язык. Иврит я хорошо знаю в общежитейском плане, а по-английски я хорошо говорю, но затрудняюсь писать на нем научные тексты. Поэтому мне приходится отдавать работы, написанные мною по-английски, на редактуру. Я делаю это сознательно и не стыжусь этого обстоятельства.

Научные тексты специфичны в том плане, что они связаны с формулировками самого глубинного уровня владения языком. Мне легче первоначально писать их на родном языке, каковым я считаю русский. Поэтому любую научную статью я предварительно оформляю по-русски, потом сам же перевожу на английский и лишь затем отдаю на редактуру. Есть ученые, которые и вовсе не могут излагать свои мысли на английском языке; им я советую отдавать написанное на родном языке сочинение на перевод профессиональному переводчику. В дальнейшем они смогут просмотреть английский вариант, принять его или отвергнуть.

Мне, как специалисту по обучению иностранным языкам, понятны причины несоответствий, изложенных выше. Дело в том, что при изучении нового языка мы овладеваем четырьмя специфическими умениями: умением устно объясняться на изучаемом языке, умением воспринимать его на слух, умением на нем читать и умением на нем писать. Каждое умение можно изучать отдельно, пользуясь разными методами и добиваясь отдельных результатов. Тесно связанные между собой умения говорить и понимать услышанное обычно изучаются в первую очередь. Параллельно мы овладеваем умением читать. Его вообще можно осваивать отдельно, как это делали в советское время, когда в вузах принимали зачеты по иностранному языку в виде тысяч знаков, прочитанных студентами. Сложнее всего научиться писать на иностранном языке. Для этого требуются особые способности, которыми я не обладаю, и которые поэтому не проявились в течение тех пятидесяти лет, что я профессионально занимался английским языком. Так что, и мне не стыдно в этом признаться, я вынужден обращаться к опытному редактору, чтобы оформлять мои письменные английские тексты. Они при этом значительно выигрывают в качестве.

Таковы некоторые соображения по поводу многоязычия на индивидуальном уровне каждого из нас, и на этом я заканчиваю свой краткий обзор данной проблемы.

Н. Ш. Александрова

Берлин (Германия), ОЦ «Sprachbrücke e.V.»
Логопед-психолог
deutschrussische_sprachbruecke@gmx.net

ЯЗЫКИ НА ПОСТСОВЕТСКОМ ПРОСТРАНСТВЕ. ТОЧКИ БОЛИ. ПУТИ ВЫХОДА

Аннотация

В свете современных представлений о естественном и искусственном билингвизме обсуждается вопрос сохранения языков меньшинств на постсоветском пространстве. Вывод: сохранить язык меньшинства от обеднения и исчезновения может только одноязычное воспитание (семья, детский сад), но не ранний билингвизм.

Ключевые слова: язык, билингвизм, сверхсложные динамические системы, языки меньшинств.

N. Sh. Aleksandrova

Berlin (Germany), EC «Sprachbrücke e.V.»
Logopedist-psychologist
deutschrussische_sprachbruecke@gmx.net

LANGUAGES IN THE POST-SOVIET SPACE. POINTS OF PAIN. WAYS OUT.

Abstract

In view of modern notions of natural and artificial bilingualism, the problem of preservation of minority languages in the post-Soviet space is currently discussed. The conclusion is that only monolingual upbringing (in the family or kindergarden) unlike early bilingualism can save a minority language from impoverishment and disappearance.

Keywords: language, bilingualism, super-complex dynamical systems, minority languages.

На рубеже 20–21 веков на постсоветском пространстве вопросы изучения языков из психолого-педагогических и лингвистических обсуждений перемещаются в политическую плоскость и, в последние годы, — в кровавые сражения. Можно ли изменить языковую ситуацию политическими решениями или на поле боя?

Языки нужны людям для общения. И, хотя на Земле в настоящий момент более 6 тыс языков, 70% населения нашей планеты говорит на 11 языках. [Grosjean 1982:4] Т.е. большинство языков — это языки меньшинств. В связи с развитием коммуникаций в 21 веке количество живых языков сокращается со средней скоростью 1 язык в две недели [3]. Наиболее уязвимыми являются языки без письменности. Т.е. наблюдается выраженная тенденция к уменьшению количества языков. Это факт в какой-то мере грустный, но понятный: язык меньшинства можно использовать лишь в узком кругу его носителей, а для расширения контактов необходимы более распространенные языки; чем более распространен язык, тем меньше проблем с коммуникацией у его носителей. Поэтому постепенный переход от языков меньшинств к языкам распространенным является естественным. Сам факт уменьшения количества языков в мире, их умирание свидетельствует, что есть определенный предел возможностей отдельного человека осваивать языки. Иначе каждый человек, столкнувшись с новым для себя языком, просто добавлял бы его в свои знания и количество языков на Земле не уменьшалось. Но языки вытесняют и заменяют друг друга и корни этого процесса уходят в закономерности функционирования мозга человека. Ограничение количества осваиваемых языков каждым человеком, несомненно, существует:

блестящие полиглоты, как мы знаем, встречаются не часто, а большинство людей могут изъясняться не более, чем на трех языках, причем качество второго и третьего языков редко достигает уровня взрослого грамотного человека. Конечно, для освоения нескольких языков нужны соответствующие условия, но, как показывает практика, даже при благоприятных условиях далеко не все школьники успешно осваивают языки. Немало людей владеют и пользуются всю жизнь лишь одним родным языком.

С одной стороны — развитие коммуникаций и миграции населения требуют расширения возможностей общения. С другой стороны — человек не может освоить много языков, приобретение каждого нового языка требует нескольких лет напряженного труда, при этом способность человека к освоению языков заметно слабеет с возрастом. Этот конфликт, по-существу, и лежит в основе любого языкового противостояния, в том числе и на постсоветском пространстве.

Во времена СССР языковой конфликт сам по себе разрешался, причем естественно и непринужденно: т.к. русский язык открывал для всех возможность учиться и работать на огромном просторе русского мира, русские школы во многих республиках были востребованы больше, чем школы с национальными языками, но тем самым ослаблялись позиции национальных языков. Об этом пишет Д. Хирша [1989]: «Коллективный билингвизм особенно опасен для языка национального меньшинства, ибо он более подвержен деформации, чем язык национального большинства. Психологическое и социальное давление чужого языка практически способствует несовершенному владению родным языком». С этим утверждением нельзя не согласиться:

при коллективном билингвизме более распространенный язык постепенно, незаметно, но неизбежно ослабляет менее распространенный. Противостоять этой тенденции весьма сложно: носители менее распространенного языка, желая расширить детям возможности будущей самореализации, выбирают для их обучения чужой, но распространенный язык. Хирша [1989] предлагает решение данной проблемы — начинать учить латышских детей русскому языку, как и другим иностранным языкам, в школьном возрасте, а от двуязычных русско-латышских детских садов отказаться.

После распада СССР на территории его бывших республик наблюдаются различные языковые процессы, в том числе и вызванные попытками силовым путем избавиться от русского языка. Но попытки отнять у русскоязычных родной язык, закрыв возможность образования детей на русском языке, к успеху привести не могут: заменить распространенный язык языком меньшинства мирно невозможно. Эта ситуация неестественная. В настоящее время необходимо обсуждать пути сохранения и развития национальных языков, при этом учитывая практическую необходимость знания распространенного языка. Так, за последние 20 лет без поддержки русского языка в национальных семьях выросло одноязычное поколение, но позже эти люди столкнулись с необходимостью осваивать еще один язык — иначе трудно конкурировать на рынке труда; в настоящее время русский язык нередко осваивается взрослыми людьми — гражданами бывших республик СССР.

Положения, которые необходимо учитывать при решении языкового вопроса на постсоветском пространстве:

- родной язык чрезвычайно дорог человеку. Необходимо уважать право человека говорить и учить детей на родном языке.
- каждый язык, как бы мал он ни был по числу носителей, желательно сохранить от обеднения и исчезновения.
- если родной язык ребенка относится к малораспространенным языкам, необходимо создать условия для освоения им также более распространенного языка.
- дети обладают разными способностями к освоению языков и в младенчестве невозможно предугадать — как и сколько языков сможет освоить ребенок. Поэтому нельзя изначально планировать изучение многих языков.

Два пути освоения языков

Как известно, языки можно учить как иностранные в школе; в этом случае говорят об одноязычных детях, которые, выучив иностранный язык, становятся **искусственными билингвами**. Выбор в пользу изучения языков на школьных уроках был сделан педагогами давно, именно этот способ овладения вторым, третьим и т.д. языками является основным в современном мире. Так, в гимназиях Германии в настоящее время иностранные языки начинают изучать с третьего или с пятого класса, но очень интенсивно — уроки каждый день. Интенсивность во

многом определяет успешность обучения. В седьмом классе начинается изучение второго иностранного языка, а в девятом классе, по желанию, третьего. В старших классах обычно совершается поездка в страну изучаемого языка для погружения в языковую среду. В дальнейшем можно совершенствовать иностранные языки по избранным направлениям. Важно отметить, что школьный логический способ изучения языков оптимален именно для школьного возраста, когда родной язык достаточно укрепился и ребенок овладел начальными навыками чтения и письма на родном языке; для обучения языку дошкольников этот способ не подходит. Успешность освоения иностранных языков зависит от интеллектуального развития ребенка, мотивации к изучению языка, а также от социальных условий (образовательный уровень родителей, квалификация педагогов и т.п.).

Интенсивное изучение одного или нескольких иностранных языков не оказывает негативного влияния на родной язык, в этом несомненный плюс логического способа. Отрицательными моментами являются акцент и грамматические неточности — обычные спутники языка, освоенного логическим путем, а также трудоемкость процесса изучения.

Дети, которые имеют один родной язык, а второй, третий и т.д. языки осваивают на школьных уроках, являются хранителями своего родного языка. Пока есть достаточное количество таких детей, языку не угрожает исчезновение. И это чрезвычайно важно для выбора способа освоения языков детьми на постсоветском пространстве.

При натуральном способе приобретения языков второй, третий и т.д. языки осваиваются посредством контактов с носителями языков. Натуральный способ кардинально отличается от логического способа: здесь нет зависимости от интеллекта ребенка и социальных условий. Как известно, многоязычными (на уровне разговорного языка) могут стать дети со значительным снижением интеллекта и в неблагоприятных социальных условиях. **Естественный билингвизм** и мультилингвизм возникает там, где длительно сохраняется необходимость понимать два или несколько языков. По своей биологической сути естественный билингвизм — биологическая адаптация, которая, свершившись, приводит индивида к социальной адаптации в многоязычной среде. Чрезвычайно важно для нашей темы, что интенсивное общение на одном из языков обязательно приводит к ослаблению второго языка (биоадаптация имеет возвратный механизм и языковая система перестраивается на одноязычную программу). Поэтому при воспитании и обучении двуязычных детей так важно поддерживать одновременно оба языка, причем в течение многих лет, до окончания ребенком школы. Чем старше ребенок, тем сложнее ему оставаться сбалансированным билингвом — в единицу времени можно прочитать лишь одну книгу, написать одно сочинение и т.п. Поэтому один из языков при естественном билингвизме обычно является ведущим (возрастная норма), а второй может существовать в самых разных

вариантах, но ниже возрастной нормы. Нередко языки взрослого естественного билингва занимают разные ниши и преобладают в разных областях, н-р: один — семейный язык со всеми нюансами межличностных отношений, второй — язык образования и работы. Отсутствие выраженного иностранного акцента (легкий интонационный акцент обычно присутствует) и грамматических ошибок в речи — достоинство естественного билингвизма.

Два способа освоения языков — естественный и логический — могут функционировать изолированно: так, маленькие дети постигают язык лишь в общении с носителями языков. Но уже в школьном возрасте, когда становится возможным логическое изучение языка, в современных условиях развития коммуникаций оба способа идут бок о бок: школьник, изучающий язык на уроках, может смотреть фильмы на изучаемом языке, посещать страны, т.е. в той или иной форме контактировать и с носителями языков.

Естественный билингвизм чрезвычайно сложен для исследований, т.к. функционирует по законам сверхсложных самоорганизующихся динамических систем [8,9]. Одним из векторов функционирования таких систем является стремление к экономии, в случае естественного билингвизма это проявляется как тенденция к одноязычию. Данная тенденция ясно просматривается на поведенческом уровне при освоении ребенком двух языков в языковой среде [1,2], при смене поколений в условиях миграции: для первого поколения мигрантов ведущим остается язык страны, из которой они выехали, второе поколение вырастает двуязычным и использует оба языка, а для третьего поколения родным становится новый язык — модель трех поколений [Appel&Muysken 1987]. Та же тенденция наблюдается и при коллективном билингвизме, описанном Хирша [1989].

Пассивный словарь билингвов обычно несколько ограничен по сравнению с пассивным словарем монолингвов (к примеру, данный факт доказывается на большом количестве испытуемых в одном из недавних исследований [Bialystok et al 2010]). При индивидуальном билингвизме некоторые потери в языковой сфере большой роли не играют, тем более, что владение двумя родными языками дает значительные преимущества в сфере социальной. Но при коллективном билингвизме уменьшение словаря каждого носителя языка, несомненно, приведет к обеднению языка в целом. В данном случае нет чьей-то злой воли, так проявляются языковые законы и, в соответствие с теорией сверхсложных систем, ничтожные изменения какого-либо параметра с течением времени могут привести к колоссальным отклонениям.

Коллективный билингвизм, как и индивидуальный, — явление неустойчивое, это мостик между языками и культурами со стремлением к устойчивому одноязычию, т.е. к наиболее нужному в данный момент языку.

Естественные билингвы — связующее звено между языками и культурами. Одноязычные дети — хранители родного языка.

Заключение

Исходя из вышеизложенного, мы поддерживаем позицию, высказанную в 1989 г. Д. Хирша: при тесном контакте двух языков, один из которых является более распространенным, сохранить язык меньшинства от обеднения и исчезновения может только одноязычное воспитание (семья, детский сад), но не ранний билингвизм. Второй, третий и т.д. языки этими детьми должны изучаться как иностранные в школьном возрасте.

Русский язык является родным для огромного числа жителей бывших республик СССР, на нем говорят россияне. В условиях миграции в конце 20 века русский язык объединял выходцев из распавшегося СССР больше, чем национальная или религиозная принадлежность. Эту объединяющую роль русский язык сохраняет и сейчас, причем в планетарном масштабе. Силовые методы замены русского языка на менее распространенный язык могли бы иметь надежду на успех при изоляции жителей какого-то региона. Но в настоящее время при современном уровне развития коммуникаций эти действия не только аморальны, но и бессмысленны. У языков свои законы и свои судьбы. Сделать малораспространенный язык привлекательным для изучения носителями других языков могут только программы в сфере культуры, науки, производства.

Хочу закончить статью высказыванием Д. Хирша, но обратив его уже в защиту русского языка: «... **самое главное в изучении языков — культура, заинтересованность и никакого насилия.**»

Литература

1. Александрова Н. Ш. Раннее детское двуязычие — стремление к одноязычию?// А. Р. Лурия и психология XXI века. Доклады второй международной конференции, посвященной 100-летию со дня рождения А. Р. Лурия. М., 2003, стр. 55–61
2. Александрова Н. Ш. Раннее двуязычие и пути пластичности. Наблюдения и размышления. Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. Монографический сб. М. «Прометей» МПГУ 2005, стр. 462–477
3. Почти половине языков мира грозит исчезновение. **Постоянная ссылка** <http://dw.com/p/81PN> (дата обращения 24.01.2016)
4. Хирша Д. Латышский язык в Латвии /Дзинтра Хирша 1989 «Даугава», № 1,
5. Appel, R. u. P. Muysken: Language contact and bilingualism. 1987 London u.a: Arnold Bialystok E., Luk G., Peets K. F., Yang S. Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children / Biling (Camb Engl). 2010 Oct; 13(4): 525–531. doi: 10.1017/S1366728909990423
6. Grosjean, F.: Life with Two Languages. An Introduction to Bilingualism. 1982 Cambridge, Mass.: Harvard University Press
7. Herdina, P. & Jessner, U. A Dynamic Model of Multilingualism. Perspectives of Change in Psycholinguistics. 2002 Clevedon: Multilingual Matters.
8. Schmid, M.& Lowie W. (eds) Modeling Bilingualism: From Structure to Chaos. In Honor of Kees de Bot 2011 John Benjamins

Э.А. Салихова

Уфа, Башкортостан (Россия), Уфимский государственный авиационный технический университет
 профессор кафедры языковой коммуникации и психолингвистики
 Salelah12@yandex.ru

ПОЛИМОДАЛЬНАЯ ЛИЧНОСТЬ БИЛИНГВА: К ЕЁ ОТДЕЛЬНЫМ СОЦИОПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИМ ХАРАКТЕРИСТИКАМ

Аннотация

Интерес к личностному аспекту изучения языка существенно повысился в последние годы во всех дисциплинах, так или иначе связанных с языком, его владением и активным использованием как в гомо-, так и в гетерогенной ситуации распространения двух и более языков. «Языковая личность» оказывается тем стержневым, определяющим понятием, вокруг которого разворачивается обсуждение наиболее интересных проблем языкознания. В современной науке о языке выделилось несколько аспектов исследования языковой личности. Во-первых, это вопросы, связанные с этим феноменом, и, во-вторых, подходы к разработке методологии формирования близких к феномену языковой личности понятий.

Ключевые слова: билингв, коммуникативная личность, модальная личность, переключение кодов, полимодальная личность, речевая личность, смешение языков, типаж, языковая личность.

E. A. Salikhova

Ufa, Bashkortostan (Russia), Ufa State Aviation Technical University
 Professor of the Department of Languages and Communication and Psycholinguistics
 Salelah12@yandex.ru

THE BILINGUAL'S POLYMODAL PERSONALITY: TO ITS INDIVIDUAL SOCIOPSYCHOLINGUISTIC CHARACTERISTICS

Abstract

The interest in the personal aspect of language learning has significantly increased over recent years in all disciplines one way or another connected with a language, its proficiency and active use in both homo- and heterogeneous situation of two or more languages spread. «Linguistic personality» is the core, determinative concept, around which the discussion turns to the most interesting problems in linguistics. Several aspects of the study of linguistic identity stand out in the modern science about the language. Firstly, these are issues associated with this phenomenon, and, secondly, there are approaches to the development of methodology that looks at how close to the phenomenon of linguistic identity concepts are generated.

Keywords: bilingual, communicative personality, modal personality, switching codes, multimodal identity, verbal identity, the mixed languages, type, language personality.

Обращение в заданном контексте к понятию модальной личности (далее—МЛ) в рамках исследования специфики общения в лингвистически неоднородной среде оправдано заявленными целями: описание и характеристика моно- и дву-/триязычных индивидов в условиях контактирования нескольких языков [Салихова 2015(б)]. Согласно условной модели, разработанной в отечественной социологии, модальная личность—это человек, адекватно понимающий и мысленно (и вербально—*прим. авт.*) репрезентирующий реальность и способный к когнитивным операциям со сложными абстракциями, соотносящий свое поведение (в т.ч. речевое—*прим. авт.*) с духовно-нравственными ценностями, ищущий и обретающий смысл своей жизни, придерживающийся аскетической (хотя бы частично) морали, ограничивающий свой индивидуальный гедонизм [Хагуров 2004: 32]. Трудно не согласиться с мнением социологов о том, что такая модель обнаруживаема на уровне любой

лингвокультуры. Между тем, использование языковых средств в обозначенных условиях и свободная в них ориентация, произвольность речевого поведения происходят не сразу и всецело. Прежде чем рассматривать ту специфическую среду, которую создают система средств, способов и ситуаций общения, сопровождающих проявление МЛ взрослого носителя языка / языков, рассмотрим некоторые общие сопряженные социо- и психолингвистические вопросы.

Отметим, что МЛ является тип, к которому относится большинство членов данного социума. К разряду риторических можно отнести вопрос о том, какая часть языкового сообщества отражает специфические речевые проявления личности в социуме. Концепция роли МЛ в некоторой степени могла бы объяснить различия в типах речевых культур в рамках одноязычного и многоязычного социума, а также в пределах лингвоэтнических групп и т.п.

Теоретически признавая, что в обществе присутствует несколько типов «модальных личностей», можно полагать, что МЛ — комплекс особенностей, свойственный только какой-то части взрослых членов языковой общности, в противоположность другой ее части. В этом случае вопрос о характере и структуре МЛ как совокупности речеповеденческих, речевозрастных, эмоциональных и пр. признаков, присущих всем членам группы, должен был либо вовсе сниматься, либо ставиться совершенно иначе. По нашему мнению, специфика проявления МЛ в лингвистически гетерогенной среде определяется особенностями распределения внутри языковой целостности различных типов личности, а также отображением совокупности социо- и психолингвистических черт, характерных для каждого представителя данного языкового сообщества. Социопсихолингвистические черты в отдельных личностях могут выражаться в различных комбинациях, преломляться различными способами. Таким образом, можно признать вариативность внутри единой речевой культуры типов личностной организации. Вариативность в выборе языковых средств зависит от социальных характеристик носителей языка (социальной дифференциации языка) и от ситуации речевого общения (функциональной дифференциации).

Рассматривая условия полиязычного Башкортостана, можно говорить скорее о «характеристиках» этой языковой группы как коллектива, а не о «модальной личности» индивидуумов, составляющих этот коллектив. МЛ, таким образом, распределяется между взрослыми членами общества, и этот социум, в свою очередь, может рассматриваться как *конфигурация социопсихолингвистических типажей* [Салихова 2012: 177], имеющих общее основание. Вопросы о происхождении этого общего основания, равно как и о характере распределения внутри общества «модальных личностей», о наличии или отсутствии у конфигурации социопсихолингвистических типов какой-либо функциональной нагрузки, способствующей, например, языковой устойчивости данного микросоциума, остаются открытыми.

Социопсихолингвистическое толкование феномена МЛ не предполагает, что все или даже большинство членов языковой общности имеют одну и ту же личностную структуру, более того, МЛ соответствует сравнительно прочно сохраняющимся чертам языковой личности, чаще встречающимся у взрослых.

Способы представления обобщенного типа МЛ как социопсихолингвистического типажа носителя би-/трилингвального языкового кода должны основываться на элементах, отражающих коммуникативный опыт индивида и заимствованных в иную языковую систему в результате межлингвистических контактов. В связи с этим можно ввести понятия «поливалентная модальная личность» (в нашем понимании то же, что и полимодальная

личность) и «моновалентная модальная личность», рассмотреть различные способы её позиционирования в речевых ситуациях.

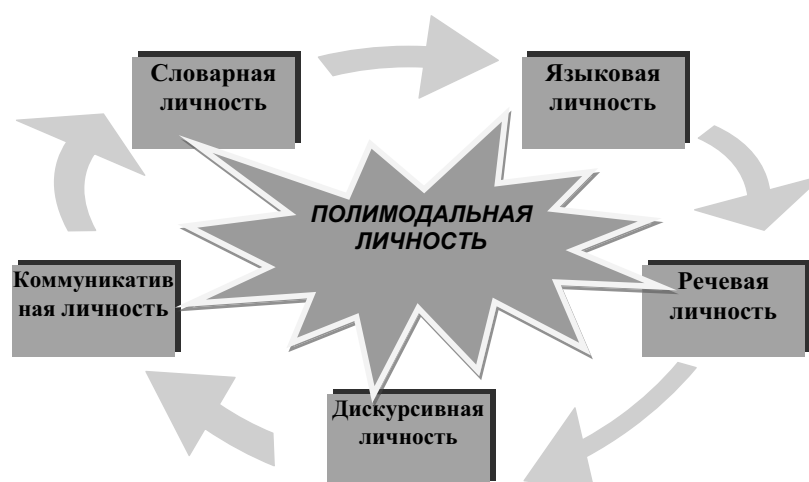
Социопсихолингвистический типаж МЛ представляет носителя языка в абстрагированном виде как ментальную конструкцию, выделяемую на основе релевантных признаков, вербальных и невербальных характеристик конкретно-индивидуальной личности. Обобщенная МЛ выделяется как инвариант языковой, речевой, коммуникативной личности, представляющий собой предел обобщения на основе наиболее характерных особенностей вербального и невербального поведения с учетом анализа понятийного компонента и взаимопересекающихся ассоциативных и оценочных суждений в пространстве поликодового коммуникативного взаимодействия [Салихова 2013: 193].

Опираясь на известные в языковедении классические определения, мы установили следующие соотношения *полимодальной личности* со смежными ей понятиями (см. рисунок): *языковая личность (ЯЛ)* — личность, которая проявляется в речевой деятельности; эта личность обладает определённой совокупностью знаний и представлений; *речевая личность (РЛ)* — личность, которая реализует себя в коммуникации; реализует ту или иную стратегию и тактику общения, выбирая необходимые лингвистические и экстралингвистические средства; *коммуникативная личность (КЛ)* — участник коммуникативного акта, который действует в реальной коммуникации; личность *текстовая* или *дискурсивная (ДЛ)* — личность в условиях порождения речи; личность *словарная («этносемантическая»)* (СЛ) — «семантический фоторобот», составляемый на основе мировоззренческих установок, ценностных приоритетов и поведенческих реакций, отраженных в словаре; личность, одной из видов деятельности которой является речевая деятельность (от процесса её порождения до процесса восприятия речевых произведений) — *Человек Говорящий* [Салихова 2015(а): 170–171].

Полимодальная личность рассматривается нами и как *человек говорящий* в плоскости протекания речевой деятельности, и как *ЯЛ* с точки зрения анализа языка как предмета, и как *КЛ* в аспекте характеристики языка как процесса, и как *РЛ* в той грани, которая описывает язык как способность, и как *СЛ* по закреплённости преимущественно в лексической системе базового национально-культурного прототипа носителя определённого языка.

К тому же МЛ обладает определёнными знаниями (информационные, содержательные единицы структурированной и иерархизованной системы) и представлениями (субъективное эмоциональное отражение связей и отношений действительности). Социопсихолингвистический аспект исследуемой проблемы позволяет дать комплексное представление о взаимосвязанных элементах в плоскости отношений «личность-социум».

Рисунок



Соотношение феномена Полимодалная личность со смежными понятиями

Социопсихолингвистический анализ исходной проблемы представляет интерес с точки зрения определения потенциальных и реальных изменений в соотношении компонентов социально-коммуникативной системы как модели полилингвального пространства с целью установления механизмов взаимозависимости изучаемого объекта от изменяющихся внешних условий, в которых объект подвергается модификациям. Значимой становится не только микросреда — группа, где формируется определенный тип личности, но и макросреда, зависящая от разнообразных факторов: от политико-правовых, демографических до социокультурных. Наиболее сложным оказывается тот вариант, когда формирование полимодалной личности или выбор ценностных установок происходит в гетерогенной этноязыковой среде, где один из языков является функционально доминирующим. Это может быть язык государства или язык окружения, имеющий престижность в конкретном сообществе и не совпадающий с маркерами этноязыковой идентификации его носителей. Немаловажным становится учет соотношения численности говорящих на разных языках, разграничения функций этих языков, типа билингвизма и языковой интерференции, распределения языков по сферам общения, коммуникативного веса каждого из компонентов в различных сферах социальной деятельности.

От теоретических рассуждений перейдем к фактическому описанию реальных языковых ситуаций. Лингвоэтническое пространство Республики Башкортостан как одного из субъектов Приволжского Федерального округа РФ представляет мультимодальное образование, характеризующееся сложными и неоднозначными процессами языковых контактов [Галимьянова, Салихова 2012(а)]. Формирование полимодалной ЯЛ не всегда происходит в условиях гармоничного тюркско-

русского двуязычия. Дифференцирующим признаком многоязычия признаётся то, что *смешанная речь* (СР) потенциально может быть воспринята её субъектами именно как речевая деятельность гетерогенного характера, совмещающая в себе элементы двух разных с точки зрения индивида языковых систем; как «немотивированный переход билингва в процессе речевого общения от одного языка к другому, причем граница кодов может проходить даже внутри тесно связанного словосочетания [Словарь социолингвистических терминов 2006: 196]; как вид речевой стратегии, предполагающий хорошее владение обоими языками и высокий уровень компетенции, когда происходит переход с одного языка на другой внутри высказывания, при этом иноязычные вкрапления могут выполнять функцию этнических или социальных идентификаторов. Это свойство и отличает её от речевой деятельности на основе использования заимствований и на основе использования *кодového переключения* (КП). Мы рассматриваем КП как переход с определенного языка или формы его существования на другой код, что обусловлено изменением *ролевых отношений* между говорящими в процессе коммуникации [там же: 163–164]), контекстуализацией фрагмента. Например: [– *Ездили на объект, будем инвесторов привлекать. Такие перспективы открываются! Рабочие места появятся* (увидев мужчину пожилого возраста) *Хаумысыгыз, утегез, ултырыгыз!*] (транскрибированное с башк. *Доброго здравия, проходите и садитесь!*) (обращаясь к коллеге) *Ултыргыс бир эле! (Дай стул)* (из разговора коллег на официальном приеме). Стилистическая вариативность единиц в данном контексте применяется носителем языков вполне сознательно, хотя достаточно примеров перехода от одной языковой формы к другой более или менее произвольно.

Психолингвистический аспект КП предполагает в подобной способности индивидов видеть свидетельство их достаточно высокой степени владения языками и их подсистемами, а также

определенной коммуникативной и общей культуры человека. Отличительной особенностью указанных процессов является то, что при смешении кодов говорящий использует фразы и слова чужого языка; грамматическая структура одного языка подчиняется грамматической структуре другого языка [Чиршева 2008]. При ПК говорящий переходит с одного языка (языковой подсистемы) на другой язык (подсистему).

Варьируемость элементов функциональных стилей языка связана с неадекватным представлением у носителей языков об экспрессивно-стилистической окраске языковых единиц. Отклонение от норм языка в русской речи башкиро-/ татароговорящих индивидов отмечается в обиходно-бытовой речи: [– *Эй матур хейлэй, ямле!*] (*Как красиво говорит, чувственно!*) (обращаясь к внуку) [– *Душевно рассказывает, не то, что вы нынче говорите!*] (из разговора бабушки с внучкой). Текст двухчленен не столько по форме, сколько по содержанию: первая часть передает восхищение риторическим умением рассказчика, она стилистически маркирована; вторая выполняет назидательную функцию, поэтому ПК используется для выражения контрастного отношения к рассказчику и речевым предпочтениям молодежи.

На лексико-семантическом уровне можно выделить смешение единиц разных языков, вызванное слабой осведомленностью билингва в культурно-исторических сведениях и своеобразии русской «языковой картины мира». Причина подобных явлений связана с коммуникативно и стилистически неоправданным использованием в речи соответствующих слов и конструкций: в нейтральной речи — окрашенных, нейтральных — в стилистических сниженной, в результате которых возникает смешение стилей. Кодовое переключение — это лингвистический феномен, в котором две языковые системы, взаимно дополняя друг друга, в целом составляют социально-коммуникативную систему полимодальной личности билингва.

Выбор речевого кода может жестко регламентироваться языковыми коррелятами. Анализ семейно-бытовых речевых ситуаций показывает, что при наличии нескольких экстралингвистических факторов (присутствие сверстников / старших членов семьи), способных изменить язык общения, формируется речевое поведение билингва. В двуязычных ситуациях люди старшего поколения, владеющие русским языком, чаще тяготеют к родной речи, поскольку в ней реализуется успешное осуществление коммуникации. При этом если солидарность коммуникантов выражается в единстве языкового выбора, то в конфликтных ситуациях речевое поведение актуализируется и в разных языковых формах: [– *Купме эйтергэ кэрэк? Хэр кондэ бер ук!* (башк. *Сколько можно говорить! Каждый день одно и то же!*) [– *Ты что, нарочно меня доводишь! Мин арыным ускэн малайга агнатырга!*] (*Я устала объяснять это взрослому юноше!*) (мать порицает сына). Смена языков в данном речевом отрезке — средство эмфатического выделения высказываний-обращений. Переход на

другой языковой регистр на фоне родного языка приобретает особую эмоциональную силу, выражает крайнюю степень возмущения. На русском языке высказывание приобретает свойство категоричности. Нестабильности в речевом поведении коммуниканта способствует психологическое состояние, смена языков усиливает экспрессию. Несколько отличается функция русского языка во фрагментах, проникнутых лаской и одобрением: в них русский язык используется для усиления экспрессии высказывания, произнесенного на родном языке: [– *Акыллым минем, алтыным! Всегда так надо помогать маме!*] (башк. *Умница моя, золотце!*).

В гетерогенных речевых группах происходит регулярное переключение с языка на язык с неконтролируемым перенесением определенных элементов одного языка в другой (интерференция): например, *Пошли / айда (инде) ашаты* (от тат. *ашарга* — есть, принимать пищу; *айда* — идем, *инде* — уж(е)); *Я вообще не знаю, что делать — полный аптыраган* (от тат. *аптырага* — растеряться); *Алла бирса* (от башк., тат. «(Если) Бог даст»).

В исторически сложившихся условиях РБ, обусловивших во многом общность образа жизни всех проживающих на её территории этносов, активизация лингвоэтнического самосознания полимодальной личности с неизбежностью выдвигает на первый план идею национального своеобразия через идею ценности родного языка. Отмеченные условия предопределили и тот факт, что родной язык для многих фактически стал функционально вторым языком. Будучи результатом гетерогенной речевой деятельности в социуме «смешанная речь» формируется как речевое явление под влиянием нескольких факторов, в числе которых определяющим выступает би-/полилингвальный социум как конкретная общественно-историческая и социолингвистическая величина, способствующая интенсификации «смешанной речи», определяющая коммуникативные условия ее функционирования, обуславливающая характер распределения носителей языка по типам, которые конкретизируются по социодемографическим параметрам.

Поскольку использование «смешанной речи» носителями языков происходит по-разному, то би-/полилингвальный социум оказывается тем звеном, опосредованно детерминирующим общий алгоритм межъязыкового структурирования речи. Полимодальная личность билингва — это конкретная человеческая личность, которая эксплицирует социальное и этническое измерения, проявляет свою индивидуальность, а также строит свою речь в соответствии с общими законами спонтанного речепорождения.

Преобладающие способы межъязыкового структурирования речи определяются типами контактирующих в данном социуме языков, поскольку под их воздействием стихийно вырабатывается оптимальный вариант совмещения и/или обобщения элементов разных языковых систем. Этот фактор «смешанной речи», предопределяющий её конкретные

лингвистические параметры, обозначен нами как лингвовариативный. Можно говорить о т.н. «слитом лекте» (термин Давида Пинеды), или же «смешанном коде»: речь идет о довольно стабильном варианте смешанного языка, в котором иноязычные элементы уже равнозначны заимствованиям, в т.ч. регионализмам. В этом «лекте» определённые категории слов, как например, союзы (*а, и, но, что(б)*), дискурсивные показатели (*вот, вот и*) и определённые наречия (*тоже, потом, особенно, конечно, может, типа, только, ведь, всё (в значении «конец»)*), *значит, наверно, уже, вроде бы, ну ладно, хоть*), модифицирующие высказывания, происходят из одного и того же языка.

С этой точки зрения существенным моментом становится внимание к объёму функций контактирующих языков и сферам их использования. Учитывая такой психолингвистический фактор, как инициатива речевого общения, можно выявить, как происходит коррекция речевого поведения участников общения в зависимости от того, кто инициирует контакт. Кроме того, смена языков при совмещении нескольких параметров связана также с ассоциативным восприятием обсуждаемых тем: так, русский язык вызывает устойчивые ассоциации с темами, сопряженными с учебой, работой и т.п. — событиями, происходящими вне дома, в русскоязычной среде.

По результатам исследований в разных городах и районах Республики Башкортостан [Салихова 2010; Искужина, Салихова 2014] выяснилось, что большинство респондентов в каждодневной практике общения активно используют русский язык, несмотря на то, что почти половина из билингвов первым выучила родной (не-русский) язык. В бытовом общении родным языком пользуется треть опрошенных нами студентов-респондентов, причем переключение на родной язык у городских студентов и студентов родом из сельской местности отличается: первые используют родной язык только по мере необходимости — преимущественно в домашнем общении, где ситуация переключения на родной язык обусловлена проявлением его предметно-тематической функции, вторые же активно используют как русский, так и родной языки, независимо от сфер применения, при этом не испытывая никаких неудобств при переходе от одной языковой системы к другой [Искужина, Салихова 2014: 135–136].

Поливалентность МЛ билингва обусловлена не столько двуязычной активностью, сколько вербальной «мобильностью» её социального окружения; доступностью единиц СМИ, причем именно в период активного развития личности: времени обучения в учебных учреждениях, проведения досуга и пр. Поскольку основным языком общения является русский, наиболее активная часть (молодежь и люди среднего возраста) легко им овладевают и пользуются.

Ещё одна из причин поливалентности МЛ двуязычного индивида — это его официальное и межличностное языковое окружение. Показательны такие факты: высокий уровень владения русским

языком сохраняется у тех представителей старшего поколения, которые проживают в полиэтничных населенных пунктах (до 90%), а у живущих в одноязычной среде степень владения русским языком не превышает 10%. Необходимость общения с окружающими вынуждает представителей различных национальностей овладеть языком, который был бы понятен абсолютному большинству. Многие родители предпочитают обучать своих детей в первую очередь межнациональному языку — русскому, чтобы облегчить процесс их социализации. Эти причины и являются следствием того, что более 70% респондентов разговаривают дома на русском языке, предпочитая на нем думать, читать и писать. Тем не менее, молодое поколение (от 15 до 35 лет) владеет в определенном объёме и родным (национальным) языком: татарским языком владеет треть информантов, марийским — 37%, башкирским — 13%; родными языками владеет почти половина опрошенных представителей старшего поколения (50–80 лет) (на примере ответов информантов г. Нефтекамск) (см. полные статистические данные в: [Галимьянова, Салихова 2012(а, б); Искужина, Салихова 2014: 137], а также [Национальный состав населения Республики Башкортостан...2012]). Для сравнения: моновалентность МЛ носителя русского языка объясняется его нежеланием овладевать языком автохтонов, поскольку в производственной и общественно-политической сферах коммуникация осуществляется преимущественно на русском языке.

С социопсихолингвистической точки зрения необходимо изучать языковое сознание полимодальной личности билингва с четким разграничением исследования языка при русскоязычии. Проводимые до последнего времени наблюдения выявляли признаки русскоязычия, но никак не его причины. При традиционном описании форм существования русского языка в том или ином полиязычном регионе всегда возрастает вероятность получить социолингвистические «мнимости». В одном из опросов, проведенных в РБ, некоторые информанты-башкиры указали свободное владение башкирским, татарским и русским языками. Любопытство вызывают факты, когда в такой же последовательности отвечали и проживающие там русские. Однако из этого не следует, что башкирский / татарский является родным языком для всего населения республики, а русский существует лишь в форме неродного языка [Салихова 2010; Салихова 2015(б)].

Внимание психолингвиста сосредоточено на языковом сознании полимодальной личности билингва, когда речь идет о родном языке. В этом случае определяют его «этноязыковое самосознание». Тем не менее, языковое сознание полимодальной личности билингва включает и отношения с её языком / языками и к её языку / языкам. Так, по данным переписи населения 2010 г., среди башкир более 103,6 тыс. чел. в качестве родного отметили русский язык, что по сравнению с переписью 1989 г. в 2,6 раза больше [Национальный состав населения Республики

Башкортостан...2012]. В то же время возросли численность и доля владеющих русским языком. Очевидна обращенность языкового сознания билингвов к русскому языку: социалема русскоговорящих стремится идентифицировать его, называя его родным / неродным или нужным / ненужным.

По переписным данным, русский язык билингвов часто квалифицируется как неродной. Это не совсем точно отображает языковые реалии: определения русского языка как второго родного при социологических опросах составляют преобладающую часть в городах и русскоязычных ареалах республики. Модели языковой идентификации билингвов, хотя и определяют причины языкового выбора, но субъективируются. Так, при русскоязычной самоидентификации, при которой респондент отмечает о том, что *«русский — тоже родной для меня: это и детство, и учёба, и любовь... то есть часть моей жизни»*, русский язык как второй родной предстает не по национальной принадлежности человека, а на основе образных представлений о языке как сознательной жизни. Происходит нейтрализация обязательных признаков родного языка: степени владения, объема использования, порядка усвоения, первичности и др.

Наличие подобного рода идентификационных «барьеров» вынуждает признать, что в языковом сознании полимодальной личности билингва отношение к русскому языку «измеряется» в иных категориях. Считаем важным выявить существующие в билингвальном сознании системы идентификационных признаков той или иной ипостаси русского языка. Русскоязычная идентификация полимодальной личности билингва основана на распределении комплексов образных представлений между языками. Отношение же к русскому языку зависит от того, с какой областью значений он ассоциируется. Так, только первый родной язык характеризуется в терминах родства, в соотношении с (пра)родителями (в тюркоязычной культуре, как правило, по линии отца). Со вторым родным обычно связаны реализуемые в таких образных системах представления о языке (как ментальной сущности), как память, знание и опыт, имеющие временные характеристики в отличие от пространственной атрибутики первого родного языка.

Результатом действия рассмотренных факторов является то, что в тюркских языках республики (справедливости ради стоит отметить свойственное и для языков уральской (марийского, мордовского и удмуртского) группы) произошло некоторое перераспределение значимости выполняемых ими функций. В отмеченных языках (активно представленным башкирском, татарском, чувашском) коммуникативная функция уступает сегодня место в иерархии функций символической, функция создания и поддержания идентичности также отходит в настоящее время на второй план, в то время как актуализируется функция этнической солидарности.

В контексте рассуждения обозначим ещё одну проблему, которая заключается в том, что в настоящее

время большинство жителей РБ билингвально и диглоссно, и знание национального и русского языков и их разновидностей составляет основу, на которой ведется обучение иностранному языку в среднем общеобразовательном звене, среднеспециальных и высших учебных заведениях, что способствует развитию субординативной триглоссии — разновидности индивидуального и группового трилингвизма, при котором говорящий воспринимает второй язык через родной, а третий — посредством чаще второго или первого языка, несмотря на их отличия. Установлено, что триглоссия и двуязычие — это наиболее распространённые типы многоязычия. При такой типологической разнородности, коммуникативном ранжировании и статусном различии языки активно функционируют, используются в социальной жизнедеятельности, интенсивно взаимодействуют между собой. Совершенно очевидно, что ЯЛ, РЛ, КЛ, СЛ, «говорящая» личности будут иметь определенный набор признаков, что скажется и на особенностях и типах МЛ.

В зависимости от структуры макро- и микросреды устанавливается функционирование языка / языков, определяется контактирующими билингвами выбор средств общения, формируется мультязыковая общность, влияющая на характеристику и речевое поведение полиязычных индивидов. Полимодальная личность, воплощающая в себе особенности характера и психологические признаки представителей конкретного этноса, в условиях многоязычия предстает в различных формах (валентностях).

Для полимодальных личностей билингвов со «слабо» выраженной идентичностью и нелингоориентированной культурой язык не является диакритиком, и потеря языка не влечет за собой утраты этнической идентичности, хотя эмоционально-психологическая ценность родного языка в их языковом сознании высока. Связь «язык-культура» для таких полимодальных личностей не является имманентной и выражается посредством языка доминирующей группы, а культурный компонент этнической идентичности оказывается более устойчивым, чем языковой. У таких полимодальных личностей отсутствует прямая и однозначная зависимость между степенью знания этнического языка и культурной компетенцией.

Среди возникающих разновидностей возможны и маргинальные типы, у которых не сформирована прочная, однозначная, согласованная система социальных и этноязыковых идентичностей и ценностных ориентаций, а также рассогласована система отношений личности к элементам культуры.

Таким образом, концепция полимодальной личности в лингвистически неоднородной среде представляет собой синтез положений социолингвистического и психолингвистического знания об уникальности дву-/триязычного индивида. Постулаты соцопсихолингвистической теории ЯЛ служат, в основном, построению обобщенного образа полимодальной личности носителя языков как объекта межъязыкового взаимодействия.

Литература

1. Галимьянова, В.Р., Салихова, Э.А. Опыт параметрического анализа полилингвальной личности и социума / В.Р. Галимьянова, Э.А. Салихова // European Science and Technology: international scientific conference. Bildungszentrum Rdk e.V. — Wiesbaden 2012(a). — Pp.84–89.
2. Галимьянова, В.Р., Салихова, Э.А. О модальной личности носителя языка / языков в полилингвальном пространстве / В.Р. Галимьянова, Э.А. Салихова // Развитие гуманитарных наук / Rozwój nauk humanistycznych. — Poznań, 2012(б). — С. 132–141.
3. Искужина, Н.Г., Салихова, Э.А. Формирование этнической идентичности: возможности в профилактике деструктивной этнорегиональной маргинальности / Н.Г. Искужина, Э.А. Салихова // Вестник ВЭГУ. — № 2 (70). — Уфа, 2014. — С. 133–138.
4. Национальный состав населения Республики Башкортостан по данным ВПН-2010: статистический бюллетень. — Уфа: Башкортостанстат, 2012. — 58 с.
5. Салихова, Э.А. Специфика языковых контактов в лингво-этническом пространстве Республики Башкортостан / Э.А. Салихова // Социальная политика и социология. — № 8 — М.: РГСУ, 2010. — С. 428–430.
6. Салихова, Э.А. Социопсихолингвистический типаж носителя би-/трилингвального кода / Э.А. Салихова // Коммуникация. Мышление. Личность. — Саратов, 2012. — С. 175–180.
7. Салихова, Э.А. Психолингвистический типаж билингва / Э.А. Салихова // Проблемы информационного общества и прикладная психолингвистика. — М.: Институт языкознания РАН, 2013. — С. 192–193.
8. Салихова, Э.А. Результаты социопсихолингвистических разработок по изучению коммуникативной уникальности становящейся личности / Э.А. Салихова // Вестник ВЭГУ. — № 1 (75). — Уфа, 2015(a). — С. 169–180.
9. Салихова, Э.А. Двухязычие и триязычие как социопсихолингвистические факторы лингвокультурной интеграции этносов Башкортостана / Э.А. Салихова // Вестник Череповецкого государственного университета. — 2015(б). — № 1 (62). — С. 52–56.
10. Словарь социолингвистических терминов / Под ред. В. Ю. Михальченко. — М.: Институт языкознания РАН, 2006. — 312 с.
11. Хагуров, Т.А. Методология девиантологических исследований феномена массовой культуры и порождаемого ею типа человека / Т.А. Хагуров // Девиантное поведение: методология и методика исследования. — М.: Реглант, 2004.
12. Чиршева, Г.Н. Кодовые переключения в общении русских студентов / Г.Н. Чиршева // Язык, коммуникация и социальная среда. — Воронеж, 2008. — С. 63–79.

R. Scotti Juric

Pula (Croatia), University Juraj Dobrila of Pula
Dr., professor

I. Matticchio

Pula (Croatia), University Juraj Dobrila of Pula — Padua (Italy), University of Padua
Dr., professor
rscotti@unipu.hr

INTERCULTURAL PRAGMATICS: HOW DO MONOLINGUALS AND BILINGUALS INTERACT IN CONFLICT SITUATIONS

Abstract

The aim of this article is to study intercultural communication strategies among Istrian (Croatia) bilinguals in conflict situations. It begins with a brief analysis of two different corpora: 5 transcribed videos documenting quarrels in Croatian and 5 in Italian; altogether 20 minutes of filmed material. Following the identification of the basic elements of monolingual communication in both groups, the analysis of communication among Italo-Croatian bilinguals from Pula is proposed on the basis of a corpus of 2 conversations, amounting to 20 minutes of recorded material. Besides implicit elements present in conversational implicatures and preconceptions, bilinguals resort to other interactive strategies such as code switching, code mixing, the modulation of illocutionary force and other intercultural communicative negotiations.

Keywords: pragmatics, intercultural communication, bilinguals, code switching, implicit elements.

1. Introduction

It is well known that culture is the principal channel for understanding and producing linguistic meaning, but the effect of intercultural contact in everyday communication is still researched and its study requires breakthroughs in relational pragmatics. Our study was carried out in Istria, a bilingual Croatian region, where Croatian and Italian are both official languages, even though the youngest generations have since recently begun to tend to an anglo-croatian

bilingualism. For a long time Italian has been considered the language of the social environment (L2) in Istria.

The Statute of the Istrian Region gives equal status to Croatian and Italian. Other foreign languages are regarded as third languages (L3). The gradual fulfillment of spoken and written bilingualism has been promoted through the educational system, introducing optional and mandatory Italian classes in Croatian and Slovenian schools in Istria, due to the presence of a large Italian National Community (INC) in the region.

Italian should be a mandatory subject in Istria due to cultural and historical reasons, although the choice whether or not to study it has hitherto depended on the personal interests of single families.

Over the course of the last ten years, the linguistic situation in Istria has been changing rapidly and the definition of Italian as L2 (language of the social environment) seems to have become obsolete by now.

One of the main characteristics which affect the lower interest in studying Italian is a big demand for the study of English, since recently the preferred first foreign language, while Italian tends to drift to second place among linguistic choices (FL2) and is in other words becoming a foreign language. In some touristic cities, Italian is even being pushed out by German and thus slips to third place (FL3). Therefore, its acquisition is not encouraged by the educational system – which is unfortunately limited to the offer of only two foreign languages – and is thus restricted to a family based acquisitional approach and in general to the bilingual environment in which learners acquire language through comprehensible input in linguistic situations with a low level of anxiety (Krashen 2003).

The members of the INC, for whom Italian is the first language, have the right to an education in Italian (nursery schools, kindergartens, elementary schools, high schools, university), with contents related to Italian history and culture. Standard Italian is the language of education (teacher-student communication), of the mass media (TV, radio, newspapers), of formal meetings in some organizations and of documents issued by Italian institutions in the area. In informal settings, Italian speakers communicate in Istrovenetian, alternating it with Croatian (for some L2, for others a second L1), depending on the communicational situation or the interlocutor(s) they interact with. In Istria the study of Italian is still considerably instrumentally motivated, i.e. incentivized generally by the desire to obtain practical and concrete benefits. (Hudson 2000; Dornyei 2003).

2. Theories

Starting with Byram's definition of intercultural competence (1997), we explicated, in strategic and in Van Ek's socio-cultural competence (1986), two axioms indispensable to develop further elements necessary for a pragma-linguistic data analysis.

These competences are evident in situations of conflict and cooperation, since they are two united aspects, in that the one is the opposite of the other. Conflict is often a possible or initial contrast, rather than a verbal dispute which is open and manifest, because in the majority of cases it's mitigated or even nullified by an action of cooperation or by a suspension of the conversation (Airenti 2000). Cooperation, defined as "an action of working together, contributing to an effect", is at the basis of a good communicative exchange. According to Grice (1975) all participants are obligated to cooperate, so as not to enter into conflict and lose face (Goffman 1967). *The language of politeness* is a combination of strategies, rules and lexical conventions

adopted by a community to avoid conflicts and to promote harmony in communicative interaction.

The study of conflict situations is not a singular research strategy, seeing as quarrels and fights are part of our social life and are thus reflected in communication. People use language to promise, threaten, request, order, etc. and therefore the analysis of pragmatics also includes the study of the types of possible communicative acts. A valid theory would take into account the fact that meanings are produced by subjects intentionally and can therefore only be interpreted by reconstructing the intentions of the speaker. Cooperation is required to enable interpretation, even in cases in which there are apparent inconsistencies between the utterances formulated by the participants of a given conversation. Grice's theory of pragmatics (1975) is known as the principle of cooperation and is based on four maxims governing conversation (quantity, quality, relation and manner); answer with as much information as required, do not say what you don't believe to be true, don't state claims unsupported by evidence, be relevant, be clear, avoid obfuscation and ambiguity, etc. In everyday situations, however, speakers do not always want to be the most informative and the most honest possible; on the contrary, the maxims are often violated and conversational implicatures arise.

But Grice does not explain, however, the reasons for which people often speak in an indirect way instead of saying directly what they wish to communicate. He points out that the violation of the maxims is a way to build more pragmatic meanings, as in the case of metaphor and irony. Theorists of communication emphasize the significance of the violations of the rules of conversation, such as overlapping talk while turn-taking or silence. In both cases, it comes down to individuating an ideal norm and defining all other forms of interaction as a more or less significant deviation from it.

Grice compares the situation of two people communicating to the case of two people trying to fix a car together. Each of them expects the other to cooperate in an appropriate way and at the right time by providing the required tools. However, one of the aforementioned people could simply wait impatiently for the car to be repaired. Searle (1990) clarifies this point when he explains why situations of conflict or competition can be considered cooperative. He concludes that, since the majority of social forms of aggression are based on a high level of cooperation, conflict does not require a definition different than that of the usual forms of cooperation. Over the past 50 years the topic of implicit elements was subject of many studies. There are two forms of implicit elements: implicatures and preconceptions.

Conversational implicatures are a special type of pragmatic inference that cannot be considered semantic. That is relevant for the meaning of words, phrases and sentences because they are not inherent in the linguistic structure of phrases they were generated by. They are rather based on contextual assumptions related to the participants' cooperation in a conversation.

The implicature provides an explicit explanation of how it is possible to understand more than one actually says, that

is more than what is literally expressed through the conventional meaning of linguistics set. On the other hand, the preconceptions seem to depend more on the linguistic structure of the sentence. A preconception is an implicit assertion, a semantic element which is assumed in the context of the speech. It also shows that the beliefs of the speakers about the listener are more important than the truth of the world.

3. Aims and methodology

This paper aims to study intercultural communication strategies which underlie the communication of adult Italo-Croatian bilinguals in the Croatian region of Istria (Croatia), in particular communicative situations of conflict, i.e. quarrels between speakers. The research begins with a brief analysis of two different corpora: 5 quarrels in Croatian and 5 in Italian, found online and on various Croatian and Italian TV channels. The total duration of the quarrels is 20 minutes for each language, regularly transcribed. After identifying the basic features of the two monolingual conversations (conversational implicatures with or without metaphors, preconceptions, speech acts, observation/violation of the maxims), we have proceeded with the analysis of quarrels between Italo-Croatian bilinguals from Istria (with the addition of code-switching), on the basis of 20 minutes of recorded material. We will attempt to highlight the fact that each group of speakers (Italian monolinguals, Croatian monolinguals, Croatian-Italian bilinguals) has its own socio-cultural representation of conflict.

4. Data and Results

A conflict is considered asymmetric if only one of the parties advances negative claims: in this case we speak of *coercion*. However, in the analyzed corpus it happens more often that “in conflict we approach a situation of symmetry, with each side advancing pretensions to neutralize the ones of the other”. The conflicts we studied are mostly ‘special cases’ of competition where two or more parties simultaneously seek to obtain benefits (or avoid disadvantages) that are mutually exclusive. During the analysis of the recorded material it has been noticed that conflict situations are recognizable by the presence of certain identifying elements described below.

4.1. Analysis of conflicts among Croatian monolingual speakers

Of a total of 258 speech acts identified in verbal interaction between Croatian monolinguals, more than a half are representative. This could indicate that Croatians tend to avoid engaging in conflict situations by describing the state of things: they claim, assert, explain, declaim, classify. Directives, i.e. acts in which the speaker modulates illocutionary force trying to submit the hearer to his will by pressuring him to either perform or not to perform an act, are for example: orders, commands, requests, instructions, or implorations. These acts represent only a quarter of the total number of communicative acts and they threaten the negative face of the hearer, who by nature tends to avoid adopting positions, and is thus forced to act instead. Expressive acts are at the basis of disputes, which threaten the positive face of the hearer or the speaker:

critics, reproaches, insults, accusations, challenges, etc. or confessions, apologies, self-criticism, acceptance of a compliment, etc. There are informations (see Table 1) that leads us to deduce that the hearer or the speaker would like to promote ideas with finesse, but are instead challenged with too direct acts which create conflicts. All other types of speech acts are almost irrelevant in this case.

Name	Frequency	%
Commissive	6	2,33
Expressive	3	1,16
Declarative	67	25,97
Expressive	21	8,14
Representative	161	62,40
Total	258	100,00
Missing	0	0,00
Total	258	100,00

Table 1. Speech acts in communication among Croatian monolinguals

Grice (1975) suggests that there is a set of assumptions which guide the progression of conversation: apparently, they derive from basic rational considerations and can be formulated as rules for the efficient use of language for purposes of cooperation. The observation of the maxims is present in one third of conversations among Croatian monolinguals, where as their violation occurs in two-thirds and should thus be considered the norm in quarrels. They are, however, in most cases, only apparent violations which generate conversational implicatures.

Name	Frequency	%
Mxob	6	37,50
Mxviol	10	62,50
Total	16	100,00
Missing	0	0,00
Total	16	100,00

Table 2. Observation and violation of the maxims in conversations among Croatian monolingual speakers

In the majority of cases the breakings of maxims are particularized implicatures: ironic interpretation, for example, requires preliminary exclusion of literal interpretation on the basis of certain assumptions. Metaphors or tautologies communicate what they communicate in a way which is relatively independent from the context. According to the *theory of comparison*, metaphors are similarities in which the predications of similarity are deleted or erased. On the other hand, the *theory of interaction* considers metaphors special uses of linguistic expressions in which a “metaphorical” expression (or focus) is introduced into another “literal” expression (or frame), the meaning of the focus interacting with the meaning of the modified frame and vice versa. Conversational implicatures are generated in cases of violation (10), in which we have identified 5 metaphors.

Croatian monolinguals use few conversational implicatures (F: 15; 0.96 %) and few preconceptions (F: 10; 0.64%), which means that in their speeches there is no need to make inferences to decode meanings.

4.2. Analysis of conflicts among Italian monolingual speakers

In comparison with Croatian monolinguals, Italian speakers use a slightly higher percentage of representative speech acts, but also of expressive acts, necessary to convey rushes of emotion. This increase in expressiveness, which threatens the positive face of the hearer or of the speaker (who while promoting their ideas with finesse use qualitatively too direct speech acts), and the need for the documentation of facts (although only slightly higher than in Croatian monolinguals), influence a decrease in “control” over the hearer through executive acts (jointly decreasing) which threaten the negative face of the hearer, inclined to avoid assuming a position, and force him to act.

Name	Frequency	%
Commissive	1	0,26
Declaration	0	0,00
Directive	69	18,21
Expressive	47	12,40
Representative	262	69,13
Total	379	100,00
Missing	0	0,00
Total	379	100,00

Table 3. Speech acts in communication among Italian monolinguals

Although the percentages of observation and violation of the maxims remain roughly the same as for Croatian monolinguals, the differences between the two polarities among Italian speakers are less marked (see Table 4).

Name	Frequency	%
Mxob	8	40,00
Mxviol	12	60,00
Total	20	100,00
Missing	0	0,00
Total	20	100,00

Table 4. Observation and violation of the maxims in communication among Italian monolinguals

Of the 12 cases of violation of Grice’s maxims, we have highlighted 7 metaphors as extreme cases of conversational implicatures.

The speakers do not make neither extensive use of conversational implicatures (F: 4; 0.25%) nor of preconceptions (F: 10; 0.64%), so we can conclude that their statements do not present too many implicit elements, but remain at a maximum level of explicitness.

4.1. Analysis of bilingual/bicultural itroquarnerian conflicts

In addition to implicit elements embedded in conversational implicatures and preconceptions, bilinguals use other interactive strategies including code-switching, code-mixing, the modulation of illocutionary force and other intercultural communicative negotiations. We found out 103 utterances with code-switching (6,56%).

Italo-Croatian bilinguals from the itroquarnerian area use representative acts in half and executive acts in a third of the sum of conversational acts. The observation and violation of the maxims is almost equal.

Name	Frequency	%
Commissive	2	0,33
Declaration	6	1,01
Directive	191	32,37
Expressive	87	14,74
Representative	304	51,52
Total	590	100
Missing	0	0,00
Total	590	100

Table 5. Speech acts in communication among bilinguals

Name	F	%
Mxob	24	48,97
Mxviol	25	51,02
Total	49	100,00
Missing	0	0,00
Total	49	100,00

Table 6. Observation and violation of the maxims in communication among Italo-Croatian bilinguals

Regarding the first two groups of speakers (Italian monolinguals and Croatian monolinguals), the difference is laid out below:

Speech acts	Bilinguals	Cro. monolinguals	It. monolinguals
Directive	32,37	25,97	18,21
Expressive	14,74	8,14	12,40
Representative	51,52	62,40	69,13

Table 7. Speech acts differences among the three groups of speakers

To sum up, the situation could be represented as follows (X % mean; ↓% lower; ↑% the highest):

Speech acts	Bilinguals %	Cro. monolinguals %	Italian monolinguals %
Directive	↑	X	↓
Expressive	↑	↓	X
Representative	↓	X	↑

Table 8. Systematic representation of the three groups

Bilinguals show a higher rate of involvement in conflict, probably because the analyzed conversation was recorded in a setting of locally managed turn-taking, i.e. because the two interlocutors communicate in everyday situations. In this case, the quarrel is harsher. The corpora documenting fights between Croatian and Italian monolinguals are more comparable because the context is the same; the disputes take place in television interviews in both of the cases. However, the speech acts of the two monolingual corpora denote that speakers of Croatian are less litigious than speakers of Italian, even if the latter have a rather fine way of fighting.

Maxims	Bilinguals	Cro. monolinguals	It. monolinguals
Observation	48,97	37,50	40,00
Violation	51,02	62,50	60,00

Tabella 9. Maxims' differences in the three groups

Maxims	Bilinguals	Cro. monolinguals	It. monolinguals
Observation	↑	↓	X
Violation	↓	↑	X

Tabel 10. Systematic representation of the three groups

While the Italian monolingual speakers moderates the violations of maxims and respect them, Croatian monolinguals, surprisingly, have less respect for the principle of cooperation and therefore violate the four maxims more. Bilinguals' behavior is the opposite: maximum respect and minimum violation.

Although preconceptions and implicatures are present in the analyzed texts in a low percentage (F: 4.02% and 3.76%), it is interesting to find out that, compared to the other two groups, in bilinguals the use of conversational implicatures and preconceptions increases (F: 40, 2.55%; F: 43; 2.74%) (See Table 11):

Code	All coded segments	Bilinguals	Croatian monolinguals	Italian monolinguals
Convesational implicatures	59 3,76%	40 2,55%	15 0,96%	4 0,25%
Preconceptions	63 4,02%	43 2,74%	10 0,64%	10 0,64%

Tabella 11. Conversational implicatures and preconceptions

All elements analyzed in the three corpora are reported in below (Table 9):

Code	All seg.	B	Cro. Mon.	It. Mon.	All seg. %	Seg. B %	Seg. Cro. mon. %	Seg. It. mon. %
CI	59	40	15	4	3,76	2,55	0,96	0,25
M	31	19	5	7	1,98	1,21	0,32	0,45
P	63	43	10	10	4,02	2,74	0,64	0,64
SA	1	0	1	0	0,06	0,00	0,06	0,00
SAR	727	304	161	262	46,34	19,38	10,26	16,70
SADi	327	191	67	69	20,84	12,17	4,27	4,40
SAC	9	2	6	1	0,57	0,13	0,38	0,06
SAE	155	87	21	47	9,88	5,54	1,34	3,00
SADe	9	6	3	0	0,57	0,38	0,19	0,00
MXob	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0,00
MXob/Qt	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0,00
MXob/Qu	35	21	6	8	2,23	1,34	0,38	0,51
MXob/R	1	1	0	0	0,06	0,06	0,00	0,00
MXob/M	2	2	0	0	0,13	0,13	0,00	0,00
MXviol	0	0	0	0	0,00	0,00	0,00	0,00
MXob/Qt	6	6	0	0	0,38	0,38	0,00	0,00
MXob/Qu	5	2	2	1	0,32	0,13	0,13	0,06
MXob/R	20	8	8	4	1,27	0,51	0,51	0,25
MXob/M	16	9	0	7	1,02	0,57	0,00	0,45
C-SW	103	103	0	0	6,56	6,56	0,00	0,00

Table 12. Bilinguals, Croatian monolinguals and Italian monolinguals

5. Conclusion

Conflict and cooperation are two stages which proceed by alternation in some conversations, which is a common practice in both monolingual and bilingual speakers. Cooperation, present in a high percentage of bilinguals, is a tool for filling empty spaces between conflicts and to mitigate them. But it is not always a rule or a normal situation in ordinary interactions between Croatian or Italian monolinguals. Conflict, a particular communicative situation we wanted to investigate in our research is primarily used as a way to communicate in the analyzed conversations.

When conflict worsens, strategies of cooperation are introduced to allow the interlocutors to continue the conversation without any noteworthy damage done to their monolingual and monocultural or bilingual and bicultural faces.

References

1. *Airenti, G.* Cooperazione e conflitto: aspetti cognitivi e sociali della comunicazione / 2000. *Etnosistemi* 7: 58-66.
2. *Byram, M.* Teaching and assessing intercultural communicative competence / Clevedon, England, 1997. Multilingual Matters.
3. *Dorney, Z.* Attitudes, orientations and motivations in language learning: Advances in theory, research and applications / 2003. *Language Learning* 53(1):3-12.
4. *Goffman, E.* Interaction ritual: Essay on face to face behavior / Garden City, New York, 1967. Anchor.
5. *Grice, H.* Logic and conversation / P. Cole and J. L. Morgan (eds) // *Syntax and semantics 3: speech acts*, 41-58. New York, 1975. Academic Press.
6. *Hudson, G.* Essential introductory linguistics / Oxford, 2000. Blackwell Publishers.
7. *Krashen, S.* Explorations in Language Acquisition and Use / Portsmouth, 2003. Heimemann.
8. *Searle, J. R.* Collective intentions and actions / P.R. Cohen, J. Morgan, and M. E. Pollack (eds.) // *Intentions in communication*, Cambridge Bradford, 1990. MIT Press. 401-415.
9. *Van Ek, Jan A.* Objectives for foreign language learning / vol. 1. Scope, Strasbourg, 1986. Council of Europe.

М. Низник

Тель-Авив (Израиль), Тель-авивский университет
 Доктор наук, преподаватель русского языка и литературы
 marinan@post.tau.ac.il

**«ВСПОМИНАЯ НЕИЗВЕСТНОЕ» —
 ЧТО ДЕТИ ИЗ РУССКОЯЗЫЧНЫХ СЕМЕЙ В ИЗРАИЛЕ ЗНАЮТ О РОССИИ**

Аннотация

Современные исследования, посвященные русскоязычным иммигрантам за рубежом, убедительно доказывают, что русский язык и культура являются важнейшей частью идентичности этих людей. Но смогут ли они передать это культурное наследие следующему поколению? Данное исследование ставит целью в самых общих чертах ответить на этот вопрос. Опрос, ставшей его основой, был проведен в Тель-Авиве в 2015 году. В нем приняли участие 122 участника в возрасте от 13 до 15 лет. Полученные данные свидетельствуют о том, что израильские подростки, использующие иврит практически во всех сферах своей жизни и связанные с израильской культурой значительно больше, чем с русской, чаще всего мало знакомы с культурой своих родителей.

Ключевые слова: культурное наследие, двуязычные подростки, русскоязычные израильтяне, иммиграция, культура иммигрантов

M. Niznik

Tel-Aviv (Israel), Tel Aviv University
 Ph.D., professor of Russian language and literature
 marinan@post.tau.ac.il

**«RECALLING THE UNKNOWN»: WHAT DO ISRAELI
 YOUNGSTERS FROM RUSSIAN-SPEAKING FAMILIES KNOW ABOUT RUSSIA**

Abstract

Recent research provides clear evidence that immigrants from the former Soviet Union consider Russian culture and language as a major factor in their identity. But will they succeed to pass their cultural heritage to the next generation?

This research aims to partially answer this question. It was conducted in Tel Aviv in 2015 and the data was collected via self-report (122) structured questionnaires. The data shows that being immersed in Hebrew almost from the moment of their birth or arrival in all walks of life but at home, the young people gradually relinquish or do not acquire their culture of origin.

Keywords: heritage culture, bilingual adolescents, Russian-speaking Israelis, immigration, immigrant culture.

В последние три десятилетия огромное количество людей, говорящих по-русски и считающих русскую культуру своей родной, оказалось за пределами русскоязычного пространства. По существующим оценкам численность российской диаспоры за рубежом составляет 25–30 миллионов человек. [Рязанцев, Гребенюк 2014–6]. Такая многочисленность объясняется и тем, что за границей России оказались жители бывших советских республик, которые никуда не эмигрировали, но под которыми «эмигрировала страна», — они оказались гражданами вновь образовавшихся в результате распада СССР государств, в которых русский язык более не являлся государственным.

Хотя в научной и популярной литературе этих людей обычно характеризуют как «русских» или «русскоязычных» и рассматривают как более или менее однородное образование, в действительности они являют собой довольно пестрый конгломерат, так как различаются по национальному составу, по культурному и образовательному уровню, а также по тем факторам, которые побудили их иммигрировать. Среди этих людей и те, кто использует русский язык как родной, (в основном

выходцы с территории России), и те, для кого русский язык, — второй родной, (чаще всего приехавшие из Белоруссии и с Украины) и те, кто использует его как *лингва франка* (как правило, жители других республик бывшего СССР. (Laitin 1998–29–31).

Многочисленные исследователи, анализирующие различные аспекты социализации «бывших советских», или «русскоговорящих» в эмиграции, почти единодушны в том, что эти люди, вне зависимости от вероисповедания, этнической принадлежности, образовательного уровня и выбранной ими страны проживания, рассматривают русский язык и культуру как важнейшую ценность и интегральную составляющую своей идентичности (Remennik 2007, 23–29, Elenevskaya, Fialkova 2013, 18–19).

Как следствие, русскоязычные родители видят одну из своих задач в том, чтобы их дети, хотя бы частично, сохранили связь с русской культурой (Kopelovich 2010, Перотто, Низник, 2014).

Во всех районах компактного проживания русскоязычных иммигрантов, как грибы после дождя, стали

появляться русские школы, предоставляющие услуги дополнительного образования. Набор предметов варьировался от страны к стране, от города к городу и зависел от личных вкусов организаторов (часто они же и родители учеников), а часто и от имеющихся в наличии учителей. В программе были те предметы, которые, по мнению среднестатистического русскоговорящего иммигранта (если таковой существует) совершенно необходимо изучать для того, чтобы стать культурным и успешным человеком, но которые в его новой стране не изучают или изучают недостаточно. Программы школ включали английский язык, тот или иной набор естественных дисциплин, шахматы, логику и многое другое. И, конечно, всегда и везде русские школы предлагали уроки русского языка. С течением времени методисты и учителя заговорили о том, что детей иммигрантов нужно учить по специальным методикам и с использованием специально для этой целевой группы разработанных материалов. В результате многочисленных дискуссий и споров на русский язык был переведен термин 'heritage language' [Valdés 2005, Polinsky & Kagan 2007] — семейный, домашний язык, и началась тяжелейшая работа обучению детей — иммигрантов грамматике и расширению лексического запаса за час-два в неделю. Появились новые методики, учебные пособия, и дети с большим или меньшим успехом учились правильно писать падежные окончания и осваивали видовременные глагольные формы. Однако на конференциях и семинарах по вопросам обучения русскому языку как семейному все чаще раздавались жалобы на то, что дети возможно и осваивают русский язык, но сведения о России и русской культуре ограничиваются у них салатом Оливье, Снегурочкой и мультфильмом о Чебурашке. Весьма вероятно, что это происходило потому, что сконцентрировавшись на языке как средстве коммуникации, преподаватели по разным причинам не уделяли внимания на уроках тому, что в теории РКИ принято называть лингвострановедением или культурологией. Не исключено, что педагоги изначально полагались на то, что эти сведения ученики получают в семье или в общине.

Современное научное сообщество в изучении вопросов иммиграции отказалось от бинарного выбора «или... или». Многочисленные исследования убедительно доказали, что интерес к культуре родителей ни коим образом не мешает ощущать связь с культурой принимающей страны. [Phinney 2001, Portes Zhou 1993, Zhou 1997] Сохранение heritage culture (семейной культуры) не только не наносит ребенку никакого вреда, но и исключительно полезно, так как приводит к формированию более гармоничной и разносторонней личности. У поликультурных детей, как правило, лучше развиты когнитивные навыки и выше академическая успеваемость, они с легкостью комбинируют различные элементы двух культур, составляя из них третью [Zhou 1997, Caytas 2012].

Говоря о поликультурности, невозможно не обратиться к самому понятию «культура». Дать исчерпывающее и удовлетворяющее всех исследователей определение просто не представляется возможным,

поэтому ограничимся формулировкой Э. Тайлора, предложенной в 1871 году и по сей день считающейся классической.

В своем двухтомном труде «Первобытная культура» Э. Тайлор писал: «Культура, или цивилизация, рассматриваемая в широком этнографическом значении, представляет собой сложное целое, включающее познание, верования, искусство, мораль, право, обычаи и некоторые другие способности и привычки, присущие человеку как члену общества» [Tylog 1903, цит. по: Лурье 1998: 140]. В данной работе говорится о подростках, поэтому для целей исследования определение Тейлора было несколько упрощено, но суть его не была изменена. Культура рассматривается в широком контексте, она основывается на символах и общем знании и является интегративным и динамичным явлением.

Задачи исследования.

Метод и целевая аудитория

Наше исследование было проведено в Израиле в 2015 году и ни коим образом не претендует на то, чтобы быть исчерпывающим. Целью его была скорее постановка вопроса, нежели поиск путей решения проблемы. Мы хотели выяснить, есть ли у детей из русскоязычных семей в Израиле самая базовая информация о стране их родителей, ее истории, географии и культуре.

В исследовании участвовали 122 информанта в возрасте от 13 до 15 лет из пяти школ Тель-Авива и городов-спутников. Все опрошенные учат русский язык как минимум год в государственной школе по утвержденной Министерством образования Израиля школьной программе. Чуть больше половины опрошенных (54%) родились в Израиле, остальные приехали из бывших республик СССР, прежде всего из России и Украины. Все участники живут в Израиле не менее 3 лет.

Все респонденты ответили на вопросы специально разработанных структурированных анкет для самостоятельного заполнения. В 11 пунктах предлагалось выбрать один правильный ответ из предложенных четырех, еще 6 пунктов содержали открытые вопросы.

Вопросы анкеты были сформулированы на основе предварительного опроса, в котором участвовали 25 выходцев из бывшего СССР, иммигрировавших в возрасте старше 25 лет, получивших образование на русском языке и считающих этот язык родным. 18 человек имеют высшее образование, 7 человек — среднее или среднее специальное образование. Каждый из участников предварительного опроса должен был написать 15 предложений, содержащих известную, по их мнению, всем россиянам информацию по русской истории, искусству и географии. 11 наиболее часто встречающихся утверждений были отобраны для вопросов анкеты.

Пункты с двенадцатого по шестнадцатый были сформулированы без связи с предварительным опросом, в котором участвовали взрослые. В них юные информанты должны были указать известных им выдающихся российских исторических деятелей, актеров, музыкантов и политиков, а также назвать три русских

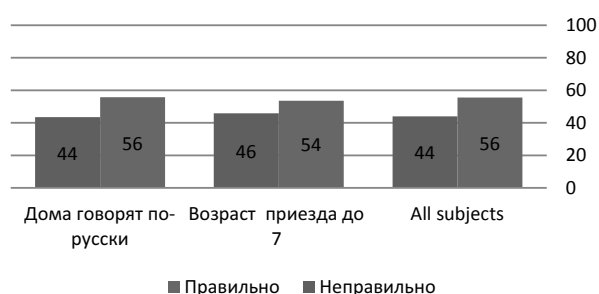
фильма, которые они когда-либо видели. Последний пунктом анкеты стал вопрос о желании (или нежелании) респондента посетить Россию и просьба объяснить свой ответ.

Результаты исследования.

Большинство информантов (71 процент) заполнили анкету на иврите, среди иммигрировавших в возрасте до 7 лет их количество возрастает до 86 процентов. Следует отметить, что язык общения в семье большого влияния на язык заполнения анкеты не оказал. По всей видимости, это объясняется тем, что навыки устной речи далеко не всегда напрямую связаны с умением читать и писать.

На вопросы, связанные с географией России, правильно ответили 56 процентов респондентов. Они правильно назвали столицу России — Москва, знали, что Волга — это река, а также правильно указали, в каких частях света расположена Российская Федерация. Ответы практически не зависели от языка общения в семье и времени пребывания в стране. Вместе с тем, тот факт, что больше трети респондентов не знали, какой город является столицей России и не имели представления, что такое Волга, свидетельствует не только и не столько о незнании географии, сколько о незнакомстве с важнейшими культурными символами России.

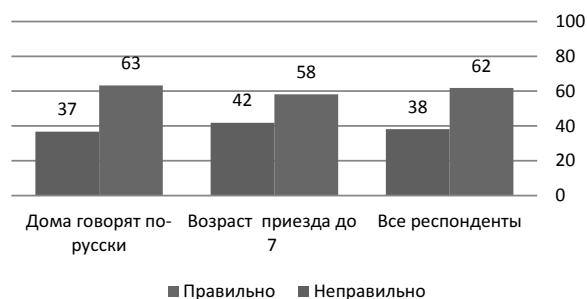
География (%)



На вопросы, непосредственно связанные с культурой и культурными символами, верные ответы дали 62 процента опрошенных. Они знали, что такое Красная площадь и Большой театр и кто такой А. С. Пушкин. Среди приехавших в Израиль в возрасте до 7 лет количество правильно ответивших падает до 58 процентов. Только 6 человек смогли назвать трёх российских писателей и поэтов. Наиболее широко известно имя А. С. Пушкина. Большинство указывает одно-два имени, три имени названы только в 10 процентах анкет. Кроме Пушкина респонденты обычно называют Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского. В двух анкетах упоминается Борис Акунин. Интересно, что ни в одной анкете не встречаются имена детских писателей, никто ни разу ни упомянул К. И. Чуковского, С. Я. Маршака или В. Ю. Драгунского. И это при том, что в учебных материалах, по которым занимаются респонденты, а все они, напомним, учат русский язык в рамках государственных школ, есть произведения этих авторов. Нужно также отметить, что информанты, заполнившие анкеты

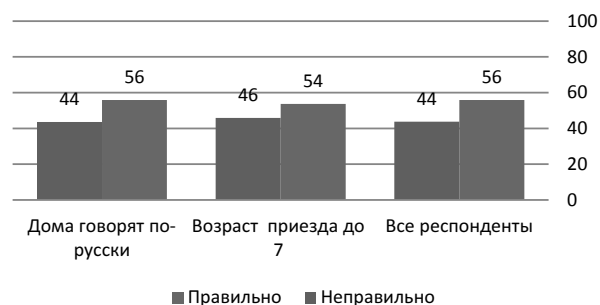
на иврите, часто затрудняются назвать даже одно имя, не говоря уже о трёх. Это объясняется во многом и тем, что знакомство израильских подростков с литературными произведениями ограничено школьной программой, лишь немногие читают для собственного удовольствия в свободное время, и среди них — лишь единицы читают литературную классику, будь то русская или западноевропейская. Из всех российских авторов в список обязательных для изучения в курсе литературы входит только А. П. Чехов, но и его рассказы изучают лишь в старших классах.

Культура (%)



На вопросы по русской истории правильно ответили 56 процентов участников опроса. Они знали, что Ленинград и Санкт-Петербург — это название одного и того же города в разные периоды истории, что до 1917 года первым лицом российского государства был царь и что Октябрьская революция произошла в 1917 году. 56 процентов респондентов справились со всеми тремя вопросами. Нужно отметить, что правильные ответы на эти вопросы практически не связаны с языковой компетенцией респондентов, временем прибытия в страну и языком общения в семье. Не исключено, что решающим фактором при правильном ответе являлась общая эрудиция, а не принадлежность русской культуре.

История



Отвечая на три открытых вопроса анкеты, респонденты должны были назвать трёх русских писателей или поэтов (о чём уже упоминалось выше), трёх русских актёров, русских певцов или музыкантов, написать названия трёх российских фильмов, которые они когда-либо видели, а также назвать имена трёх выдающихся российских государственных деятелей. Ровно половина информантов не смогла справиться

с заданием. Более половины (55 процентов) респондентов указали один фильм, причем чаще всего встречались названия мультфильмов «Маша и медведь» («Анимаккорд, 2009) и «Крокодил Гена» (Киностудия «Союзмультфильм, 1969). В большинстве анкет этот фильм называют «Чебурашка» по имени одного из главных героев. Из игровых фильмов чаще всего называлась комедия «Бриллиантовая рука» (Мосфильм, 1969). Некоторые респонденты называли также комедии «Полосатый рейс» (Ленфильм, 1961) и «Иван Васильевич меняет профессию» (Мосфильм, 1973). Фильмы, снятые после 1990 года в анкетах практически не упоминаются, лишь два респондента назвали фильм «Брат», культовый российский боевик, снятый режиссером Алексеем Балабановым в 1997 и пользующийся широчайшей известностью среди россиян. Данные анкет служат еще одним доказательством того, о чем часто говорят преподаватели и методисты, работающие с детьми русскоязычных эмигрантов. Использование русского языка ограничено семейной сферой общения, знакомство с русской культурой происходит тоже в семье и особенно интенсивно в дошкольном возрасте, когда ребёнок проводит дома с родителями, а иногда бабушками и с дедушками относительно много времени. Когда ребенок начинает ходить в школу, «семейная» культура вытесняется доминирующей. У родителей далеко не всегда есть знания, силы и возможности продолжать параллельное школьному образование, и дети в своем знакомстве со всем российским и русским остаются на дошкольном уровне.

Именно поэтому многие респонденты затруднялись назвать трёх известных русских актеров. 54 процента респондентов не смогли написать ни одного имени. Знакомство большинства информантов с русским кинематографом относится к возрасту, когда актёр и роль практически сливаются в сознании ребёнка, и фамилии исполнителей любимых ролей для многих так и остались неизвестными.

Имена известных музыкантов, названные в анкетах, являются еще одним убедительным доказательством семейного влияния во всем, что касается знаний о России. Самыми популярными оказались А. Пугачева (родилась в 1949 году) и Ф. Киркоров (родился в 1967 году) — их имена назвали 40 процентов респондентов. Из более молодых исполнителей встречались, прежде всего, имена Димы Билана (родился в 1981 году, в 2005 стал победителем конкурса «Евровидение») и Полины Гагариной (родилась в 1987 году, в 2015 заняла второе место на конкурсе Евровидения). Таким образом, знания о российской поп-музыке определены вкусами старших, иногда родителей, а иногда бабушек и дедушек. В остальных случаях, они, скорее всего, являются результатом совместных просмотров русских федеральных каналов — все упомянутые музыканты очень часто появляются на телеэкране.

Трёх известных государственных деятелей смогли назвать 54 процента респондентов, причем это цифра почти не зависит от года приезда в Израиль и от того,

на каком языке говорят дома. Безусловным лидером опроса стал В. В. Путин, действующий президент Российской Федерации. Возможно, это связано с тем, что в связи с тем, что Россия является активным политическим игроком, как пассивно, так и активно вовлечённым в разнообразные международные конфликты, имя Путина часто встречается в новостях и принятые им решения обсуждаются в семьях респондентов.

Кроме Путина, в ответах встречались имена И. В. Сталина и режиссера В. И. Ленина (указанные всегда, в отличие от В. В. Путина, без инициалов). Их упоминание, по всей видимости, в большей степени связано с общим курсом истории, изучаемым в школе, чем знакомством непосредственно с Российской историей. Довольно часто упоминалось имя бывшего министра иностранных дел Израиля Авигодора Либерамана, лидера партии «Наш дом — Израиль», родившегося в Молдавии, прекрасно владеющего русским языком и ассоциирующегося с русскоязычной политикой в Израиле. По всей видимости, некоторые респонденты просто не поняли вопрос.

Неожиданным для нас оказались ответы на последние два вопроса анкеты «Хотите ли вы посетить Россию» и «Объясните, почему». Только 63 процента всех опрошенных хотели бы когда-нибудь поехать в Россию. Среди детей из семей, где говорят только по-русски, количество желающих возрастает до 69 процентов. Те, кто хотели бы посетить Россию, прежде всего, хотят увидеть место, где родились они сами или члены их семей, есть те, кто хотел бы повидаться с родственниками; многие пишут, что Россия — это интересная и красивая страна с великой культурой, кто-то отвечает, что всегда интересно увидеть что-то новое.

Те, для кого Россия не представляет интереса, считают, что «в мире есть места и поинтереснее». Есть также ответы «в России опасно» и «в России диктатура». Среди респондентов, которые не хотели бы ехать в Россию, значительную часть составляют те, чьи семьи приехали с Украины. В их ответах (их было меньше десяти) встречаются утверждения «Я ненавижу Россию», «Моя Родина — Украина, я хочу поехать туда», и тому подобные.

Выводы

Данные исследования показывают, что для большей части детей из русскоязычных семей Россия, ее культура и история остаются *terra incognita*. Они затрудняются ответить на самые простые вопросы о России, их знания о культуре и истории России весьма ограничены. Это можно объяснить тем, что знакомство со всем русским и российским ограничено, в основном, семейно-бытовой сферой, а преподаватели русского языка в школе в основном заняты обучением непосредственно языку и часто не уделяют внимания культурологической составляющей. Такое положение вещей заставляет задуматься о необходимости создания современных пособий по культурологии, написанных с учетом интересов, потребностей и особенностей именно этой категории учащихся.

Литература

1. *Лурье С. В.* Историческая этнология. — М.: Аспект-Пресс, 1998. — 448 с.
2. *Рязанцев, С. В., Гребенюк, А. А.* «Наши» за границей. Русские, россияне, русскоговорящие, соотечественники: расселение, интеграция и возвратная миграция в Россию. — М.: ИСПИ РАН, 2014. — 238 с.
3. *Перотто М. и Низник М.* По-русски говорим мы с детства. Из опыта неформального обучения русскому языку в Израиле и Италии // Ошибки и многоязычие. *Slavica Helsingiensia*, Vol. 45. *Instrumentarium of Linguistics/A. Никунласси и Е. протасова*// Helsinki: University of Helsinki, 2014 С. 75–96
4. *Caytas J. D.* “Conundrum of an Immigrant: Assimilation versus Cultural Preservation”. // *Journal of Identity and Migration Studies* Vol. 6, No. 2, Autumn/Winter 2012. P. 36–54.
5. *Fialkova, L. and Yelenevskaya, M.* In Search of the Self: Reconciling the Past and the Present in Immigrants’ Experience // Tartu: ELM Scholarly Press, 2013—282 pp.
6. *Kopeliovich, S.* How long is the ‘Russian Street’ in Israel? Prospects of Maintaining the Russian Language // *Israel Affairs*, 2011, V. 17, No. 1. P. 108–124.
7. *Laitin D. D.* Identity in formation: The Russian-Speaking Populations in the near abroad. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1998. — 207 p.
8. *Phinney, J.S., Horenczyk, G. Liebkind, K. and Vedder, P.* “Ethnic Identity, Immigration, and Well-being: An International Perspective.” // *Journal of Social Issues* 57. — 2001-P. 493–510.
9. *Polinsky, M. and Kagan. O.* Heritage languages: In the ‘wild’ and in the classroom. / *Language and Linguistics Compass* № 1 (5) // — 2007. P. 368–396.
10. *Portes, A. and Min Zhou, M.* “The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants.” / *Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*. Vol. 530–1993-P. 74–96.
11. *Remennick, L.* Russian Jews on Three Continents: Identity, Integration and Conflict / New Brunswick, NJ: Transactions Publishers. — 2007—417 p.
12. *Valdés, G.* Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized? // *The Modern Language Journal* № 89. — 2005-. P. 410–426
13. *Zhou, M.* “Growing Up American: The Challenge Confronting Immigrant Children and Children of Immigrants.” // *Annual Revue of Sociology* 23–1997- P. 63–95

М.Р. Сандлер

Брюссель (Бельгия), Международный институт миграционных и гендерных исследований (IMAGRI)
Президент
koshemir@telenet.be

РУССКОГОВОРЯЩИЕ МИГРАНТЫ В ЕВРОПЕ ИЗ КАТЕГОРИИ ADVANSED WOMEN: ГОТОВНОСТЬ К ИНТЕГРАЦИИ, ОТКРЫТИЮ БИЗНЕСА И МЕЖКУЛЬТУРНОМУ ДИАЛОГУ. КОММУНИКАЦИОННЫЕ И ИНТЕГРАЦИОННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ У ДРУГИХ ГРУПП МИГРАНТОВ (ПРЕДСТАВЛЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ)

Аннотация

Институт ИМАГРИ в течение нескольких лет изучал миграционные потоки из экс-СССР в Европу. Сравнительный анализ анкет разных групп мигрантов продемонстрировал: традиционно считавшиеся основополагающими для интеграции принципы одного общего языка и одного общего географического пространства для данной части мигрантов не работают. И очевидно, что решение этой проблемы в ближайшем будущем потребует более глубокого анализа.

Ключевые слова: русскоговорящая миграция в Европе; высокообразованные женщины-мигранты, постсоветская миграция.

M. R. Sandler

Brussels (Belgium), International Migration and Gender Research Institute (IMAGRI)
President
koshemir@telenet.be

RUSSIAN-SPEAKING MIGRANTS IN EUROPE FROM THE CATEGORY OF ADVANCED WOMEN: READINESS TO INTEGRATE, OPEN BUSINESS AND ENGAGE IN INTERCULTURAL DIALOGUE. COMMUNIKATION AND INTEGRATION COMPETENCES OF OTHER MIGRANT GROUPS (PRESENTATION OF RESEARCH OUTCOMES)

Abstract

The research of the IMAGRI Institute in Belgium that took place in recent years, allows us to draw the following conclusions about some of the migration flows from the former Soviet Union to Europe.

The category of migrants WMA (Women-Migrants Advanced) whom we targeted has highly developed cross-cultural communication skills, but in about half the cases this important fact does not solve the problem of self-realisation in their careers, and thus, in the society — as these two concepts are inseparable for this category.

«Our» category of migrants, whose number has steadily been increasing in Europe, requires special integration programs through entrepreneurship. This technique proved to be working by our project RESTART, conducted during 2011–2014.

The comparative analysis of the profiles of different groups of migrants has shown that irrespectively of the country of the new residence there exists a rather complicated group in modern Europe — Muslim migrants from the former Soviet Union. The principles of a common language and a common geographic area, traditionally regarded as fundamental to the integration, do not work for this part of the migrants. This is a basic error that European integration institutions make in their approach to the adaptation of Russian-speaking migrants in Europe. And it is obvious that the solution of this problem will require deeper analysis.

Keywords: Women Migrants Advanced, Post-Soviet migration, Restart for advanced women, high skilled migrations.

Брюссельский Международный институт миграционных и гендерных исследований (IMAGRI) изучил социальную адаптацию в Европе русскоговорящих мигрантов из категории Women-Migrants Advanced (WMA) на примере Бельгии, Германии, Франции» [4].

Термин WMA был введен нашим институтом около 5 лет назад, когда мы начали заниматься данной категорией мигрантов. Под WMA мы подразумеваем женщину-мигранта, прибывшую в Европу из стран экс-СССР, имеющую, как минимум, 1–2 высших образования и занимающую активную социальную позицию.

Такие женщины стремятся к успешной самореализации в новом социуме и не желают мириться с потерей социального статуса в связи с переменой страны проживания, считают себя способными к саморазвитию

и достижению высоких результатов в новых социально-культурных условиях.

У категории мигрантов WMA (Women Advance Migrant), которой занимаемся мы, высоко развиты навыки кросскультурной коммуникации, но и этот важный факт примерно в половине случаев не решает проблему самореализации в карьере, и, соответственно, в обществе — для данной категории два этих понятия неразрывны.

Для «нашей» категории мигрантов, количество которых в Европе неуклонно увеличивается, необходимы специальные программы интеграции через интрапренерство, так как эта методика работает, что доказал наш проект RESTART, проводившийся в течение 2011–2014 гг.

Наше первое исследование было проведено в Германии и Бельгии и касалось нескольких категорий мигрантов. Мы решили сравнить их с категорией WMA, как мы ее определяем, выявить различия и сходства в адаптации «нашей» группы мигрантов с другими группами.

В ходе исследования удалось определить отношение русскоговорящих мигрантов к европейским ценностям: восприятие, готовность прививать их своим детям; а также каково это стремление у различных категорий мигрантов и от чего оно зависит. На наш взгляд, исследование уверенно показало, как ведется кросскультурный диалог «наших» мигрантов с представителями других культур в стране проживания в Европе.

Перед обследуемыми русскоговорящими мигрантами был поставлен вопрос: *«Как вы представляете свою жизнь в Европе через 10 лет?»* Среди респондентов оказались представлены все группы переселенцев — от только что приехавших до живущих в ЕС 5–8 и более лет. В фокус мониторинга попали, в том числе, и гендерные (женские) группы.

По многим данным, женщины составляют большинство среди живущих в Европе наших соотечественников, присутствуя в значительном числе во всех секторах миграции: семейной (как создание, так и воссоединение семей), интеллектуальной (как специалисты, так и как члены семей специалистов), трудовой (в основном из постсоветского пространства, но не из России). Они составляют «скрытое большинство» в русскоязычной миграции в Европе.

(<![if!supportLists]—>□ <![endif]—>»National living on-line: Some Aspects of the Russophone Digital Diaspora» in Diminescu D (ed.) *Exploration and Cartography of Diasporas on Digital Networks*, Paris: Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 2012.

<![if!supportLists]—>□ <![endif]—>»Russian Britons or British Russians» (in Russian) in Makarova N. and Morgunova O. (eds.) *Russkoe Prisutstvie v Britanii»* (Russian Presence in Britain), Moscow: SEP, 2009.)

Работая с мигрантками, устанавливая контакты с различными общественными организациями, советуясь со специалистами, исследователи обратили внимание: женщины представляют собой не только значительную, но и чрезвычайно активную (как общественно, так и культурно) часть переселенцев. Таким образом, исследование дополнилось новой темой для мониторинга: **гражданская активность современной русскоговорящей иммиграции в Европе.**

Хотелось бы обратить особое внимание на следующие количественные характеристики анкетирования:

1. Ранее примерно 22% иммигрантов проживали в крупных городах — Москве, Санкт-Петербурге; 35% — в регионах России; 55% — Украине, Беларуси, Азербайджане, Узбекистане, Литве, Молдове, Грузии, Латвии, Армении.
2. В 70 случаях из 100 эти женщины вышли замуж за иностранцев и таким образом оказались в Европе, либо приехали работать или учиться и уже потом вышли замуж за европейцев.

3. Представления женщин о будущем весьма конструктивны, их планы конкретны.
4. Русскоговорящие женщины, имеющие детей, активно занимаются их всесторонним образованием: сохраняют им родной русский язык, одновременно адаптируя их к европейской жизни; осознают проблемы двуязычия детей.
5. Высокий уровень образования: в 95 случаях из 100 имеют 1–2 высших образования.
6. Профессиональные группы: менеджеры различных областей, переводчики, работники евроинституций, частные предприниматели, студенты институтов, высших школ и курсов.
7. Замужних женщин среди обследованных — примерно две трети, незамужних — треть; подавляющее количество разводов произошло уже в Европе.
8. Обследованные женщины сегодня ведут в Бельгии активную жизнь: работают или учатся; участвуют в общественных организациях или посещают их, а также русские и европейские культурные мероприятия; читают русскую и европейскую прессу.
9. Большинство считают себя адаптировавшимися или почти адаптировавшимися.
10. При ответе на вопрос о том, *кем должны чувствовать себя их дети*, женщины категории «адванс» выбрали ответы, которые подразумевают для них близкие понятия — «гражданин Европы», «гражданин мира», «гражданин Европейского союза», но при этом подчеркивали, что они должны помнить о своих русских корнях.

Таким образом, русскоговорящие матери-мигрантки активно сохраняют у своих детей русский язык и русскую культуру, одновременно стараясь делать все возможное, чтобы привить им европейские ценности.

В наших анкетах были вопросы относительно обычаев и правил жизни новой страны проживания. Именно интересовавшая нас категория женщин отметила, что активно перенимает кулинарные традиции, стиль одежды, деловой и бытовой стиль общения, т.к. хочет именно тут продолжить свою жизнь и карьеру. Результаты исследования позволяют сделать выводы **о высокой степени готовности женщин WMA к ведению кросскультурного диалога.**

Однако для получения более объективной картины мы обследовали и другие группы мигрантов, также являющихся активной частью населения: мужчин и женщин в возрасте от 25 до 45 лет со средним образованием. Их ответы существенно отличались от ответов респондентов из предыдущей группы.

Мигранты из бывших союзных республик: Грузии, Армении, Молдовы, стран Балтии — принадлежащие к местным этносам немусульманского вероисповедания — отвечали на вопрос о русском языке и о русской культуре отрицательно. Они писали, что у них есть свой язык и своя культура, которую они и будут прививать детям.

Однако их ответы на вопросы интеграционного толка практически совпали с ответами предыдущей категории респондентов: им тоже хотелось бы, чтобы их дети чувствовали себя гражданами страны, где сейчас проживают, или «гражданами Европы», поэтому

они положительно настроены на восприятие новых для себя культурных ценностей.

Ответы большинства респондентов из традиционно мусульманских регионов СССР (Чечня, Ингушетия, Азербайджан) оказались абсолютно негативными. Отметим: мусульманскими являются только местности их предыдущего проживания, относительно реального вероисповедания обследуемых нам ничего не известно — выяснение этого вопроса не было задачей исследователей.

Относительно русского языка и культуры, а также языка и культуры нынешней страны пребывания, бывшие жители мусульманских областей и стран (до 90%) отвечали негативно, подчеркивая, что «им это не нужно». Поясняющие ремарки были практически одинаковыми: «У нас есть свой язык и своя культура». Они не хотят ничего перенять из обычаев новой страны — ни кухню, ни какую бы то ни было культуру (делового общения, ценности литературы и искусства), ни манеру одеваться.

В вопросах интеграции в новой стране, как показало исследование, не имеет никакого значения, из какой страны мусульманского мира и в какую страну Европы приехал человек — из Алжира, Марокко или из Чечни, т.е. из России.

Данное исследование, на наш взгляд, предоставляет всем госструктурам и прочим социальным институтам в Европе, работающим с мигрантами и внедряющим новые интеграционные программы, абсолютно новую информацию.

В Европе много исследуется мусульманская иммиграция, пишутся и издаются научные работы, в которых освещаются ее особенности. Этой темой занимаются ученые в различных университетах, однако они не выделяют мигрантов-мусульман среди прочих приезжих из стран бывшего СССР. Во всяком случае, отрицательный ответ на столь «узкий» запрос мы получили в университетах Брюсселя, Лёвена, Антверпена. Всех русскоговорящих мигрантов, прибывших из бывших советских республик, они объединяют в одну группу, что нам представляется в корне ошибочным.

Теоретический просчет влечет неверный практический подход к интеграции русскоговорящих мигрантов в Европе, которые, как показали наши исследования, вовсе не являются монолитной группой. И ИМАГРИ стал говорить об этом одним из первых.

Следуя нашей логике, к примеру, в Бельгии, было бы правильнее (и эффективнее) интегрировать чеченских мигрантов по тому же типу, что и марокканских, а не русских, как это происходит сейчас. А в Германии — по «турецкому» типу.

Как мы сумели убедиться, в случае с мусульманами (даже свободно владеющими русским языком, и именно поэтому относимых другими исследователями к «русским») принцип «одного общего языка» не работает.

Именно поэтому хорошо понимающих русский и даже говорящих на нем мигрантов, которые прибывают в Европу и, в частности, в Бельгию, в большом количестве, особенно в последнее десятилетие, скажем, из Чечни, неверно оценивать и невозможно интегрировать гомогенно.

Приезжающие из этой республики в составе России люди относятся к совершенно различным группам с абсолютно разными задачами и целями в иммиграции, хотя и прибывают они действительно из одного географического региона.

По нашему мнению, составленному на основе данных проведенных исследований, мусульманских мигрантов из России в Европе следует причислять не к русскоговорящей, а к общей мусульманской иммиграции. И этот вывод представляется нам крайне важным.

Хотелось бы остановиться еще на одном исследовании, которое проводилось по европейскому гранту Грюндтвиг в отношении участниц проекта RESTART. Этот проект был придуман ИМАГРИ и реализовывался в течение 2-х последних лет в Бельгии, Франции, Чехии и Шотландии.

Идея RESTART'a заключалась в помощи мигранткам в получении новых интрапренерских (деловых) навыков, которые позволили бы им начать в Европе новую карьеру, либо улучшить уже начатую. В проекте принимали участие только WMA. Данное уточнение важно: это не просто образованные женщины, но и желающие сделать новую карьеру в новой стране.

Их следует отделять от других европейских иммигранток, нередко также с хорошим образованием, которые совершенно не ставят перед собой карьерных задач, а переехали в другую страну, чтобы просто «быть в Европе замужем», к примеру.

«Нашим» респонденткам был предложен ряд анкет на нескольких тематических семинарах в разных странах. В частности, семинар в Бордо, который готовили совместно ИМАГРИ и общественная организация «РОССИЯ-АКВИТАНИЯ», занимающаяся преподаванием русского и французского языков, был посвящен языковым и коммуникативным компетенциям.

Мы составили анкету и в 2013 году провели опрос. ИМАГРИ, обработав результаты, получил идеальный портрет «женщины-кросскультурного коммуникатора».

Большой блок вопросов «Исследования потребностей в развитии лингвистических и коммуникативных компетенций социально активных женщин-мигрантов (WMA) Чехии, Шотландии, Бельгии, Франции» был посвящен межкультурной коммуникации: оценке уровня соответствующих компетенций женщин-иммигранток и потребностей в их развитии. В опросе приняли участие 4 группы женщин по 10 человек из 4-х указанных стран. **Таким образом, мы обработали 40 анкет участниц проекта RESTART и результаты фокус-групп с ними.**

Суть вопросов и большое количество (96%) положительных ответов дает четкое представление о достаточных компетенциях этих женщин в кросскультурных коммуникациях.

Кроме уже отмеченного, обращает на себя внимание высокий уровень толерантности респонденток, продемонстрированный при ответах на вопросы анкеты. Как показывают практики по специфике кросскультурных коммуникаций, именно отсутствие терпимости с голо-

вой выдает мигрантов из постсоветского пространства, узнаваемых в Европе, в частности, еще и по этому.

Толерантность у бывших наших соотечественников иногда (но далеко не у всех) появляется после как минимум 5-летней жизни в европейской стране, а ведь без нее кросскультурный диалог невозможен, и путь по его ведению становится тупиковым.

Исследования в рамках проекта RESTART преследовали еще одну цель: установить связь между хорошими способностями к кросскультурным коммуникациям у WMA и возможностями их реализации (как профессиональной, так и общей).

Об участвовавших в обследовании женщинах нам известно несколько больше, нежели отражено в их ответах на анкеты (в частности — «бэкграунд»: социальное происхождение, предыдущие и нынешние условия жизни, образование и т.д.). Эти сведения позволили сделать наши выводы еще более достоверными.

Обследованные женщины являют собой просто идеальный пример «межкультурных коммуникаторов» по своей готовности и подготовленности к кросскультурному диалогу.

Очень часто возможность адаптации, а, следовательно, и полной интеграции, успеха в карьере ставится в прямую и абсолютную зависимость от владения языком и навыками межкультурного диалога. Этот тезис часто звучит и в речах чиновников департаментов интеграции в Европе.

В нашем исследовании почти все женщины (практически в 96% случаев по двум группам вопросов, см. выше) абсолютно точно попадают в образ «специалиста по мультикультурному диалогу». Но лишь половина из них сегодня реализованы в новой стране, имеют хорошую работу, соответствующую статусу, правда, мечтают о лучшей. Вторая половина не реализовались. Одни хотели бы продолжить свой рост, другие — начать его.

Наши данные (от сентября 2014-го года) эмпирически подтверждают выводы, которые были сделаны нами ранее по итогам многочисленных опросов, мониторингов и фокус-групп, проводимых в течение 6 лет (с момента основания ИМАГРИ в 2008 г.).

Платформа ЕПАВ и институт ИМАГРИ всегда стараются использовать свои мероприятия, в том числе, для мониторинга WMA, обсуждая вопросы карьерной реализации, так как именно она является основой хорошего самочувствия в новой стране.

Замечено, что в начале обсуждения практически все участницы говорят о необходимости ассимилироваться, знать язык, культуру и прочее, так как это, по их мнению, снимает все барьеры в реализации. К концу разговора, когда начинается детальная проработка ответов в фокус-группе, выясняется, что часть аудитории уже владеет несколькими иностранными языками, имеет высшее образование, однако не работает на том уровне, на котором желает, либо не может найти работу вообще.

Многолетний мониторинг ситуации позволил нам сделать следующий вывод: владение иностранными языками и прекрасные навыки межкультур-

ного диалога не решают проблему полной реализации иммигрантов.

Этот наш вывод не поддерживает распространенных в Европе представлений о реализации и интеграции. На многочисленных работающих здесь интеграционных курсах обучают, кроме языка, еще и заполнению анкет, CV и проч.

Однако специальное обучение WMA интрапренерским приемам, как и система обучения, в котором участвовали бы психологи и социологи, отсутствует. А это существенно тормозит для WMA «поиск себя» и своего места в бизнесе, а значит, и в новом европейском обществе.

Таким образом, проанализировав полученные данные, можно не просто констатировать наличие проблем у миграционных потоков из экс-СССР (это давно ясно многим исследователям), а уверенно заявить: **проблемы различных групп мигрантов даже из одной страны различаются очень сильно.**

У категории мигрантов WMA, которой занимаемся мы, высоко развиты навыки кросскультурной коммуникации, но при этом примерно в половине случаев не решена проблема самореализации в карьере, и, соответственно, в обществе — для данной категории два этих понятия неразрывны.

Для «нашей» категории мигрантов, количество которых в Европе неуклонно увеличивается, необходимы специальные программы интеграции через интрапренерство, так как эта методика работает, что доказал наш проект RESTART, проводившийся в течение 2011–2014 гг.

Для того, чтобы подробнее остановиться на проблемах нашей группы мигрантов, мы подготовили новый блок вопросов по предпринимательству и попросили наши представительства в нескольких странах провести на местах фокус-группы по их обсуждению. Результаты были получены нами в конце 2014-го года.

В этот раз мы не ограничились просто анкетированием. Для нас было существенным, что коллеги уже работали с этими женщинами, что именно эти респонденты уже участвовали в наших опросах, поэтому они не являются для нас абсолютно безликой и анонимной группой.

Мы опрашивали женщин, которые давно проживают в европейских странах. Они уже имеют некий опыт интеграции, адаптации и даже построения бизнеса. И мы хотели услышать от них, через что им пришлось пройти, какие реальные трудности преодолеть.

Фокус-группы делали наши представительства в Чехии, Болгарии, Германии, Испании. И конечно, нами была поведена фокус-группа в Бельгии. Примерное число участниц фокус-групп в странах — от 12 до 15 человек.

Одним из первых вопросов был: **«Хорошо ли вы знали условия жизни в стране, в которой собирались остаться?»**

О хорошем предварительном знании страны заявили мигранты в Германии, и это обоснованно, так как стабильный миграционный поток русскоговорящих

«течет» в Германию уже более 25 лет. О своем незнании о жизни в новой стране заявили мигранты в Чехии, Болгарии, Бельгии, Испании.

Но — и это интересно — на вопрос о том, *были ли трудности с адаптацией* — отрицательные ответы мы получили из Болгарии и Чехии. Что подтверждает мысль о том, что близкая культура, близкий и почти понятный язык играют очень большую роль, как и растущий поток русскоязычных мигрантов в Чехию и Словению. И это при том, что в этих странах нет никаких социальных пакетов, и остаться надолго и даже навсегда здесь могут только предприниматели.

Наши выводы подкрепляют свежие статистические данные. На конференции в Брюсселе BETTER WORK FOR IMMIGRANTS (18.11.2014), организованной при участии Еврокомиссии, в интервью ИМАГРИ Катерина Степанкова, глава Департамента Foreign Employment Министерства LABOR and Social Affairs Чешской Республики, назвала цифры на ноябрь по русскоговорящим трудовым мигрантам в этой стране.

Относительно небольшая (малосущественная на фоне других) группа переехала в Чехию из Узбекистана и Белоруссии. Из России прибыли 34438 человек, а из Украины — 104272. Ранее больше всего мигрантов прибывало из России. Сейчас на первом месте — Украина, и миграция в Чехию из этой страны продолжает стабильно расти: только по приводимым нами официальным данным, в конце прошлого года количество приезжих с Украины втрое превысило количество приехавших из РФ.

Цифры по 2015 году еще нет, но, по экспертным оценочным данным, скорее всего, можно говорить об увеличении количества мигрантов с Украины еще вдвое.

На вопрос о том, *кто или что могло бы помочь быстрее адаптироваться в стране* — большинство предпочло в качестве ответа два варианта из предложенных. Наличие «родственников или знакомых, давно живущих в стране» и «изучение языка». И практически никто не выбрал ответ про интеграционные курсы или тренинги, так как русскоговорящим ментальность жителей Чехии ближе и понятнее, чем населения многих других европейских стран.

На вопрос о том, *что вас беспокоит (беспокоило) в стране*, многие выбирали ответ: «Непривычные условия жизни», — и лишь в Бельгии несколько респондентов отметили: «Негативное отношение к мигрантам».

Отвечая на вопрос, *как справиться с беспокойством и трудностями*, все предпочли читать о стране в Интернете и СМИ и общаться с теми, кто давно переехал в эту страну. Ответ: «Пользуюсь услугами психолога», — не указал никто, хотя ИМАГРИ проводил консультации с русскоговорящими психологами в Бельгии, и их впечатления от клиентов из среды русскоговорящих мигрантов следующие:

1. В основном на прием приходят семьи, где ребенок имеет проблемы в школе в новой среде.
2. Семьи не проходят испытание миграцией.
3. Интернациональные семьи — проблемы межкультурного диалога в семье.

4. Часто обращаются женщины из нашей группы WAM с типичной проблемой недовостребованности и нереализованности в новых реалиях. Невозможность претендовать на тот же статус, что был в родной стране — причина самых больших личных драм в иммиграции.

На ключевой вопрос о том, что мешает женщинам-мигранткам развивать бизнес в новой стране, в трети случаев выбирался ответ: «Отсутствие продуктивной идеи», а более половины отметили два ответа: «Отсутствие стартового капитала» и «Наличие маленьких детей». Безусловно, «незнание языка» отмечалось как важный фактор. Но его не определяют как решающий.

На данном этапе анализ исследования еще полностью не готов, однако мы продолжаем работу с аналитическими материалами по фокус-группам. Но уже сейчас один вывод абсолютно очевиден: мигранты не возлагают больших надежд на местные интеграционные курсы и не очень доверяют полученным там знаниям.

Они посещают их, так как это является обязательным для вновь прибывших. Но программы таких курсов требуют серьезной доработки, так как необходимо учитывать разный статус прибывших мигрантов. На сегодня практически все курсы «настроены» на так называемых мигрантов «low-skilled jobs» and «middle skilled jobs».

В заключение, резюмируя сказанное и обобщая темы, приоритетные сегодня в Европе, можно отметить, что в последний год количество конференций по теме миграции в Европе вообще и в Бельгии, в Брюсселе, в частности, возросло в разы. Однако все они, к сожалению, посвящаются темам, связанным с низкообразованной миграцией.

ИМАГРИ продолжает следить за информацией и участвовать в европейских мероприятиях по миграционным процессам, и мы будем рады сотрудничеству с организаторами конференции и обмену актуальной информацией с коллегами.

Литература

1. *Моргунова, О.* Европейцы живут в Европе: Аспекты формирования дискурсивного объекта в русскоязычных мигрантских форумах, 2002-2010.
2. *Сандлер, М.* Динамика аспектов и характеристик адаптации в Европе русскоговорящих мигрантов, их социальной адаптации на примере Бельгии и Германии. Аналитическая справка. — ERAW (European Platform for Advanced Women), 2010.
3. *Morgunova, O.* Europeans, not Westerners: how the dilemma «“Russia vs. theWest” is represented in the “Russian language open access migrants”// Forums (UK)», 2006.
4. *Morgunova, O.* Russians in the City — «patriots» with a touch of spleen // International Migration and Gender Studies Institute Brussels, 2013.

Sandler Margarita, President of International Migration and Gender Research Institute, Brussels, Belgium, Margarita<koshemir@telenet.be> Peculiarities of Migration Flows in Russia and Europe

Л.Ю. Морозова

Доцент, заместитель декана по учебно-методической работе

Т.В. Пахалкова-Соич

Доцент, заместитель декана по организационно-воспитательной работе

Харьков (Украина), Харьковский национальный университет радиоэлектроники

p-soich@mail.ru

КОМПЛЕКСНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ И ТРАДИЦИОННЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ РКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Аннотация

В статье рассматривается сущность развития и распространения дистанционного обучения РКИ как инновационной технологии в образовательном пространстве. Анализируется взаимосвязь понятий «дистанционное обучение» и «традиционное обучение». Рассматриваются условия реализации данной образовательной технологии, средства обучения и особенности взаимодействия преподавателя РКИ и студентов. Приводятся и кратко описываются составляющие дистанционного обучения. Важным моментом статьи является сочетание дистанционного обучения с традиционными формами обучения. На основе проделанного анализа выделены определённые требования к реализации дистанционного обучения с учётом образовательных потребностей.

Ключевые слова: дистанционное обучение, традиционное обучение, образовательная среда, инновационные формы обучения, интерактивная модель.

L. Y. Morozova, Associate Professor, Deputy Dean for teaching work

T. V. Pakhalkova-Soich, Associate Professor, Deputy Dean for organizational and educational work

Kharkiv (Ukraine), Kharkiv National University of Radio Electronics

p-soich@mail.ru

COMPLEX USE OF INTERACTIVE AND TRADITIONAL METHODS OF THE TEACHING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Abstract

The article shows the essence of development and distribution of distance learning as an innovative technology in the educational environment. It analyses the interrelation of concepts «distance learning» and «traditional learning» and considers conditions of realisation of this educational technology, tutorials and peculiarities of interaction between teacher of Russian as a foreign language and students. Components of distance learning also come under consideration. The important point of the article is the combination of distance learning with traditional forms of education. As a result of the analysis, we mention certain requirements to implementation of distance learning taking into account education requirements.

Keywords: distance learning, traditional teaching, learning environment, innovative forms of learning, interactive model.

Наиболее перспективным направлением в преподавании русского языка как иностранного является использование комбинированного обучения (blended learning), то есть некое сочетание в разных пропорциях дистанционного обучения (ДО) с традиционным. Обучение blended learning известно в Украине как встроенное или смешанное. Цель данной статьи — описать методику сочетания традиционного и дистанционного обучения при проведении занятий по русскому языку как иностранному.

Компьютеризация высшего и среднего образования уже давно является крупномасштабной инновацией, которая пришла в вузы и школы. Сейчас большое количество научных исследований посвящается повышению качества образования и внедрению в образовательный процесс новых информационно-компьютерных технологий.

В настоящее время во всем мире дистанционное образование развивается с помощью открытых университетов в рамках государственных образовательных программ. Существует много учебных заведений, реализующих дистанционные образовательные программы, т. к. значительно вырос интерес к программам обучения с применением инновационных информационных технологий. [5, p.1103]

На данном этапе существуют несколько моделей обучения, а именно, пассивная модель обучения, активная модель обучения и интерактивная модель обучения.

Предметом нашего рассмотрения является интерактивная модель обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному, внедренная в Харьковском национальном университете радиоэлектроники.

Использование интерактивных методов обучения ведет к определенным изменениям в построении

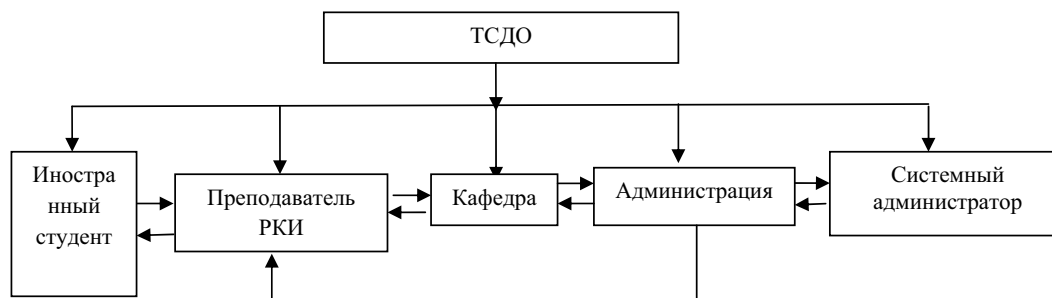


Рис. 1. Технологическая схема организации дистанционного обучения.

и структуре учебных занятий, используемых ранее. Именно интерактивные технологии обучения способствуют активному взаимодействию студентов, как между собой, так и с преподавателем. Именно это и лежит, на наш взгляд, в основе использования дистанционного обучения вообще, а не только в преподавании РКИ.

Если говорить о некой технологической схеме организации дистанционного обучения РКИ (ТСДО), то, на наш взгляд, такая схема может состоять из следующих компонентов (рис. 1): преподаватель, студент, администрация, кафедра, системный администратор. Схема может быть дополнена некоторыми другими элементами, необходимость в которых может возникнуть на этапе внедрения ДО в учебный процесс.

Рассмотрим каждый из компонентов технологической схемы организации дистанционного обучения (рис. 1).

Преподаватель РКИ непосредственно взаимодействует с иностранными студентами, это проводимые групповые или индивидуальные занятия, тесты, контрольные работы, зачеты, модульные, устные письменные, комбинированные экзамены и пр.

Иностранный студент в свою очередь регистрируется для прохождения дистанционного обучения, работает с преподавателем, получает не только задания,

но и поддержку преподавателя, работает в группе или индивидуально, проходит тесты, модульные контроли, сдает зачеты, экзамены.

Кафедра является разработчиком учебных пособий, учебников, методических заданий, указаний и рекомендаций, рабочих тетрадей, составляет тестовые и модульные задания, формирует электронную библиотеку кафедры.

Администрация взаимодействует с преподавателями, руководит учебным процессом, формирует группы обучающихся.

Системный администратор настраивает и поддерживает работу всей системы. Все компоненты схемы работают в комплексе. Слаженная комплексная работа всех компонентов схемы должна быть направлена, прежде всего, на создание комфортных условий обучения, при которых все участники учебного процесса должны активно взаимодействовать между собой.

Функции компонентов ТСДО приведены ниже (рис. 2).

На первый взгляд может сложиться впечатление, что в процессе дистанционного обучения полностью отсутствует контакт преподавателя со студентами и во время обучения не используются традиционные информационные технологии, например, такие как классиче-

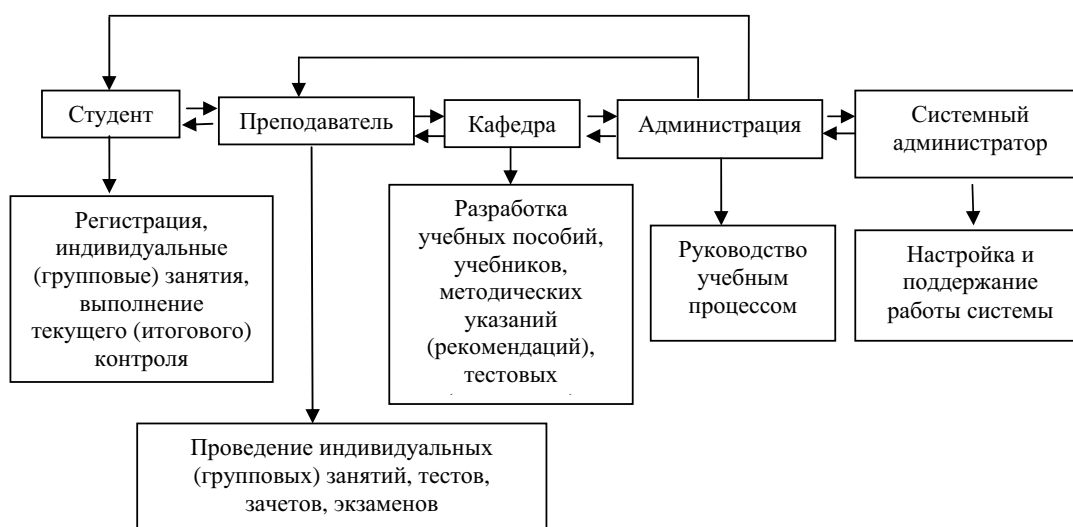


Рис. 2. Функции компонентов ТСДО.

ские печатные издания. Это неверно. Использование интерактивных технологий обучения тесно связано с использованием традиционных методов обучения. Причем такой симбиоз интерактивных и традиционных технологий, позволяет не только обеспечить высокое качество процесса обучения, но и организовать продуктивную коллективную работу.

Именно А. А. Андреев впервые предлагает определить дистанционное обучение как «синтетическую, интегральную, гуманистическую форму обучения, базирующуюся на использовании широкого спектра как традиционных, так и новых информационных технологий» [1, с. 25–68.].

По мнению В. Г. Домрачева — дистанционные технологии получения образования можно рассматривать «как естественный этап эволюции системы образования от классического университета к виртуальному, то есть как движение от доски с мелом к компьютерным учебным программам, как движение от книжной библиотеки к электронной, движение от учебной аудитории к виртуальной аудитории любого масштаба» [3, с. 32], как форму образования XXI века, к которой в условиях развития и модернизации стремятся все известные в настоящее время модели обучения. Все это дает возможность сосуществовать в рамках единой системы образования различным образовательным технологиям. И не просто сосуществовать, а работать как единое целое.

Следует отметить, что ДО является инвариантным относительно пространства и времени [4, с. 79], а сами по себе дистанционные технологии имеют множество преимуществ перед традиционными формами обучения. Таких преимуществ, как возможность получения информации по индивидуальному графику, в подходящее для обучаемого время, в удобном месте; возможность использования информационных ресурсов учебного заведения; возможность постоянного контакта в режиме on-line и off-line с преподавателем и администрацией учебного заведения и пр.

Каждый дистанционный курс РКИ, как и дистанционное обучение в целом, обязательно должны иметь базы данных (БД) учебно-справочных и методических материалов. Однако это не исключает работу с классическими печатными изданиями. К учебно-методическим материалам, используемым в процессе дистанционного обучения РКИ, предъявляются достаточно жесткие требования. Эффективность дистанционного обучения во многом зависит от качества предоставляемых материалов и формы их представления.

А. К. Волков предлагает построение дистанционного обучения с применением компьютерных программ учебного назначения, исходя из принципа программированного обучения, т. е. «регулировать познавательную деятельность студентов, создавать необходимые и достаточные предпосылки для подготовки студентов по всем учебным курсам согласно целям обучения. Иначе говоря, компьютерные программы учебного назначения должны содержать не только фактический материал по учебному предмету, но и методические указания, регулирующие познавательную деятельность иностранных студентов и действия преподавателя. Если студент будет четко и добросовестно выполнять указания к обучению, ему будет гарантировано получение необходимых знаний» [2, с. 55–57].

К сожалению, достаточно часто разработка и тиражирование учебных программных продуктов становится предметом купли-продажи. В связи с этим рынок переполнен большим количеством всевозможной продукции, поэтому важна оценка ее качества.

Качество любого разрабатываемого дистанционного курса находится в прямой зависимости от того, насколько полно представлен учебно-методический материал, насколько логично построен порядок изложения этого материала, рассматривается ли методика ответов на контрольные вопросы, присутствуют ли тестовые задания и др.

В привычном аудиторном учебном процессе структура и объем любой дисциплины определяются рабочей программой, тематическим учебным планом. Содержательно-организационной единицей дистанционного курса является тема.

В традиционном учебном процессе тема является частью содержания курса. При дистанционном обучении тема становится аналогом занятия. Поэтому в дистанционном курсе нет необходимости регламентировать количество аудиторных часов, отведенных на изучение темы, но необходимо регламентировать объем излагаемого материала.

Первая часть разработки любого дистанционного курса РКИ, на наш взгляд, это разработка учебно-методического наполнения курса, вторая — это непосредственно то, как это учебно-методическое наполнение будет представлено, то есть — дизайн курса. Для обеспечения взаимосвязи между различными компонентами дистанционного курса не менее важно также организовать систему корректных ссылок, обеспечивающих возможность при необходимости обратиться к любому из компонентов курса (рис. 3).



Рис. 3. Структура дистанционного курса.

Основной структурной единицей любого дистанционного курса является модуль. Цель, которую необходимо достичь при выполнении модуля, должна проверяться с помощью выходного контроля. В свою очередь достичь цели модуля невозможно без наличия определенного начального (стартового) уровня знаний. Однако, достичь цели модуля невозможно лишь только в случае прохождения стартового контроля в модуль. Цель модуля может быть достигнута только лишь при выполнении всей технологии, обеспечивающей учебный процесс в целом. Модуль состоит из законченных тем, и является самостоятельной структурной единицей. Порядок прохождения модулей является также не менее важным при разработке дистанционного курса. В курсе должна быть предусмотрена возможность повторить тот или иной модуль или пропустить его, исходя из результатов тестового контроля, предусматривающего наличие у студента знаний и навыков, приобретенных в рамках прохождения данного модуля. Контроль заключается в проверке достижения цели модуля и закреплении информации, усвоенной студентом при прохождении модуля. Контроль после прохождения каждого модуля является обязательным. Контроль также рекомендуется после

прохождения каждой темы и после прохождения всего курса в целом. Итоговый контроль удобно проводить в форме теста.

В университете радиоэлектроники для обучения студентов-иностранцев русскому языку используется дистанционный курс (ДК) как дополнительный материал. Он может быть использован как во время занятий, так и для самостоятельной подготовки во внеурочное время.

Рассмотрим методику сочетания дистанционного курса обучения с традиционным курсом на примере преподавания русского языка иностранным слушателям подготовительного факультета.

На первом занятии преподаватель знакомит слушателей с модулями, уроками и секциями дистанционного курса. Для того чтобы обучаемый мог работать с дистанционным курсом, ему необходимо во время первого занятия получить доступ к курсу у системного администратора учебного заведения, который установит для студента имя пользователя (login name) и пароль (password). Студент должен иметь соответствующее аппаратное и программное обеспечение и доступ к Интернету. Перед тем, как начать дистанционный курс студенты выполняют самотестирование, чтобы

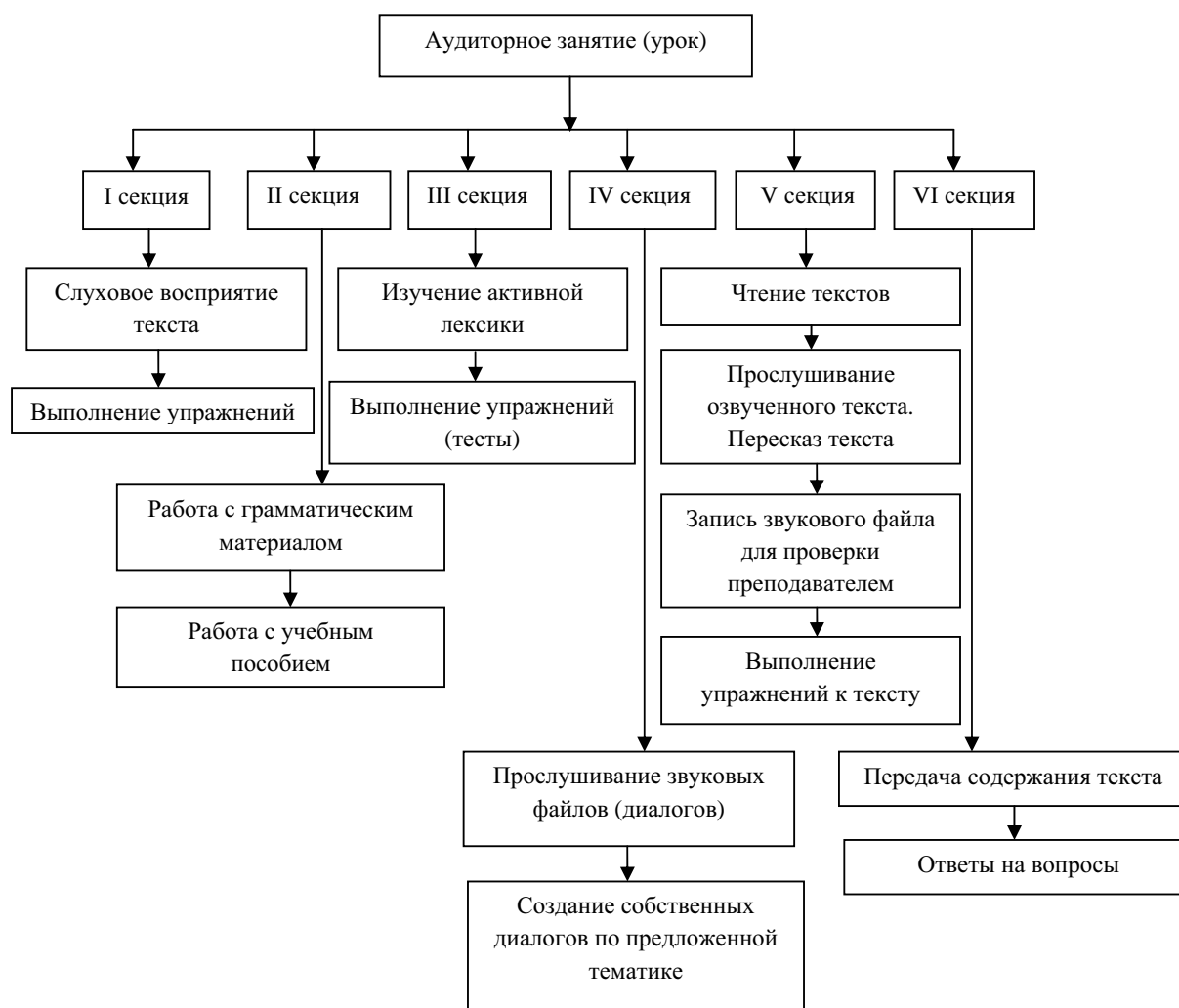


Рис. 4. Структурная схема аудиторного занятия (урока).

определить уровень своих знаний по русскому языку (стартовый контроль).

Во время каждого нового урока студенты выполняют следующие задачи:

1. Воспринимают на слух тексты для аудирования, выполняют упражнения к этим текстам. Для этого преподаватель использует звуковые файлы первой секции дистанционного курса, а также упражнения в виде тестов.

2. Грамматический материал урока представлен в виде образцов, таблиц, схем. Этого достаточно для того, чтобы вспомнить материал студентам со средним уровнем знания грамматики русского языка. В случае, когда студенты имеют более низкий, чем средний уровень знания грамматики по конкретной грамматической теме, касающейся определенного урока, в дистанционном курсе им предлагается обратиться к учебному пособию.

3. Изучение активной лексики темы и выполнение упражнений на базе усвоенной лексики в виде тестов к каждому уроку дистанционного курса.

4. Прослушивание звуковых файлов с записями диалогов, которые касаются темы определенного модуля, и создание своих диалогов по этой же тематике. Во время занятия с преподавателем студенты демонстрируют свои умения, общаясь с преподавателем по тематике урока и модуля,

Преподаватель также может использовать звуковые файлы четвертой секции урока для демонстрации диалогов в процессе занятия. При самостоятельном воспроизведении диалогов и создании собственных, студенты могут записать их на компьютере в виде звуковых файлов и поместить в свою папку, которая должна быть доступна преподавателю для проверки и оценки качества записанного материала.

5. Чтение текстов. При обработке пятой секции урока студенты имеют возможность послушать дома озвученный текст, прочитать его самостоятельно или передать своими словами, записать как звуковой файл и поместить в свою папку для проверки записи преподавателем, а также выполнить упражнения к этому тексту.

6. Знакомство с текстами и передача их содержания, ответы на вопросы по темам прочитанных текстов и т.д.

Все вышеизложенные задачи можно для наглядности объединить в так называемую структурную схему аудиторного занятия (урока) (рис. 4), отражающую основные моменты проведения каждой из шести секций аудиторного занятия.

Таких уроков предложено тридцать. Со второго по тридцатый урок студенты имеют возможность свободно перейти на любой урок ДК. В процессе изучения конкретного урока студенты могут выполнить следующие действия: ознакомиться с «Рабочим планом» к курсу русского языка, с «Методическими указаниями» для студентов; получить помощь преподавателя по вопросам работы с курсом; воспользоваться «Словарем активной лексики» курса; выбрать нужный урок, работать с учебными материалами: читать и слушать тексты, выполнять упражнения в виде тестов. Упражне-

ния можно выполнять несколько раз, но засчитывается только лучший полученный результат. Используются творческие задания типа: «Дополните предложения своими словами», «Ответьте на вопросы» и пр. Задания нужно выполнить и отправить преподавателю для проверки по электронной почте или поместить в свою папку, доступную преподавателю. В случае необходимости можно также ознакомиться с доступной через Интернет справочной литературой, участвовать в дискуссиях, которые проводятся в синхронном (chats-беседы) и асинхронном (forum-форум) режимах и т.д. Новости, объявления, касающиеся дистанционного курса, находятся в соответствующих папках «Новости» и «Объявления».

В «Рабочем плане» занятий студент может выяснить, к каким урокам и когда предусмотрены дискуссии. Учащийся будет иметь возможность участвовать в дискуссиях по теме уроков, указанных преподавателем согласно этому плану. Тема дискуссии и средство коммуникации, через которое она будет происходить, заранее сообщается студентам. Во время дискуссии студенты могут задавать вопросы преподавателю. Все задания упражнений, в зависимости от сложности при их выполнении, соответственно оцениваются для установления рейтинга студентов после каждого урока. В конце каждой недели таблицы рейтинга студентов обновляются.

Дистанционное изучение курса ориентировано, в основном, на самостоятельную работу студентов. Студент урок за уроком самостоятельно изучает все запланированные учебной программой темы, выполняет тренировочные задания тестов. Все попытки и результаты тестирования фиксируются в базе, организованной в ДО. Преподаватель в любой момент может через локальную компьютерную сеть или Интернет прочитать эту базу данных и оценить ход учебного процесса для каждого студента. Дистанционный курс дает возможность эффективно на расстоянии осуществлять и контролировать процесс обучения согласно определенному графику освоения материала разделов уроков.

Пока студенты выполняют дистанционно только домашнее задания, а именно упражнения, которые есть в ДК в виде тестов, прослушивают аудиоматериалы к текстам и диалогам, повторяют грамматический и озвученный лексический материал к каждому уроку, участвуют в форумах и электронных беседах. Занятие проводится полностью дистанционно с помощью аудио- или видеоконференции при наличии линий связи с большой пропускной способностью или с помощью форума и электронной беседы в условиях работы с линией с малой пропускной способностью.

Модульный тест в конце каждого модуля и зачеты или экзамены студенты пишут и составляют в присутствии преподавателя в университете. После изучения тем (модулей) и прохождения контроля знаний студенты получают оценки, которые, вместе с текущими оценками, составляют окончательную оценку при сдаче зачета или экзамена.

Оговоренный выше дистанционный курс предназначен для обучения студентов-иностранцев, изучающих русский язык на подготовительном факультете, и составлен в соответствии с требованиями программы для подготовительных факультетов вузов Украины.

Использование дистанционного курса для работы со студентами стационарного обучения дает возможность эффективно использовать электронную почту, иметь доступ к учебным материалам на различных web-страницах, проводить электронные диалоги (ICQ), беседы (chats), форумы в условиях дневного обучения студентов. Дистанционная форма обучения по эффективности не проигрывает очной форме обучения, более того, они прекрасно дополняют друг друга. Дистанционное обучение дает возможность преподавателю и студенту творчески взаимодействовать, развиваться. Сочетание традиционной и дистанционной форм обучения дает возможность студентам, которые по определенным причинам не успели пройти учебный материал вместе со своей группой, улучшить свои знания дополнительными самостоятельными занятиями при поддержке преподавателя дистанционно. Недостатком комбинированного обучения является в настоящее время не полная оснащенность студентов и преподавателей необходимой компьютерной техникой, подключенной к интернету, отсутствие системы wi-fi в местах, где проживают студенты и пр.

Для дальнейшего успешного внедрения ДО в учебный процесс преподавания РКИ в вузах, необходимо, на наш взгляд, выполнение следующих условий:

1. Создание единой информационной среды.

2. Широкий обмен учебными материалами, и новейшими перспективными разработками в части создания дистанционных курсов и в применении инновационных IT-технологий в области образования.

3. Комплексное использование интерактивных и традиционных методов обучения в образовательном процессе.

Только в случае выполнения всех этих условий возможно преподавание студентам русского языка как иностранного на качественно новом современном уровне. А сочетание интерактивных и традиционных методов обучения в образовательном процессе гарантированно позволит обеспечить целостность развития личности, способной стать высококвалифицированным конкурентоспособным специалистом международного уровня.

Литература

1. *Андреев, А.А.* Введение в дистанционное обучение. / А.А. Андреев // Компьютеры в учебном процессе. – М.: Интерсоциум. – 1998. – №2. – С.25-68.
2. *Волков, А.К., Меламуд, М.Р.* Общие подходы к созданию компьютерного учебника. / А.К. Волков, М.Р. Меламуд // Университетское управление. – М.: Изд-во РЭА им. Г. В. Плеханова, – 2000. – № 1(12). – С. 55-57.
3. *Домрачев, В.Г.* Дистанционное обучение: возможности и перспективы. / В.Г. Домрачев // Высшее образование в России. – 2004. – №3. – С.32.
4. *Сысоева, С.А.* Проблемы дистанционного обучения: педагогический аспект. / С.А. Сысоева // Непрерывная профессиональное образование: теория и практика: Научно-методический журнал. – 2003. – Выпуск 3-4. – С.79.
5. *Tait, A.* D'une vocation nationale a une vocation internationale: 'universite ouverte, le royaume-uni et europe / A. Tait // Cepes, enseignement superieuren europe. – 2004. – vol.xix. – no.2. – P. 1103.

С.М. Минасян

Ереван (Армения), Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна
доцент
s.minasyanpmesi@mail.ru

ИОГАНН ФРИДРИХ ГЕРБАРТ: ИДЕИ ВОСПИТАНИЯ ЧЕРЕЗ ОБРАЗОВАНИЕ

Аннотация

В современном мире практикуется огромное количество самых разных образовательных и воспитательных систем. И хотя все они ориентированы на одну цель (воспитать гармоничную и развитую личность), каждая система идет к этой цели своим путём. Как правило, в каждой системе есть какое-то драгоценное педагогическое ядро, которое следует изучать и пробовать применить на практике. В статье представлены некоторые заслуживающие внимания и в наши дни положения немецкого философа и педагога И.Ф.Гербарта в области воспитания и обучения.

Ключевые слова: воспитательная и образовательная система, управление, обучение, дисциплина, нравственность

S. M. Minasyan

Yerevan (Armenia), Armenian State Pedagogical University named after Kh. Abovyan
Associate Professor
s.minasyanpmesi@mail.ru

JOHANN FRIEDRICH HERBART: IDEAS OF UPBRINGING THROUGH EDUCATION

Abstract

In today's world a huge number of different educational and upbringing systems are practiced. Although they are focused on one goal of upbringing a harmonious and developed personality, each system has its own methods. As a rule, each system has some valuable pedagogical core, which should be studied and tried to put into practice. The article presents some noteworthy ideas of the German philosopher and educator J. F. Herbart in the field of education and upbringing.

Keywords: educational and upbringing system, management, training, discipline, morality.

На рубеже XX-XXI века происходят разительные изменения в общественно-педагогической жизни общества, которые обусловлены различными экономическими и социальными переменами. Все это глубоко влияет на взаимоотношения между людьми. Процессы мировой интеграции, возникновение межгосударственного образовательного и научного пространства, формирование и укрепление правовой основы разных государств, сосуществование различных организационных форм в экономике мира, широкий культурный обмен между странами, интенсивный поиск новых, субъект-субъектно ориентированных технологий в образовательной практике – все это стимулирует переосмысление форм и содержания образования и воспитания, их взаимодействия в жизни современного общества. Результативность и эффективность решения множества педагогических задач, по признанию ученых, сегодня зависят не столько от индивидуальных качеств и умений отдельного педагога, сколько, во-первых, от его готовности и умения включаться в совместную деятельность в виде партнерства, сотрудничества, во-вторых, от сформированной культуры социального поведения, в третьих, от умения использовать историческое педагогическое наследие.

В мире практикуется огромное количество разнообразных образовательных и воспитательных систем. Все они ориентированы на то, чтобы воспитать гармоничную и развитую личность, но каждая система

идет к этой цели своим путем. И нет такой системы, где не было бы какого-то драгоценного ядра, которое не следует игнорировать, даже в то время, когда оно нам кажется уже неприемлемым. Сравнение прошлых систем с новыми – процесс естественный. И как бы мы ни относились к педагогическим учениям разных времен, несомненно одно: их сравнение с современными системами представляет огромный интерес, так как дает возможность рассматривать последние под новым углом зрения, видеть их в совершенно в иной перспективе, а, главное, более четко представить себе результативность педагогики во времени и определить степень ее совершенства.¹

В статье речь пойдет о крупнейшем немецком философе, психологе, педагоге-теоретике XIX столетия Иоганне Фридрихе Гербарте (1776 – 1841). При жизни он был мало популярен: его теоретическое учение имело локальный и незначительный успех. Только после смерти педагога популярность его идей постепенно возрастала, а к концу XIX столетия по всей Европе и в России уже можно было говорить о триумфе гербартианства. Почему же общество временами возвращается к его педагогической теории?

¹ Отметим в скобках такой факт: не секрет, что новое общество упустило время для формирования взглядов, позиций, мышления и «дрессировки духа» (И.Ф.Герbart) с помощью педагогической системы, поэтому цель слияния идеологии и норм сформированной культуры поведения пока не достигнута.

Само появление какой-либо теории обычно бывает связано с определенными экономическими и социально-историческими формами жизни. В работах И.Ф.Гербарта впервые дан анализ этой закономерности. Он отказался от описательного метода и создал научную теорию педагогики, выявив взаимозависимость педагогических систем и явлений социально-экономического порядка. Анализ этой зависимости привел автора к пониманию педагогики как *науки* об образовании и воспитании.

Мировоззрение человека, в особенности ученого, складывается в ходе долгих и сложных психологических процессов: личные душевные качества и накопленные теоретические знания (причем на фоне текущих исторических изменений) рождают идеи, которые затем превращаются в творческое наследие: в нем отражаются новые идеи, прямо или опосредованно связанные с развивающимся обществом в целом или его определенными классами. Поэтому не удивительно, что педагогические идеи И.Ф.Гербарта являются выражением определенных интересов и настроений определенных общественных слоев. Именно этому он обязан своим теоретическим и практическим успехом. И.Ф.Гербарт пользовался большим успехом среди прослойки *учительства средних учебных заведений*: его ценили за создание строгой, системной методики. Вся современная ему система образования средней школы была построена на его педагогике. Секрет его успеха заключается, вероятно, еще и в том, что он был не только хорошим философом-теоретиком, но и прекрасным педагогом-практиком. Свои педагогические идеи он излагал очень доступно, прекрасно их аргументировал с опорой на психологию и этику, что делает его педагогическую философию многогранной и интересной.

Как указывает М. М. Бахтин, «И. Ф. Гербарт выдвинул программный тезис, который заслуживает внимания. «Прекрасное – не идея, не содержание, но свойство самой формы; форма же определяется внутренней связью, структурной организацией частей. Идеализм, учил Гербарт, недооценивает самостоятельность формы перед лицом содержания, а это значит — недооценивает зримости, поверхности явлений по сравнению с их внутренним, духовным содержанием... По И. Ф. Гербарту, эстетическая форма определяется присущими какому-либо предмету отношениями; сущность прекрасного — в отношениях» [Бахтин 2003: 123].

Прежде чем приступить к краткой характеристике педагогической теории ученого, остановимся на некоторых положениях психологии. И.Ф.Гербарт считал ее особой наукой, позволяющей объяснить, что такое *представления*, как они появляются, сочетаются, исчезают. Он полагал, что душа человека не имеет первоначально никаких свойств. Содержание человеческого сознания определяется образованием и дальнейшим движением представлений, которые вступают в определенные взаимоотношения по законам ассоциации [Левитин 1918: 47]. Введенные И.Ф.Гербартом понятия «ассоциация» и «апперцепция» используются в современной психологии до сих пор.

Как отмечает А.Н.Ждан в своей работе «История психологии», «душевная жизнь – безостановочное движение представлений. Границы, которые отделяют одну область сознания от другой, Гербарт назвал порогами. Возможность проникновения представления в центр сознания Гербарт объяснял силой впечатления (значимостью для субъекта), отсутствием препятствий на пути представления в сознание, а также наличием поддержки со стороны прошлого опыта. Процесс слияния представлений с прошлым опытом Гербарт назвал апперцепцией. Он выделял в сознании также волю и чувства, которые считал продуктом отношений между представлениями, частным случаем их взаимодействия» [Ждан 2004: 14].

По утверждению И.Ф.Герберта, представления, накопленные в душе человека, стремятся найти в сознании родственные представления. Вся умственная жизнь человека зависит от первоначальных представлений, закрепленных опытом, общением, воспитанием. Такой сложный процесс как *понимание* обусловливается взаимоотношением представлений. Человек *понимает*, когда новый предмет или новое слово вызывает в его сознании уже известный ему круг представлений. Если же в ответ на новые стимулы не возникает никаких старых представлений, возникает непонимание. Процесс взаимоотношений представлений и их связь с сознанием ученый связывает с эмоциональной сферой психики, а также с областью волевых проявлений. Неслучайно, говоря о чувстве, желании, воле, И.Ф.Герберт представляет их как взаимосвязанную систему отражений между представлениями. Например, *чувства* по И.Ф.Гербарту, есть не что иное, как задержанные представления: когда в душе существует гармония представлений, возникает чувство приятного, а если представления дисгармонируют друг с другом, то возникает чувство неприятного. *Желание*, по его определению, это отражение отношений между представлениями; *воля* является частью желания, к которому присоединяется представление о достижении поставленной цели [Гербарт 1940].

Как мы видим, отражение, желание, воля, сознание, представление показаны как сложный и глубокий диалектический процесс психической деятельности. Воздействуя на представления ребенка, ученый рассчитывает оказать тем самым соответствующее влияние на формирование его сознания, чувств, воли (волю педагог рассматривает не как самодовлеющую область душевной жизни, а как результат образования, а развитие воли, в свою очередь, ведет к усидчивости в обучении). Из сказанного следует, что правильно поставленное обучение имеет воспитательный характер, то есть с необходимостью положительно влияет на воспитание. Свообразным фокусом, сердцевинной системы воспитательных задач ученый признавал расширение кругозора воспитанников

Процесс обучения, по И.Ф. Гербарту, обязательно проходит через углубление в изучаемый материал (*углубление*) и углубление учащегося в самого себя (*осознание*). В свою очередь эти два момента (углубление и

осознание) имеют возможность быть либо в состоянии покоя души, либо в состоянии ее движения.

В этом заключается суть знаменитой теории И.Ф. Гербарта («Erziehender Unterricht»). В этой теории сливаются воедино два мотива, которые, собственно, не следовало бы смешивать: цель и средства воспитания, причем к средствам воспитания он относит обучение, т.е. интеллектуальное, техническое, эстетическое образование, которое, по его мнению, ведет к достижению воспитательных целей.

Несмотря на спорность обсуждаемой педагогической теории, необходимо обратить внимание на то, что ее автор в своих работах предлагает педагогам постоянно расширять свои знания и повышать общую эрудицию. По его утверждению, работа проводится успешнее, если знания педагога подкреплены педагогической теорией, ориентированы на философский взгляд, индивидуальную творческую мысль, если педагогом уделено внимание расширению собственных педагогических горизонтов.

В качестве важнейшего фактора процесса обучения И.Ф.Гербарт выдвигал выбор цели воспитания, которая должна определять воспитательные средства. В соответствии с этической теорией И.Ф.Гербарта, воспитание является искусством, и цель воспитания рассматривается как вечная и неизменная, включая, в первую очередь, нравственность, адаптация к существующим отношениям, уважение к установленному правопорядку, подчинение ему. Поэтому цель воспитания – это формирование добродетельной личности, ее характера, нравственной воли, а средства воспитания – это *управление* (Regierung), *обучение* (Unterricht) и *дисциплина* (Zucht) в неразрывной связи с *нравственностью*.

Остановимся на этих четырех понятиях. Сущность *управления* заключается в поддержании порядка процесса воспитания. Оно призвано подавить «дикую резвость», которая, как считал И.Ф.Гербарт, свойственна детям. Поддерживая внешний порядок, управление создает условия для осуществления процесса воспитания. Первое средство управления – это *угроза*. Но угрозой не всегда достигается нужный эффект. Сильные дети ставят угрозу ни во что и «дерзают на все», слабые натуры не проникаются угрозой и продолжают действовать, как им подсказывают их желания. В связи с данным обстоятельством угроза должна быть дополнена *надзором*, который, по представлениям И.Ф. Гербарта, весьма реален в ранние годы. Однако и самый строгий надзор может не дать желательного результата: надзираемый постоянно ищет лазеек, чтобы избежать надзора. Если надзор усиливается, то и потребность в лазейках возрастает [Гербарт 1940].

Управление должно занять время ребенка. «Основа управления состоит в том, чтобы занять детей, еще вовсе не имея в виду какой-либо пользы для их духовного развития, время их, во всяком случае, должно быть, заполнено с той единственной целью, чтобы они не творили глупостей» [Левитин 1918: 96]. Занимая детей, важно отвлечь их от всяких шалостей.

Система управления детьми, которая имела своей задачей отвлекать их от беспорядка и нарушений дис-

циплины, построена у ученого на насилии, на дрессировке. Он полагал, что ребенок не обладает сознанием до тех пор, пока не приобретет путем систематического обучения определенного круга представлений. На этом основании он отрывал управление от нравственного воспитания, рассматривая управление только как условие воспитания, тогда как на самом деле дисциплина, на наш взгляд, не только условие, но также средство и результат воспитания.

В то же время мы находим в его работе высказывания о том, что «воспитатель обязан найти у воспитанника хорошие черты и не впадать в уныние, если это сразу не удастся. В системе нравственного воспитания «одна искра может тотчас же зажечь другую» [Левитин 1918: 34].

К средствам нравственного воспитания в собственном смысле И.Ф.Гербарт относил следующее:

- устанавливать границы поведения для детей;
- определять воспитанника, т. е. поставить ребенка в такие условия, при которых он не только из указаний воспитателя, но и из собственного опыта поймет, что «непослушание ведет к тяжелым переживаниям»;
- устанавливать четкие правила поведения;
- поддерживать в душе воспитанника «спокойствие и ясность»;
- «волновать» душу ребенка одобрением и порицанием;
- «увещевать» воспитанника, указывать на его промахи, исправлять их.

Перейдем к образованию, где должное место занимает *учитель и обучение*. В процессе обучения педагог должен поставить перед воспитанником те цели, которые тот поставит сам перед собой, когда станет взрослым. Эти будущие цели могут быть подразделены на: 1) цели возможные, 2) цели необходимые. Возможные цели – это те, которые человек сможет когда-нибудь поставить перед собой в области выбранной специальности. Необходимые цели – это те, которые нужны человеку в *любой* области его деятельности. Отсюда прагматическое отношение педагога к образованию, ведь оно имеет значение для жизни и для развития общества. Только правильно организованное образование может дать многостороннее знание. Образование, писал И.Ф.Гербарт, должно быть цельным и единым, но только не поверхностным и легкомысленным отношением к делу. Цветок не должен разрывать своей чашечки, говорил он, подчеркивая мысль о том, что обучение должно представить картины мира в сознании учащегося как единое целое [Гербарт 1940].

Основываясь на теоретических достижениях этики и психологии, ученый попытался создать научную систему педагогики, разработал теорию обучения, в основе которой лежали следующие принципы: *ясность, ассоциация, система, метод*. Они приобрели широкую известность в педагогической практике. И.Ф.Гербарт располагает эти принципы именно в данной последовательности, считая, что это необходимые ступени, этапы понимания и усвоения изучаемого материала.

Ясность – первая ступень в изучении материала, она позволяет выйти из состояния покоя и погрузиться в материал, углубиться в него. В психологическом и

педагогическом отношении здесь требуется мобилизация внимания. В дидактическом отношении – изложение учителем нового материала с применением наглядности.

Ассоциация – вторая ступень учитывает тот момент, когда новый материал вступает в связь с уже имеющимися у учащихся представлениями, полученными ранее на уроках, при чтении книг, из жизни и т. д. Так как учащиеся еще не знают, что получится в результате связывания нового со старым, с психологической точки зрения здесь возникает ожидание. В дидактическом плане на этом этапе предлагается проводить беседы, непринужденный разговор учителя с учениками.

Система – третья ступень включает последовательный поиск ответов на возникшие вопросы и осознание этих ответов. Под руководством учителя делаются выводы, даются определения, выводятся правила и законы на основе новых знаний в сопоставлении со старыми представлениями. В области дидактики – это формулировка выводов, правил, определений.

Метод – четвертая ступень предусматривает осознанное применение полученных знаний к новым фактам, явлениям, событиям. Психологически эта ступень требует действия. В области дидактики предлагаются различного рода учебные упражнения, требующие от учеников широкого использования полученных знаний, навыков логического и творческого мышления.

Эти ступени диктуют последовательность шагов в обучении. Правда, они являются формальными, потому что не зависят от конкретного содержания учебного материала, возраста учащихся, дидактической задачи урока.

Универсальная схема обучения, установленная И.Ф. Гербартом, в дальнейшем была превращена его последователями в схему любого урока. Впоследствии в педагогике эти понятия были переосмыслены: ход урока стал определяться и другими обстоятельствами, включая возраст и уровень развития учащихся, специфику учебного материала, дидактическую задачу данного урока и др.

Педагогическая теория выдающегося немецкого ученого отражена в следующих произведениях: «Общая педагогика, выведенная из целей воспитания» (1806), «Учебник психологии» (1816), «Письма о приложении психологии к педагогике» (1831), «Очерк лекций по

педагогике» (1835). Все они отличаются рациональностью и довольно сложны для восприятия.

Подведем итоги. Педагогический опыт И.Ф.Гербарта, безусловно, оказал ощутимое влияние на образовательную практику во второй половине XIX-начале XX вв. Получила распространение философия мысли о гармоничном развитии личности и ее способностей с помощью управления, обучения, дисциплины и нравственного воспитания. В то время такая позиция считалась новой и актуальной.

Огромная заслуга И.Ф.Гербарта заключается в разработке вопросов дидактики: он обосновал появление педагогики как научной дисциплины, разработал дидактическую систему ее понятий и терминологию.

Его высказывания о многостороннем интересе, систематичности в обучении, о развитии интереса и внимания представляют несомненную ценность и в наши дни. Положительной оценки заслуживают его попытки увидеть связь между обучением и воспитанием и стремление дать хорошее воспитание посредством обучения, в ходе которого должен развиваться многосторонний интерес (эмпирический, умозрительный, эстетический, симпатический, социальный и религиозный),

Несмотря на то, что содержание психической деятельности представлено у Гербарта только как механизм движения представлений, в целом его научная деятельность оставила глубокий след в истории педагогической мысли. Хотя ученый, как сын своего времени, исходил из идеалистической системы этики, построенной на религии и метафизике, это не умаляет его научных достижений. Для современников сила его педагогической теории заключалась в продвижении идей, полезных и важных не только для теории, но для практики.

Литература

1. *Бахтин, М. М.* Собрание сочинений: в 7-ми томах Том 1 / М. М. Бахтин. — М.: Русские словари, 2003. — 958с.
2. *Герbart, И. Ф.* Избранные педагогические сочинения. Т. 1 / И. Ф. Герbart. — М.: Учпедгиз, 1940. — 200 с.
3. *Ждан, А. Н.* История психологии / А. Н. Ждан. — Москва: МГУ, 2004. — 365 с.
4. *Левитин, С. А.* Педагогические идеи Гербарта и Монтессори. Том I. Дрессировка детской души / С. А. Левитин. — М., 1918–102 с.

А. Майер

Франкфурт-на-Майне (ФРГ), ДОУ «Сказка»
Заведующая
mayer@kita-skaska.de

**СПЕЦИФИКА КОНЦЕПЦИИ БИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ
ДЛЯ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПРИМЕРЕ ДЕТСКОГО
САДА «СКАЗКА» (ФРАНКФУРТ НА МАЙНЕ, ОБЩЕСТВО-УЧРЕДИТЕЛЬ «СЛОВО»)**

Аннотация

Миссия детского сада «Сказка» — поддержка бикультурного (немецко-русского) развития ребенка, формирование межкультурной компетенции. Основной педагогической целью ДОУ является воспитание позитивной самооценки ребенка. В статье раскрываются основные направления работы детского сада: раннее музыкальное развитие, развитие физической активности, развитие естественно-научной компетенции у детей, а также сотрудничество с билингвальной школой им. А.С. Пушкина по принципу «тандем».

Ключевые слова: бикультурный детский сад «Сказка», общество-учредитель «Слово», бикультурное развитие ребенка, сотрудничество с начальной школой по принципу «тандем».

A. Mayer

Frankfurt am Main (Germany), Kindergarten «Skaska»
Manageress
mayer@kita-skaska.de

**SPECIFICS OF THE CONCEPT OF BICULTURAL EDUCATIONAL INSTITUTION
FOR CHILDREN OF EARLY AND PRESCHOOL AGE BASED ON THE EXAMPLE OF
KINDERGARTEN «SKASKA» (FRANKFURT AM MAIN, FOUNDER SOCIETY «SLOWO»)**

Abstract

Mission of kindergarden «Skaska» is to support the bicultural (German-Russian) development of children and building their intercultural skills. The main pedagogical goal of preschool educational institution is to develop healthy self-evaluation of the child. The main areas of work of the kindergarden are revealed in the article: early musical development, physical development, development of natural-science competence of children and cooperation with the bilingual school names after A. S. Pushkin on the «tandem» principle.

Keywords: bicultural kindergarden «Skaska», founder society «Slowo», bicultural child's development, cooperation with the elementary school on the «tandem» principle.

Учредителем нашего дошкольного учреждения является общество «Слово». Общество русской культуры «Слово» основано во Франкфурте-на-Майне в 2001 году русскими и немецкими родителями, а также педагогами. Целью создания общества было стремление поддержать и популяризировать русскую культуру в Германии, содействовать двуязычному воспитанию и обучению детей, способствовать немецко-русскому диалогу культур. Деятельность общества обращена ко всем, кто интересуется русским языком и русской культурой. В работе с русскоязычными детьми мы видим свою задачу в сохранении родного языка параллельно с изучением немецкого, в пробуждении и поддержке интереса к России, в содействии интеграции через образование. Немецким гражданам мы хотим открыть возможность прикоснуться к культурным богатствам России, способствовать живому общению между русскими и немцами. Сегодня общество «Слово» насчитывает более 300 членов и объединяет в своих рядах людей разных национальностей, культур и религий. «Слово» имеет юридический статус общественно полезной неком-

мерческой организации Германии, осуществляющей свою деятельность в сфере образования и взаимопонимания между народами. Общество «Слово» является учредителем Русской субботней школы «Слово», мини-садика «Солнышко», Школы раннего развития «Словечко», трех двуязычных немецко-русских детских садов «Незабудка», детского сада «СКАЗКА», а также русской библиотеки во Франкфурте-на-Майне (см. график 1). Различные учреждения общества посещают свыше 500 детей и подростков из русскоязычных, немецко-русских и немецкоязычных семей. В «Слове» работают свыше 70 сотрудников. Общество русской культуры «Слово» — это неконфессиональная, внепартийная общественная организация, имеющая в Германии лицензию на работу с детьми и молодежью. «Слово» является членом Гессенского объединения немецкой молодежи в Европе и Земельного объединения по добровольной работе с детьми в Гессене. В 2013 году «Слово» создало дочернее предприятие — Общественное объединение с ограниченной ответственностью «Школа им. А.С. Пушкина».

Темой этой статьи является организация двуязычного дошкольного учреждения на примере детского

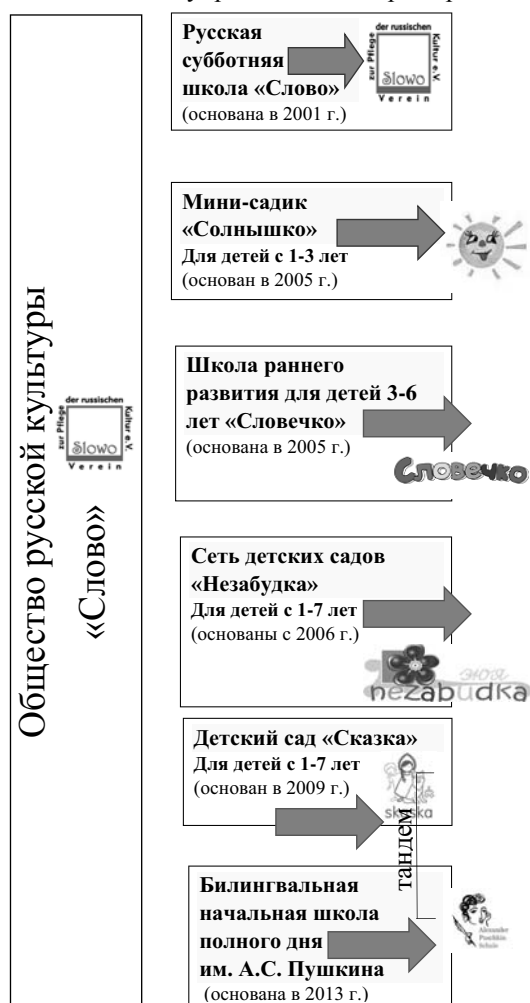


График 1. Органиграмма общества «Слово»

сада «СКАЗКА». Сад финансируется за счет бюджета города. Размер родительской оплаты за детский сад такой же, как и в любом городском детском учреждении этого типа. При создании концепции детского сада мы опирались на «План образовательно-воспитательной работы в федеральной земле Гессен» [Fthenakis 2011].

Наш детский сад является бикультурным учреждением, целью которого является не только обучение язы-



Илл. 1. Две культуры под одной крышей

кам, но и знакомство с двумя культурами — немецкой и русской. С самого первого дня наши дети (а также их семьи) учатся понимать, что новое и незнакомое обогащает нашу жизнь и не должно вызывать страх и ассоциироваться с чем-то негативным. Воспитывая детей таким образом мы, вносим значительный вклад в мультикультурное общество, в котором мы живем. Наше учреждение существует с сентября 2009 года и находится в городе Франкфурт-на-Майне. Три ясельные группы детского сада рассчитаны на 30 мест, а три группы для детей от 3 до 6 лет на 60 мест.

Главной педагогической целью, которую мы себе ставим, является воспитание у ребенка позитивного чувства самооценки. Ребенок должен учиться уверенно и без страха смотреть в будущее.

Наряду с обучением языкам и знакомством с двумя культурами мы придаем особое значение следующим направлениям:

- Музыка. Музыка является важной составной частью жизни детского сада и сопровождает нас в течение всего дня. В нашем коллективе работает профессиональный преподаватель музыки, которая занимается ранним музыкальным развитием детей. Немецкое хоровое общество (Deutscher Chorverband) присвоило нам сертификат Музыкального детского сада.
- Движение. Наши дети имеют возможность постоянно двигаться. Этому способствуют оборудование помещений, специальные спортивные снаряды, используемые во время еженедельных занятий спортом, а также регулярные прогулки с детьми в лесу. При поддержке Спортивного молодежного общества земли Гессен (Sportjugend Hessens) мы рассчитываем вскоре получить сертификат Спортивного детского сада. Ежегодно наш сад принимает участие в забеге многоязычия, который проходит во Франкфурте на Майне.
- Естествознание. Наш детский сад — это дом маленьких исследователей. Начиная с ясельного возраста наши дети постоянно изучают природу и учатся охранять окружающую среду. Мы воспитываем в них экологическое сознание.
- Сотрудничество со школой имени А. С. Пушкина. Начальная школа, работающая под эгидой того же учредителя, что и наш детский сад, располагается в нашем здании этажом выше. Она является важным логическим продолжением нашей бикультурной концепции и обеспечивает преемственность в воспитании и образовании детей от 1 до 10 лет. Сотрудничество со школой им. А. С. Пушкина происходит по тандемному принципу. Это подразумевает, что обе организации придерживаются одних основополагающих принципов. Основной идеей можно считать следующий постулат: не ребенок должен приспосабливаться к организации, переходя из одной в другую, а преемственные учреждения должны обеспечивать единое образовательное пространство. Тем самым ребенку легче осуществлять переход и адаптироваться в новом учреждении. Новая для ребенка организация должна приложить максимум усилий, чтобы приспособиться к его индивидуальным

особенностям. Другими отличительными признаками тандемного подхода являются:

- Продуманный, подготовленный переход из одной образовательной организации в другую (например, переход «сад—школа»);
- Акцентирование сильных сторон ребенка, а не его недостатков;
- Привлечение к построению процесса перехода всех его участников и учет их мнений по этому поводу. Имеется в виду сам ребенок, его родители, отдающая сторона (сад), принимающая сторона (школа).

Одним из примеров единых принципов преемственных образовательных учреждений, делающих образовательное пространство однородным, является развитие демократического сознания детей. Под этим принципом мы понимаем возможность каждого ребенка влиять на процессы вокруг него, например, выбор из двух вариантов меню на следующую неделю. Одна из форм развития детского демократического сознания — детский парламент, когда каждая группа выбирает, например, двух представителей в оргкомитет по организации какого-либо мероприятия в детском саду. Функция делегатов заключается в отстаивании интересов и в ознакомлении взрослых с детским взглядом на планируемое мероприятие. Педагогическая цель заключается в том, чтобы в результате ребенок понял, что, являясь делегатом, он приносит в принимаемые решения не свои личные интересы, а интересы группы детей, которая его выбрала.

Чтобы воспитание демократического сознания было аутентичным, необходимо, чтобы этот принцип был присущ организации на всех ее уровнях и со всеми ее участниками: детьми, их родителями, персоналом и учредителем.

Естественно, основной задачей нашей образовательной организации является поддержка билингвального, двуязычного развития детей, а также их межкультурной компетенции. Речевые навыки даются детям по принципу иммерсии (погружения) [Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hrsg.) 2007]. Этот метод наиболее близок естественному способу овла-



Илл.2. Обеденная ситуация — важный момент для развития речи

дения языком. В каждой ясельной группе и в каждой группе детского сада работают параллельно один воспитатель-носитель немецкого языка и один воспитатель-носитель русского языка. Даже если воспитатель владеет обоими языками, в общении с детьми он использует строго только свой родной язык. Обучение языку происходит в соответствии с возрастом и особенностями детей, без давления и на уровне их мышления.

Развитие речевых навыков в процессе ежедневной коммуникации [Jungmann und Morawiak 2015] является нашим центральным инструментом в этой области. По этой причине мы прилагаем большие усилия к повышению качества повседневного общения между воспитателем и ребенком. Наглядным примером тому можно назвать ситуацию за обеденным столом, которую мы используем как так называемый «коммуникативный островок» [Deutscher Bundesverband für Logopädie, e. V. 2015]. Роль воспитателя заключается в создании оптимальной атмосферы для беседы за столом.

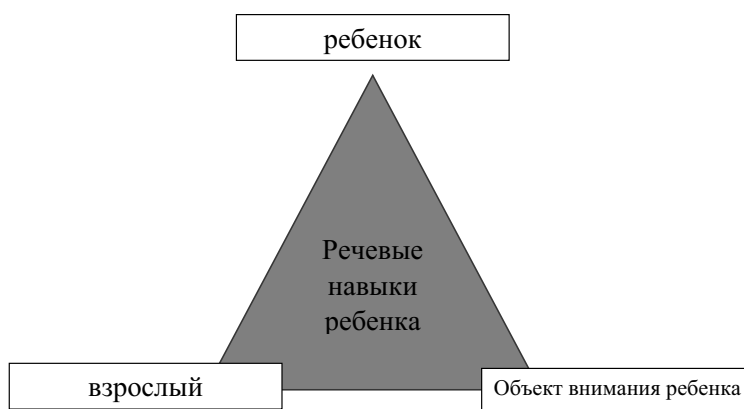


График 2. Принцип триангуляции

В ясельном возрасте при развитии речи мы руководствуемся принципом триангуляции [Winner 2012], который подразумевает учет сиюминутного интереса ребенка и использование этого в развивающей речевой коммуникации (см. график 2). Для пояснения возьмем ситуацию, когда ребенок, сидя перед зеркалом, рассматривает рисунок на своих носках. При этом своим отражением в зеркале он несколько не интересуется. Более эффективным для развития речи малыша будет, если воспитатель заговорит с ним про носки, которые ребенка сейчас интересуют, а не про его отражение.

Для детей, которым не хватает речевого контакта, мы устраиваем группы развития речи. Это группы по развитию как немецкого, так и русского языков ведутся по методике KIKUS, разработанной Центром раннего детского многоязычия в Мюнхене (Zentrum für frühkindliche Mehrsprachigkeit, München) [Garlin 2008]. Особенности этой программы являются привлечение другого языка ребенка, развитие в первую очередь устной речи, уважение к другим культурам, гибкость программы и активное участие родителей в образовательном процессе.

Еще одной методикой, применяющейся в нашем детском саду, является клуб Lilo Lausch, нацеленный на развитие аудиативного восприятия речи ребенком.

Из диагностической базы, которой мы пользуемся на практике, можем назвать два инструмента: диагностическую программу КОМПИК, предназначенную на выявление общего развития ребенка в 11 областях, а особенно его сильных сторон в развитии; для определения уровня речевого развития ребенка, а также для разработки индивидуального образовательного маршрута мы применяем инструмент LiSe-DaZ [Schulz, Tracy 2011], разработанный специально для детей-билингвов.



Илл.3. Ознакомление с культурными особенностями посредством праздника

Особенностью наших дошкольных учреждений является празднование традиционных немецких и русских праздников на протяжении годового цикла. Через многочисленные праздники мы знакомим детей с культурой обеих стран.

Для того, чтобы держать такую высокую профессиональную планку, необходим высококвалифицированный персонал. Роль воспитателя при осуществлении педагогической концепции и стандартов образовательного учреждения — центральна. Мы прилагаем много усилий для обучения и развития профессионального мастерства персонала, а также для создания комфортных условий труда. Работа с персоналом осуществляется в трех основных направлениях:

- **Профессионализм**

Учредитель инвестирует каждый год в профессиональный рост своих сотрудников. В среднем пять дней в году каждый воспитатель проводит на курсах повышения квалификации. Каждому сотруднику выделяется время на подготовку педагогического процесса и документацию. Созданы стабильные структуры обмена информацией среди персонала: совещание своей группы, совещание воспитателей детского сада

(возраст детей 3–6 лет) или ясельных групп и производственное совещание всего коллектива. Документационный час предназначен для совместного анализа воспитателей группы видеоматериала, снятого во время наблюдений за детьми. Регулярно проводятся сеансы с внештатным консультантом (Supervision), который сопровождает сотрудников в процессе поиска решения сложных профессиональных ситуаций.

- **Охрана здоровья (Gesundheitsmanagement)**

Любой работодатель заинтересован в здоровье своих сотрудников. Мы стараемся облегчить нелегкий труд воспитателя, заботясь об эргономичной мебели, выполняя стандарты по защите слуха. Все сотрудники проходят регулярные обследования и консультации у профессионального врача. Учредитель берет на себя расходы по всем необходимым прививкам. Каждый день сотрудники получают фрукты экологически чистого качества. В детском саду можно пройти сеанс массажа или заняться шейпингом. Работодатель частично финансирует эти мероприятия. Для обеденного перерыва сотрудники могут пользоваться комнатой отдыха.

- **Тимбилдинг – формирование команды единомышленников**

В этом направлении проводятся корпоративные праздники, экскурсии, совместные культурные мероприятия.

В заключение хотим сказать, что достигнутое ни в коем случае не является нашей конечной целью. Мы полны новыми идеями, планами и будем развиваться и дальше, предлагая нашим детям самое лучшее из двух педагогических культур: России и Германии.

Литература

1. Sprachreich. Deutscher Bundesverband für Logopädie, e. V., 2015.
2. Fthenakis, W./Berwanger, D./Reichert-Garschhammer, E. Bildung von Anfang an—Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. Hessisches Sozialministerium und Hessisches Kultusministerium, 2011.
3. Garlin, E. KIKUS Deutsch: Die Kikus-Methode. Ein Leitfaden.Deutsch als Fremdsprache/Deutsch als Zweitsprache, 2008.
4. Jungmann, T. / Morawiak U. Überall steckt Sprache drin: Alltagsintegrierte Sprach- und Literacy-Förderung für 3- bis 6-jährige Kinder, 2015.
5. Schulz P. / Tracy R. LiSe-DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung—Deutsch als Zweitsprache, 2011.
6. Kompetent mehrsprachig, Verband binationaler Familien und Partnerschaften, iaf e.V. (Hrsg.), 2007.
7. Winner, A. Kleinkinder ergreifen das Wort: Sprachförderung mit Kindern von 0 bis 4 Jahren, 2012.

Н.С. Старжинская, д.пед.н., профессор

Д.Н. Дубинина, кад.пед.наук, доцент

Минск (Беларусь), Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка
dina-56@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ДЕТЕЙ ВТОРОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ БЛИЗКОРОДСТВЕННОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

Аннотация

В статье рассматриваются культурологический и личностно ориентированный подходы к обучению детей дошкольного возраста второму близкородственному языку; раскрывается содержание учебно-методического комплекса «Я мову родную люблю», разработанного для обучения детей от 4 до 7 лет белорусскому языку в детском саду с русским языком воспитания и обучения в процессе как непосредственно организованной деятельности с детьми, так и их совместной деятельности со взрослым, самостоятельной деятельности.

Ключевые слова: культурологический подход, личностно ориентированный подход, культура, белорусский язык, русский язык, близкородственное двуязычие, учреждение дошкольного образования, дошкольники.

N. S. Starginskaya, Dr., professor

D. N. Dubinina, PhD, associate professor

Minsk (Belarus), Belarusian State Pedagogical University named after Maxim Tank
dina-56@mail.ru

TEACHING THE SECOND LANGUAGE TO CHILDREN IN THE CONDITIONS OF CLOSELY RELATED BILINGUALISM

Abstract

The article discusses culturological and personality-oriented approach of teaching preschool children to closely related second language. We provide insight to the content of the educational complex «I love my native language», designed to teach Belarusian language to 4–7-year-old children in the process of directly organised activities with children in kindergarten with the Russian language used for education, and their joint activity with an adult as well as independent activity.

Keywords: culturological approach, personality-oriented approach, culture, Belarusian language, Russian language, closely related bilingualism, preschool education.

В связи с изменением образовательной парадигмы со «знаниевой» на гуманистическую, в которой утверждается взгляд на человека как главную культурную ценность, ради которой осуществляется развитие общества, содержание образования строится на культурологическом и связанном с ним личностно ориентированном подходах.

Культурологический подход означает анализ любой сферы социальной и психологической жизни сквозь призму культурологических понятий: культура, культурные образцы, нормы и ценности, уклад и образ жизни, культурная деятельность и интересы, творчество и т. д. В личностно ориентированной парадигме образования средой развития и воспитания ребенка выступает культура.

Важнейшим средством развития личности ребенка является родной язык, который, по словам Народного поэта Беларуси и педагога Якуба Коласа, является первым источником, «из которого мы узнаем жизнь и окружающий мир».

С одной стороны, язык выступает как составляющая культуры, под которой понимаются результаты деятельности людей, их мировоззрение, традиции, нормы жизнедеятельности и социального существования, формы общения, поведения

и т. д. С другой стороны, язык является формой существования духовной культуры народа (фольклор, литература, религия, философия и т. д.). Можно утверждать, что язык — это базисный элемент культуры человека. Полноценное изучение языка — это, прежде всего, присоединение к духовным ценностям своей нации.

Овладение русскоязычными детьми белорусским языком составляет один из основных элементов формирования личности ребенка, усвоения им начал национальной культуры.

Разумеется, развитие белорусской речи детей в учреждении дошкольного образования с русским языком обучения не может не носить сугубо практического характера. Но изучение белорусского языка должно быть ориентировано не только на формирование у детей умений понимать белорусский язык, воспроизводить услышанное и разговаривать на родном языке (тем более, что у детей почти отсутствует белорусскоязычное окружение, где они могли бы реализовать эти свои умения). Важное значение придается привлечению воспитанников к родному слову путем введения в национально-культурный фон белорусского языка. Суть культурологического подхода заключается в том, что обучение родному

(белорусскому) языку осуществляется в контексте формирования национальной культуры, что обеспечивает, с одной стороны, «вхождение» в национальную и мировую культуру в процессе овладения речью на белорусском языке, а с другой — овладение белорусским языком на основе постижения национальной культуры (по формуле: «культура через язык и язык через культуру»). Приобщение детей к ценностям национальной культуры предполагает включение в содержание образования культуроведческих, прежде всего, художественных текстов, отражающих ментальный опыт, культурные особенности белорусского народа: народные сказки, легенды, предания.

Формированию у детей ценностного отношения к национальному языку способствует включение в содержание образования высказываний, стихов о Беларуси и белорусском языке, воспитывающих чувство гордости за них, например: *Змалку звалі цябе / Мы сваёю радзімаю, / Беларусь, Беларусь, / Як ты сэрцу любімая.* (П. Бровка).

Национальная культура усваивается и при ознакомлении со словами и выражениями, которые обозначают реалии духовной и материальной культуры белорусов: названия народных обычаев, праздников (*Каляды, Саракі, Гуканне вясны*), строений (*бусянка, дрывожня*), традиционной одежды (*андарак, камізэлька*), блюд (*дранікі, зацірка*), предметов народного искусства и быта (*ручнік, спарыш*), так называемыми «гаваркімі» словами типа *цягнік, ручнік, кухар* и да т.п. Кроме того, культуроведческая информация проявляется во фразеологизмах, устойчивых сравнениях (*валасы, як лён; вочкі нібы пралескі*), символах национальной культуры (*валюшка, вярба, бусел*) и др. Подобные слова и выражения встречаются в белорусских народных сказках, поэзии, песнях, народных играх, пословицах и поговорках и т.п.

Формированию у детей представлений о самобытности и уникальности белорусского языка и культуры способствует обучение национальному языку в диалоге культур, путем его сравнения с русским языком. Объектами сравнения выступают лексические единицы белорусского и русского языков: их произношение, значение. Так, слова *краніва́, сустрэ́ча, абутак* очень похоже звучат как в белорусском, так и в русском языке — *кранива, встреча, обувь*. Встречаются в двух языках слова, которые звучат похоже, но имеют разное значение: в белорусском языке *дыван*, а в русском *ковер*; в белорусском языке *канапа*, а в русском — *диван*.

Важно проводить сравнение сюжетов и выразительных средств белорусских и русских фольклорных произведений, в языке которых с наибольшей силой проявляется национальное и индивидуальное, присущее каждому народу. Так, при ознакомлении воспитанников с белорусским фольклором их внимание обращается на сходство сюжетов и образов (*сказки «Зайкава хатка» и «Заячыя ізбушка», «Каза-манюка» и «Коза-дереза» и др.*). Это

значительно углубляет художественное восприятие содержания сказки детьми, позволяет усвоить яркие выражения (*рус.: у зайки ізбушка ледяная, а у лисы — лубяная, бел.: у зайца хатка з сняжку-труску, а ў лісы — з пяску-труску*). Сравнение подобных слов и выражений способствует, во-первых, осмыслению детьми общего и различного в национальных традициях, воспитанию уважения к культурным особенностям обоих народов, а во-вторых, предупреждению и преодолению ошибок языковой интерференции. Использование близкородственных языков показывает общность картины мира, которая отражается двумя языками.

Таким образом, реализуется, объявленный в учебной программе дошкольного образования нашей страны, принцип мультикультурности — осуществления национально-культурной социализации ребенка, формирование его национального самосознания в единстве с общечеловеческими ценностями.

Развитие белорусской речи детей осуществляется поэтапно, начиная с постепенного введения белорусского языка в различные виды деятельности детей уже младшего дошкольного возраста. У малышей развиваются первоначальные навыки понимания речи, умение воспроизводить отдельные слова, короткие потешки, песенки и т.п. В свободном общении (прослушивание и обсуждение художественных произведений, участие в белорусских народных играх и т.п.) происходит неосознанное усвоение детьми белорусского языка.

Начиная со средней группы в образовательный процесс учреждений дошкольного образования включаются занятия по развитию речи и культуры речевого общения. Дети среднего и старшего дошкольного возраста овладевают репродуктивной белорусской речью (пересказ, заучивание и воспроизведение коротких поэтических произведений). Осуществляется обучение и элементарным навыкам продуктивной речи — рассказывание по картине, по игрушке или предмету, из личного опыта. Обучение осуществляется на фоне дальнейшего развития и совершенствования речевых навыков, приобретенных ранее. Воспитатель при этом строго придерживается русского или белорусского языков на определенных занятиях, в играх или в определенные дни. Таким образом формируется дифференцированная речевая установка на использование белорусского или русского языка в соответствующих ситуациях, что в дальнейшем поможет детям избежать смешивания двух языков в речевой практике. Личностно ориентированный подход проявляется в том, что белорусский язык как второй родной язык для ребенка вводится как естественный способ самовыражения. Для этого педагог налаживает личностно значимое и эмоционально яркое общение на национальном языке, стремится обеспечить детям радость, удовольствие при овладении белорусским языком и сохранить положительную мотивацию его освоения.

Для реализации культурологического и личностно ориентированного подходов к обучению детей дошкольного возраста белорусскому языку разработан учебно-методический комплекс «Я мову родную люблю». Он направлен на развитие навыков белорусской речи и речевого общения у воспитанников средней и старшей групп учреждения дошкольного образования с русским языком воспитания и обучения.

Актуальность УМК «Я мову родную люблю» в том, что он выводит педагога на новый уровень его деятельности, способствует повышению качества дошкольного образования.

В состав учебно-методического комплекса «Я мову родную люблю» входит: учебно-методическое пособие «Развитие белорусской речи дошкольников от 4 до 7 лет», включающее примерные образовательные ситуации по развитию речи и речевого общения в средней и старшей группах учреждения дошкольного образования с русским языком воспитания и обучения; учебное наглядное пособие «Развитие белорусской речи дошкольников от 4 до 5 лет», представляющее собой методические рекомендации и наглядный материал для работы с детьми средней группы в процессе непосредственно организованной образовательной деятельности; учебное наглядное пособие «Развитие белорусской речи дошкольников от 5 до 7 лет», представляющее собой рабочую тетрадь для работы с детьми старшей группы в процессе непосредственно организованной образовательной деятельности; учебное наглядное пособие «Развитие белорусской речи и речевого общения детей дошкольного возраста от 6 до 7 лет», представляющее собой рабочую тетрадь, предлагаемую детям старшего дошкольного возраста для использования в процессе их совместной деятельности со взрослым или самостоятельной деятельности.

Содержание учебно-методического комплекса «Я мову родную люблю» обеспечивает работу педагога по таким образовательным направлениям, как социализация; связная белорусская речь и белорусскоязычное общение в средней и старшей группах учреждения дошкольного образования в соответствии с учебной программой дошкольного образования.

Учебно-методическое пособие «Развитие белорусской речи дошкольников от 4 до 7 лет», являющееся основным компонентом УМК, включает примерные образовательные ситуации для решения конкретных задач речевого развития ребенка на втором близкородственном языке в учреждении дошкольного образования с русским языком воспитания и обучения. Образовательные ситуации, представленные в пособии, разработаны с учетом культурологического подхода по тематическому принципу. Дети проговаривают народные потешки, поют народные песенки, играют в народные игры, связанные с сюжетом образовательной ситуации. При этом игровые упражнения и задания, связанные с содержанием фольклорных и литературных произведений, являются основой для формирования у детей умений связно высказываться на близкородственном языке в соответствии с обозначенной

темой. В качестве инициаторов речевого общения на втором близкородственном языке выступают белорусскоязычные куклы. Они по одному или вместе «приходят» к детям и, общаясь только на белорусском языке, называют отдельные предметы, находящиеся у детей, выполняют различные действия с ними, рассказывают несложные истории, задают вопросы. Таким путем налаживается ситуативно-деловое общение на белорусском языке. Речевые ситуации, построенные на естественном интересе детей к куклам, создают у них установку на язык собеседника. Дети учатся прислушиваться к белорусскому языку, воспринимать и понимать его. Незаметно у них формируется потребность общаться на родном языке. Во время такого общения непроизвольно усваивается определенный словарь, сначала пассивный, который постепенно активизируется, когда дети начинают принимать участие в ситуативном диалоге с куклами и воспитателем. В этих диалогах дошкольники непринужденно практикуются в произношении белорусских слов, использовании отдельных грамматических форм.

Содержательному общению ребенка и взрослого на втором близкородственном языке способствуют картинки из учебных наглядных пособий. Иллюстрации, выполненные в привлекательной для детей от 4 до 7 лет форме, объясняют и помогают раскрыть содержание речевого материала, предлагаемого в образовательной ситуации.

Они стимулируют дошкольников к индивидуальному выполнению отдельных игровых упражнений и заданий на наглядной основе, побуждают к речевым высказываниям. Вместе с тем в игровых упражнениях и заданиях на наглядной основе заложена возможность конкретизировать, расширять и закреплять речевые умения, а также применять их в творческих заданиях.

Например, по теме «Продукты» детям рассказывается стихотворение

М. Чернявского «Гастроном» и показываются на картинках продукты питания, о которых говорится в стихотворении.

Шакалад, пячэнне, сушкі,
Абаранкі і ватрушкі,
Сыр, цукеркі, хлеб духмяны,
Каўбасы, масла, малако, смятана
— усё гэта на вітрыне велікана-магазіна.

Затем дошкольники самостоятельно показывают на витрине продукты питания, о которых рассказывается в стихотворении и называют их. Далее у детей спрашивают, какие еще продукты питания продаются в магазине? Если дети называют продукты питания по-русски, воспитатель вслед за ними говорит, как называются эти продукты по-белорусски. Следующее действие — выбор на картинках продуктов питания, которые сделаны из муки. Завершается деятельность игрой на активное распознавание слова, где воспитанникам предлагается послушать высказание, выбрать правильный вариант ответа (*Чорны, жытні — гэта ... бохан хлеба ці ватрушка. Белая, пшанічная — гэта ... піражок ці булачка. Аўсянае, круглае — гэта...*

абаранак ці пячэнне), назвать правильно выбранный вариант и обвести изображение этого продукта питания на картинке кружком.

Причем выполнять эти задания дети могут как под руководством взрослого в процессе непосредственно организованного обучения, так и в самостоятельной деятельности; как в детском саду так и в семье, что способствует развитию навыков самостоятельного повторения речевого материала воспитанниками.

В процессе организации работы с учебными наглядными пособиями взрослому принадлежит ведущая роль. Педагогические работники или родители объясняют ребенку задание, разговаривают с ним, организуют самостоятельное выполнение упражнений ребенком. Общение взрослого и ребенка происходит в диалогической форме. Воспитанникам очень важно видеть во взрослом партнера по совместной деятельности.

Словесный и наглядный материал, находящийся в учебно-методическом комплексе «Я мову родную

люблю» направлен на оказание помощи педагогу в организации образовательного процесса по развитию белорусской речи и речевого общения у детей среднего и старшего дошкольного возраста, на социализацию ребенка, усвоение им норм поведения, психологической культуры. У воспитанников формируются их коммуникативная компетентность, социальное мышление, элементы творчества в общении на втором близкородственном языке.

Список литературы

1. *Асмолов, А.Г.* Мир образования. Культурно-историческая психология и конструирование миров / А.Г. Асмолов. М., Воронеж, 1996.
2. *В.Т. Кудрявцев, Г.К. Уразалиева.* Креативная доминанта культуры // Проблемы интеграции естественнонаучного и гуманитарного знания в теории деятельности и двигательных действий. — Н. Новгород: НГПУ, 1997. С. 59 – 65.

Т.И. Кудрова

Москва (Россия), «Академическая гимназия»
учитель – логопед
tatianakudrova@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ У БИЛИНГВАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

Билингвизм как научная проблема начал складываться в конце XIX века, однако как феномен, как социальное явление он имеет корни, уходящие еще в античный мир: смешение языка завоевателей и побежденных на завоеванных территориях. Именно социальные причины пробудили дидактический интерес к проблеме как дидактически установить коммуникативный баланс в определенном этносоциуме. Для логопедии билингвизм представляет собой особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфических речевых ошибок в русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности (А.Е. Бабаева, Л.И. Белякова, С.С. Бакшиханова, О.Б. Иншакова, Е.О. Голикова, С.Б. Файед и др.).

Ключевые слова: фонематические процессы, билингвизм, дошкольник, этносоциум, нарушение речевого и психического развития

T. I. Kudrova

Moscow (Russia), «Academic Gymnasium»
Teacher — speech therapist
tatianakudrova@mail.ru

FORMATION OF PHONEMIC PROCESSES OF BILINGUAL CHILDREN OF ADVANCED PRESCHOOL AGE

Abstract

The bilingualism as a scientific problem started developing at the end of the XIX century; however, as a social phenomenon its roots go into classical antiquity: mixture of language of vanquishers and those vanquished in the conquered territories. Social reasons inspired didactic interest how to didactically establish communicative balance in a certain ethno society. The bilingualism is of special interest for speech therapy itself as it frequently becomes the reason for specific speech mistakes in Russian caused by both peculiarities of interaction of language systems and speech and mental development disorders. The factor of bilingualism for children with speech pathology is aggravating, and it cannot but affect development of speech, informative and therefore educational activity (A. E. Babayeva, L. I. Belyakov, S. S. Bakshikhanov, O. B. Inshakov, E. O. Golikov, With B. Fayed, etc.).

Keywords: phonemic processes, bilingualism, preschool child, ethno society, speech and mental development disorders.

Билингвизм как научная проблема начал складываться в конце XIX века, однако как феномен, как социальное явление он имеет корни, уходящие еще в античный мир: смешение языка завоевателей и побежденных на завоеванных территориях. Именно социальные причины пробудили дидактический интерес к проблеме как дидактически установить коммуникативный баланс в определенном этносоциуме.

В мире осталось мало мест, где население сталкивается за свою жизнь всего лишь с одним — своим родным языком, хотя бы потому, что средства массовой информации, и прежде всего телевидение, проникают повсюду, а вместе с ними и целые потоки иноязычной информации. Люди путешествуют, мигрируют, пытаются приспособиться к новой обстановке. Иностранные языки — а зачастую их несколько — входят во многих странах, как известно, даже в школьный минимум. Часто язык образования в том или ином государстве отличается от родного языка обучающихся. Без знания другого или других языков в той или иной степени теперь не обойтись.

Для логопедии билингвизм представляет собой особый интерес, так как он нередко становится причиной возникновения специфических речевых ошибок в русском языке, обусловленных как особенностями взаимодействия языковых систем, так и нарушением речевого и психического развития. Фактор билингвизма для детей с речевой патологией является отягощающим, что не может не сказаться на развитии речевой, познавательной, а, следовательно, и учебной деятельности (А. Е. Бабаева, Л. И. Белякова, С. С. Бакшиханова, О. Б. Иншакова, Е. О. Голикова, С. Б. Файед и др.).

Возникает немало споров о том, как влияет знание нескольких языков на психическое развитие и последующую жизнь ребенка. Вопросом детского двуязычия занимались многие исследователи: одни были сторонниками раннего билингвального развития, другие выступали против. Немало было тех, которые утверждали, что билингвизм вреден и даже влечет за собой «психологическую отсталость». Большинство же исследователей выступало за положительное влияние двуязычия.

От качества речи ребенка с билингвизмом зависит успешность его обучения в школе. Многие дети к моменту поступления в школу не овладевают произношением звуков обоих языков.

У многих несформированность правильного звукопроизношения сопровождается отклонениями в фонематическом развитии, что часто остается незамеченным. Замены, смешения, перестановки звуков, являются показателем недостаточного различения воспринимаемых двуязычным ребенком звуков. Если ребенок путает звуки в произношении, он может путать и на письме буквы. Будут допускаться ошибки в словах, которые отличаются только этими звуками: шок — сок, шар — жар, лак — рак, щель — цель и т. д. Именно поэтому большое внимание при работе с дошкольниками из двуязычных семей надо уделять развитию фонема-

тических процессов и коррекции звукопроизношения. Умение различать фонемы — это основа: и понимания речи другого человека, и контроля за собственной речью, и грамотного письма в дальнейшем. Если дошкольник с билингвизмом не сумел овладеть навыками фонематического восприятия, анализа-синтеза и представлений, то в школе он столкнется с большими трудностями, так как время, отведенное школьной программой на усвоение этого материала, рассчитано в основном на детей, имеющих монолингвальное речевое развитие.

Мы провели сравнительное экспериментальное изучение состояния фонематических процессов у детей 5–6 лет с билингвизмом и с монолингвальным речевым развитием. Актуальность нашего исследования обусловлена сложившимися противоречиями между потребностью практики в адекватной оценке состояния речи у дошкольников с билингвизмом, отсутствием соответствующих теоретически обоснованных методик исследования и коррекции на этой основе речи при ее патологии.

Исследование состояло из трех этапов. Основными задачами первого этапа являлись: отбор в экспериментальную группу (ЭГ) детей старшего дошкольного возраста с билингвизмом и обследование их с помощью разработанной методики. Группу составили 28 дошкольников. По данным оториноларинголога у всех детей экспериментальной группы тональный слух был в норме. У всех детей нормальное интеллектуальное развитие. Сравнительную группу (СГ) составили 20 детей старшей и подготовительной к школе групп из монолингвальных семей.

На втором этапе было проведено сравнительное изучение фонематических процессов у дошкольников с двуязычием и детей — монолингвов.

На заключительном этапе проводилось экспериментальное коррекционное обучение с использованием сюжетно — ролевой игры и ТСО в процессе проведения логопедических занятий.

Для оценки развития фонематической стороны речи детей (и с билингвизмом и монолингвизмом) были использованы тестовые задания, содержащие материал различной сложности. Исследовались:

- Способность дошкольников опознавать неречевые звуки на примере музыкальных инструментов и шумелок;
- Опознавать и воспроизводить заданную интонационную окраску речи;
- Опознавать слова, сказанные с ошибкой и правильно;
- Уровень сформированности процессов фонематического анализа и синтеза;

По результатам изучения были проанализированы и обобщены данные, выявлялась взаимосвязь между уровнем слухового самоконтроля, степенью сформированности фонематических компонентов речи. Учитывались особенности речеслуховой памяти, внимания, поведения, детей с билингвизмом и без него. Инструкции, предлагаемые детям, были короткими и простыми, а в ряде заданий параллельно

с восприятием «на слух» предлагалась и внешняя зрительная опора (картинки с изображениями предметов).

Первичное обследование дошкольников с билингвизмом позволило выявить общее и индивидуальное в развитии детей, обнаружить связи между выявленными нарушенными звеньями речевой системы и личностного развития.

Для исследования фонематических процессов у данных детей предлагались тестовые задания игрового характера:

Задание 1:

Цель: определение сформированности различения неречевых звуков.

Материал: набор бытовых шумов и музыкальных инструментов.

Инструкция: «Угадай, что звучит». За ширмой различные музыкальные инструменты: бубен, барабан, погремушка, дудочка, металлофон и другие предметы. Если ребенок справлялся, то задание усложняли, заменив музыкальные инструменты звучащими баночками с различными наполнителями (песок, крупа, пуговица, камешки и т. д.).

Задание 2:

Цель: определение сформированности восприятия и воспроизведения ритмической стороны речи.

Инструкция: «Повтори за мной». Ребенок повторяет заданный ритмический рисунок на музыкальном инструменте или хлопывает (отстукивает) его.

Задание 3:

Цель: определение сформированности восприятия и воспроизведения просодической стороны речи. Материал: картинки с изображением девочки в разных эмоциональных состояниях.

Инструкция: «Я буду изображать, какие звуки девочка издаёт, а ты подбери нужную картинку». Звуки произносятся с соответствующей интонационной окраской.

- а) А!—(кричит девочка). —О?—(удивилась девочка).
 А—(поёт девочка). —О!—(стонет девочка).
 А—(девочка качает малыша). —О!—(кричит девочка в лесу).

Задание 4:

Цель: определение сформированности восприятия и воспроизведения глухих и звонких согласных звуков.

Материал: ряды слогов с близкими звуками, предложения.

Инструкция: «Повтори за мной»:

та- па, па-га, ка- га- ха, га- ха- ка,
 ба-па-га-да, па-ба-да-га.

Шишка упала на мишку?! Витя везёт Ваню.?!

Ребенок повторяет цепочку слогов с заданным ударным слогом; предложения с повествовательной и вопросительной интонацией.

Задание 5:

Цель: определение возможности восприятия слов.

Материал: вербально представленный лексический материал (правильный и ошибочный).

Инструкция: «Если я скажу слово с ошибкой, покажи красный кружок, а если правильно—зелёный»:

Баман	цветка	митанин
Паман	къекта	фитамин
Банан	тлетка	витамин
Даван	клетка	виталям».

Перед ребенком соответствующие картинки.

Задание 6:

Цель: определение умения опознавать гласные звуки в начале слова.

Материал: вербально представленный лексический материал.

Инструкция: «Подпрыгни, услышав звук [А] в начале слова: аист, усы, иглы, апельсин, осень, азбука».

Задание 7:

Цель: определение умения опознавать гласные звуки в конце слова.

Материал: вербально представленный лексический материал.

Инструкция: «Подпрыгни, услышав звук [У] в слове: гора, муха, сон, суп, киса, уха».

Задание 8:

Цель: определение умения опознавать согласные звуки в слове, воспроизведение слов по памяти.

Материал: счётные палочки, вербально представленный материал.

Инструкция: «Будем зашифровывать слова. Положи перед собой счётную палочку, услышав слово со звуком [Ч]: пачка, тачка, почка, бочка, суп, сук, лук, лупа. А теперь надо расшифровать слова—вспоминаем слова и убираем по одной палочке».

Задание 9:

Цель: определение сформированности процесса фонематического анализа.

Материал: вербально представленный материал.

Инструкция: «Составь слово из последовательно произносимых звуков: Б-А-К, З-А-Л, С-У-П, М-А-К, Д-О-М». Ребенок называет полученное слово. Определяет порядок расположения звуков в сочетаниях. Звуки произносятся раздельно.

Задание 10:

Цель: определение сформированности процесса фонематического синтеза.

Материал: вербально представленный материал.

Инструкция: «Я буду произносить все слова наоборот, а ты скажи слово правильно: ТОК, КЫБ, МОД, АМАМ, НЫС».

Для оценки состояния речевых и неречевых функций и процессов у детей использовался количественный

метод обработки данных (балльно—уровневая система оценки, затем переведённая в проценты). Количественная оценка и составленный на её основе индивидуальный оценочный профиль состояния речевых и неречевых процессов и функций у каждого ребенка не заменяют речевую карту, а в определенной мере дополняют её.

В процессе выполнения тестовых заданий отмечалась способность детей исправлять ошибки непосредственно по ходу выполнения задания, в собственной речи, отставленной во времени, в чужой речи, отставленной во времени.

Выполнение заданий оценивалось по трехбалльной системе:

3 балла—Выполнил задание самостоятельно.

2 балла—Выполнил задание с помощью взрослого.

1 балл—Не смог выполнить задание и не принял помощь взрослого.

Такая система оценки позволяла сравнить результаты ЭГ и СГ, объективно оценить возможности каждого ребёнка.

Для развития фонематических процессов была организована познавательная и игровая деятельность.

В процессе проведения познавательной деятельности занятия строились по нескольким направлениям:

- знакомство с артикуляционным аппаратом, введение понятия «слово», знакомство с разнообразием слов, родственными словами;
- формирование первоначального представления о звуке, знакомство с гласными звуками, нахождение звуков в словах, фиксация фишкой;
- введение понятия «согласный звук»; знакомство с согласными звуками, уточнение произношения, дифференциация мягких и твёрдых согласных, фиксация понятия твёрдости-мягкости фишками;
- дифференциация гласных и согласных звуков, фиксация фишкой позиции звуков в слове.

Анализ данных исследования фонематических процессов у детей ЭГ и СГ показал следующие результаты:

Опознание неречевых звуков (шумелки с разными предметами внутри): 42% детей ЭГ потребовалась помощь логопеда, а в СГ при выполнении задания потребовалась помощь 24% детей.

В ЭГ у 25% детей вызвало затруднение задание на опознание картинок по звукоподражанию, а в СГ при опознании интонации потребовалась помощь педагога 19% детей.

В обеих группах не вызвало затруднений задание на опознание слова, сказанного с ошибкой.

Опознание первого и последнего гласного звука в слове: 37% детей ЭГ потребовалась помощь логопеда, а в СГ потребовалось дополнительное пояснение педагога при выполнении задания 22% детей.

25% детей ЭГ потребовалась помощь взрослого при выполнении задания на опознание заданного согласного звука в слове, а в СГ потребовалось пояснение при выполнении задания 19% детей. Опознание звуковой структуры слова, составление слов из заданных звуков, преобразование слов, сказанных наоборот: 44% детей

ЭГ обратились к помощи логопеда, а в СГ пояснение логопеда потребовалось 29% детей.

Таким образом, дети из СГ меньше нуждались в помощи взрослого, чем дети из ЭГ. Анализ выполнения заданий позволяет говорить о недостаточно тонкой дифференциации не только акустических, но и моторных образов слов детьми с двуязычием. Несформированность фонематического восприятия у дошкольников экспериментальной группы проявлялась, прежде всего, в группах оппозиционных фонем. Замены звуков наблюдались в тех случаях, когда различительные признаки между фонемами оказывались особенно тонкими. Недифференцированность фонематического восприятия в процессе выполнения заданий выражалась у детей с билингвизмом по большинству дифференциальных признаков: звонкость, глухость, место образования, твердость, мягкость, способ образования. У части дошкольников с билингвизмом была сформирована адекватная фонемная модель слова и сбои наблюдались лишь при ее реализации, однако у большинства таких детей трудности при выполнении задания были обусловлены нарушением операции выбора фонем по акустическим коррелятам дифференциальных признаков фонем, что свидетельствует о первичной недостаточности слуховой дифференциации.

Характер ответов при выполнении задания на определение правильности слова позволяет говорить о том, что процесс восприятия речи детьми с двуязычием является осмысленным.

Неспособность назвать слово правильно была обусловлена недостаточной сформированностью смысловозначительной функции фонем, позволяющей осуществлять соотнесение определенного сочетания фонем в произносимом слове с семантикой данного слова. В то же время на возможность восприятия и определения правильности слова оказывали влияние и контекстуальные условия.

- *Восприятие гласных звуков в словах (начало и конец слова):* ЭГ—средний балл –2,6. СГ—средний балл –2,8. В ЭГ—выполнили задание на два балла 32% детей, на три балла получили 68% детей. СГ—два балла у 22% детей, три балла у 78% детей.
- *Восприятие согласных звуков:* ЭГ—средний балл—2,6, СГ—2,8. В процентном соотношении это составляет: ЭГ—на два балла выполнили задание 25% детей, на три балла—75% детей. СГ- на два балла справились с заданием 19% детей, на три балла выполнили задание 81% детей.

Фонематический анализ: Средние баллы: ЭГ—2,6. СГ средний балл составил 2,8. В процентном соотношении это составило ЭГ—на два балла справились 29% детей, на три балла 71% детей. СГ—на два балла справились 17% детей, на три балла справились 83% детей. педагога при выполнении задания 22% детей.

25% детей ЭГ потребовалась помощь взрослого при выполнении задания на опознание заданного согласного звука в слове, а в СГ потребовалось пояснение при выполнении задания 19% детей. Опознание звуковой структуры слова, составление слов из заданных звуков,

преобразование слов, сказанных наоборот: 44% детей ЭГ обратились к помощи логопеда, а в СГ пояснение логопеда потребовалось 29% детей.

Таким образом, дети из СГ меньше нуждались в помощи взрослого, чем дети из ЭГ. Анализ выполнения заданий позволяет говорить о недостаточно тонкой дифференциации не только акустических, но и моторных образов слов детьми с двуязычием. Несформированность фонематического восприятия у дошкольников экспериментальной группы проявлялась, прежде всего, в группах оппозиционных фонем. Замены звуков наблюдались в тех случаях, когда различительные признаки между фонемами оказывались особенно тонкими. Недифференцированность фонематического восприятия в процессе выполнения заданий выражалась у детей с билингвизмом по большинству дифференциальных признаков: звонкость, глухость, место образования, твердость, мягкость, способ образования. У части дошкольников с билингвизмом была сформирована адекватная фонемная модель слова и сбои наблюдались лишь при ее реализации, однако у большинства таких детей трудности при выполнении задания были обусловлены нарушением операции выбора фонем по акустическим коррелятам дифференциальных признаков фонем, что свидетельствует о первичной недостаточности слуховой дифференциации.

Характер ответов при выполнении задания на определение правильности слова позволяет говорить о том, что процесс восприятия речи детьми с двуязычием является осмысленным.

Неспособность назвать слово правильно была обусловлена недостаточной сформированностью смысло-различительной функции фонем, позволяющей осуществлять соотнесение определенного сочетания фонем в произносимом слове с семантикой данного слова. В то же время на возможность восприятия и определения правильности слова оказывали влияние и контекстуальные условия.

- *Восприятие гласных звуков в словах (начало и конец слова):* ЭГ—средний балл — 2,6. СГ—средний балл— 2,8. В ЭГ—выполнили задание на два балла 32% детей, на три балла получили 68% детей. СГ—два балла у 22% детей, три балла у 78% детей.
- *Восприятие согласных звуков:* ЭГ—средний балл— 2,6, СГ—2,8. В процентном соотношении это составляет: ЭГ—на два балла выполнили задание 25% детей, на три балла—75% детей. СГ- на два балла справились с заданием 19% детей, на три балла выполнили задание 81% детей.
- *Фонематический анализ:* Средние баллы: ЭГ—2,6. СГ средний балл составил 2,8. В процентном соотношении это составило ЭГ—на два балла справились 29% детей, на три балла 71% детей. СГ—на два балла справились 17% детей, на три балла справились 83% детей. составил 2,8. ЭГ—на два балла выполнили задание 58% детей, на три балла—42% детей. СГ—два балла получили 17% детей, три балла—83% детей.

Восприятие слова предполагает деятельность, характеризующуюся не только созданием у реципиента

целостного образа воспринятого слова, но и разложением слова на отдельные составляющие — фонемы. Степень адекватности понимания слов определяется, кроме аналитической стороны фонематических процессов, также уровнем сформированности процесса фонематического синтеза.

Анализ результатов исследования показал, что для большинства детей с двуязычием характерно ограничение возможности разложения слов на фонемы в отличие от детей с нормальным речевым развитием.

Большинство дошкольников СГ затруднялись при изменении слов наоборот (83%, высокий уровень — справились самостоятельно). У 17% детей при изменении слов наблюдалась недостаточная сформированность механизмов, фонематического синтеза (средний уровень — требовалась помощь педагога).

Лишь 42% детей с билингвизмом выполнили задание на высоком уровне. У 58% дошкольников при аналогичной подаче слов были зафиксированы нарушения перестроения слова (средний уровень).

В отличие от детей СГ, никто из дошкольников ЭГ не выполнил задание на высоком уровне (на три балла, без помощи логопеда): был зафиксирован средний уровень, характеризующийся помощью педагога при выполнении задания. Низкого уровня, при котором не принимается помощь взрослого, зафиксировано не было ни в одной из групп.

Качественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что наибольшие трудности у детей ЭГ возникали при перестраивании слов из четырех звуков (*амам*). Это вызвано затруднениями в анализе, расчленении слова и последующем его синтезе (процессе свертывания).

Для дошкольников СГ было характерно более дифференцированное и активное установление связей между перевернутым словом и его правильным аналогом. Слова воспринимались детьми как содержательное единство, элементы которого объединены смысловыми связями, что приводило к формированию правильного образа слова.

В некоторых случаях для детей не только СГ (89%), но и ЭГ (60%) было характерно самостоятельное исправление допущенных ошибок.

В количественном соотношении исследования особенностей звукового анализа и синтеза можно представить следующим образом:

Дифференциация оппозиционных слогов, слов самостоятельно правильно выполнили задание 25 детей, требовалась помощь педагога 3 детям.

- составил 2,8. ЭГ—на два балла выполнили задание 58% детей, на три балла—42% детей. СГ—два балла получили 17% детей, три балла—83% детей.

Восприятие слова предполагает деятельность, характеризующуюся не только созданием у реципиента целостного образа воспринятого слова, но и разложением слова на отдельные составляющие — фонемы. Степень адекватности понимания слов определяется, кроме аналитической стороны фонематических процессов, также уровнем сформированности процесса фонематического синтеза.

Анализ результатов исследования показал, что для большинства детей с двуязычием характерно ограничение возможности разложения слов на фонемы в отличие от детей с нормальным речевым развитием.

Большинство дошкольников СГ затруднялись при изменении слов наоборот (83%, высокий уровень — справились самостоятельно). У 17% детей при изменении слов наблюдалась недостаточная сформированность механизмов фонематического синтеза (средний уровень — требовалась помощь педагога).

Лишь 42% детей с билингвизмом выполнили задание на высоком уровне. У 58% дошкольников при аналогичной подаче слов были зафиксированы нарушения перестроения слова (средний уровень).

В отличие от детей СГ, никто из дошкольников ЭГ не выполнил задание на высоком уровне (на три балла, без помощи логопеда): был зафиксирован средний уровень, характеризующийся помощью педагога при выполнении задания. Низкого уровня, при котором не принимается помощь взрослого, зафиксировано не было ни в одной из групп.

Качественный анализ результатов исследования свидетельствует о том, что наибольшие трудности у детей ЭГ возникали при перестраивании слов из четырех звуков (*амам*). Это вызвано затруднениями в анализе, расчленении слова и последующем его синтезе (процессе свертывания).

Для дошкольников СГ было характерно более дифференцированное и активное установление связей между перевернутым словом и его правильным аналогом. Слова воспринимались детьми как содержательное единство, элементы которого объединены смысловыми связями, что приводило к формированию правильного образа слова.

В некоторых случаях для детей не только СГ (89%), но и ЭГ (60%) было характерно самостоятельное исправление допущенных ошибок.

В количественном соотношении исследования особенностей звукового анализа и синтеза можно представить следующим образом:

Дифференциация оппозиционных слогов, слов самостоятельно правильно выполнили задание 25 детей, требовалась помощь педагога 3 детям.

На опознание звука в слове выполнили задание на три балла 27 детей, 1 ребенок — на два балла.

Определение количества звуков в слове самостоятельно выполнили задание 20 детей, требовалась помощь педагога 8 детям.

Соединение отдельно названных звуков в слово три балла получили за задание 26 детей, требовалась помощь педагога 2 детям.

Составление слов по данной графической схеме самостоятельно правильно выполнили задание 18 детей, требовалась помощь педагога 10 детям.

Таким образом, в основе нарушений восприятия « перевернутых » слов детьми с билингвизмом лежит несформированность процессов фонематического анализа и синтеза, что проявлялось в трудностях расчленения и конструирования мысленного образа слова.

У дошкольников с двуязычием отмечалось нарушение операции линеаризации, в процессе которой элементы членения (фонемы) слов располагаются в определенной последовательности, то есть устанавливается последовательность элементов в успешном ряду.

Выявлено, что в целом у большинства дошкольников ЭГ были трудности при опознании неречевых звуков, особенно сходных по звучанию, восприятия просодической стороны речи. Дети затруднялись распознавать близкие по выражению эмоции. Трудности отмечались в выделении начального и конечного гласного звука в одном слове и опознании заданного согласного звука в цепочке слов, в построении слова из предложенных фонем, в восприятии слов, сказанных наоборот. Это свидетельствует о недостаточной сформированности аналитико-синтетической стороны фонематических процессов. Наблюдения за детьми в процессе констатирующего эксперимента свидетельствовали о том, что дети по-разному воспринимали задания на различения и узнавания звуков, в связи с чем, мы условно разделили детей экспериментальной группы на две группы в зависимости от степени развития их фонематического восприятия, допускаемых ошибок при выполнении заданий.

Таким образом, у детей с билингвизмом отмечены ошибки при выделении определенного звука из ряда сходных по акустическим и артикуляционным признакам, определении количества, последовательности, места звуков в слове. Отмечается нарушение звукопроизношения и слоговой структуры слов: искажения контура слов, пропуски звуков, слогов. При выполнении предлагаемых заданий педагог оказывал различные виды помощи с учетом индивидуальных особенностей каждого ребенка. Для вовлечения их в работу применяли разнообразные и многократные побуждения (дополнительные объяснения, неоднократное повторение того, как выполнять задание). Данные представлены в табл. 1, рис. 1 и 2.

Таблица 1

Сравнительные данные сформированности фонематических процессов у дошкольников старшего возраста ЭГ и СГ

Задание	Средний балл		Процент правильности	
	ЭГ	СГ	ЭГ	СГ
Восприятие неречевых звуков	2,5	2,7	58%	76%
Восприятие просодической стороны речи	2,5	2,8	67%	78%
Восприятие слов, сказанных правильно и с ошибкой	2,5	2,7	58%	68%
Опознание гласных звуков	2,6	2,8	68%	78%
Опознание согласных звуков	2,6	2,8	75%	81%
Фонематический анализ	2,6	2,8	71%	83%
Фонематический синтез	2,5	2,8	42%	83%

Показатели сформированности фонематических процессов у дошкольников старшего возраста экспериментальной и сравнительной групп

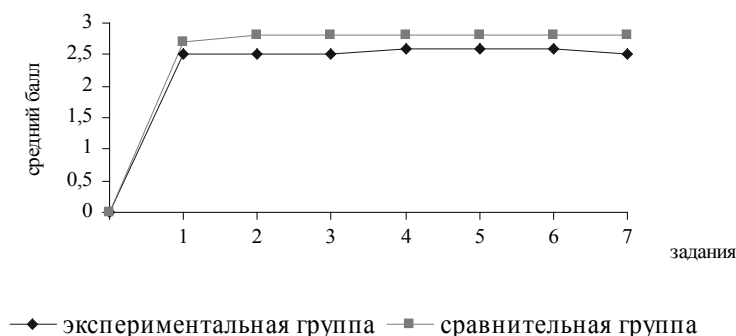


Рис. 1

Сравнительная диаграмма сформированности фонематических процессов у детей экспериментальной и сравнительной групп

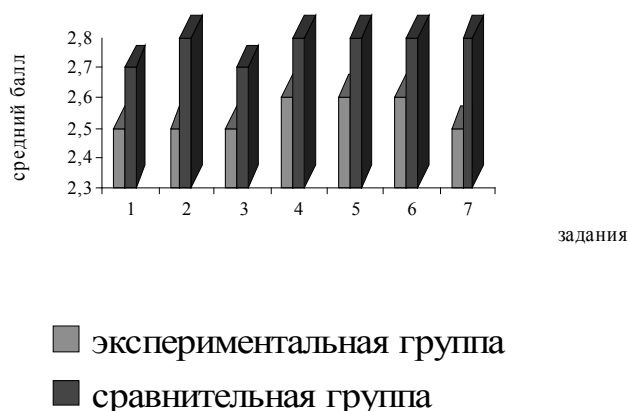


Рис. 2

В экспериментальном обучении мы использовали различные игры:

Игры на развитие фонематического слуха:

- «Поймай звук» (определение наличия звука в слове)
- «Где живёт колобок?», «Прятки с колобком» (Определение места гласного звука в слове)
- «Длинное — короткое» (определение длительности звучания слова)
- «Выбери подарок колобку», «Кому дадим фишку?» (выделение слов с определённым гласным звуком)
- «Оживи колобков» (пропой песенку каждого колобка)
- «Отгадай, какой гном принёс картинку?», «Какой гном сочинил стихотворение?», «Какому гному подарок?», «Передай картинку гному» (дифференциация согласных звуков по твёрдости — мягкости)
- «Какая картинка подходит к схеме?»
- «Где спрятался звук?» (определение места звука в слове).

Игры на развитие слухового внимания:

- «Какие звуки нарушают тишину?»

- «Кто услышит больше звуков?»
- «Назови звуки групповой комнаты»
- «Назови звуки улицы»
- «Вспомни звуки леса, луга»
- «Найди по звучанию такую же коробочку»
- «Жмурки с колокольчиком»
- «Морзянка»
- «Чей голос?»
- «Угадай по звуку, кто что делает?»

Игры на развитие фонематического восприятия:

- «Определи первый звук»
- «Цепочка слов»
- «Кто быстрее соберёт вещи?», «Магазин»
- «Построй пирамиду»
- «Как их зовут?»
- Лото «Подбери и назови» (одновременно звук автоматизируется во всех позициях в слове)

Игры на развитие познавательного интереса по экспериментированию со звуками:

- логоритмические упражнения на музыкальных занятиях;
- музыкальные развлечения с элементами логоритмики;
- словесные игры: «Подбери рифму», «Доскажи словечко», «Добавлялки».

В разных пособиях представлено множество различных игр и упражнений (А. Н. Максаков, И. А. Токмакова, Т. А. Ткаченко, Н. А. Нищева) которые помогают логопеду сделать процесс работы со звуками более интересным для ребенка. Мы использовали их с определенными модификациями. Приведем примеры игр на автоматизацию звука [З], которые мы использовали в работе при коррекции произношения.

Игра «Назови ласково»

ЦЕЛЬ: Автоматизация звука [З]. Совершенствование грамматических категорий: образование существительных с уменьшительно — ласкательными суффиксами.

Ребенку предлагается рассмотреть предложенные картинки. Обратит внимание, что одни предметы большого размера, а другие маленькие. На первом этапе логопед называет картинки, а ребенок показывает. (Например: Покажи большой замок, маленький заборчик и т.д) далее, задачу усложняем: Ребенок самостоятельно показывает и называет сначала большой предмет, а затем маленький, не по порядку, а в разбивку.

Игра: «Где спрятался звук?»

ЦЕЛЬ: Совершенствовать навык определения позиционного анализа звук а (начало, середина, конец слова) Данная игра рассчитана на билингвальных детей, которые уже знакомы с определением места звука в словах и служит пособием для закрепления данного навыка, а так же для автоматизации данного звука в словах.

Ребенок выбирает карточку (карточек 10 на каждый звук). Самостоятельно называет изображенные на ней предметы, определяет какой одинаковый звук встречается во всех этих словах. С помощью фишек определяет положение этого звука в данных словах. Как усложнение можно предложить придумать с каждым из слов предложение.

Игра “Проложи маршрут”

ЦЕЛЬ: Автоматизация звука [З]. Совершенствование фонематического восприятия. Развитие ориентировки на плоскости.

Ребенку предлагается карточка. Его задача провести героя по дорожке, которая будет состоять из картинок в названии которых есть требуемый звук. Ребенок выполняет задание молча (В данном случае логопед называет слова, а ребенок закрывает картинки в которых он не услышал требуемый звук) или с проговариванием данных слов самим ребенком.

Игра: “4 лишний”

ЦЕЛЬ: Развитие фонематического восприятия, автоматизация звука [З] в речи. Активизация словаря по теме “Животные” Развитие логического мышления, фразовой речи.

Ребенок называет предметы, изображенные на карточке и определяет “лишний” предмет, объясняя, почему он так думает.

Игра: “Путешествие героя”

ЦЕЛЬ: Автоматизация звука [З] в речи. Совершенствование фонематических представлений. Развитие пространственной ориентировки. Совершенствование грамматического строя речи: Употребление предлогов на основе отработки понятий: НАД, ПОД, МЕЖДУ, РЯДОМ.

Ребенку предлагается карточка. Самостоятельно он выбирает героя, который будет “путешествовать”. По инструкции логопеда ребенок передвигает своего “героя” на нужное количество клеточек в указанном направлении. Если “герой” оказывается на клетке с картинкой — ребенок называет картинку, четко произнося автоматизируемый звук, если “герой” оказывается на “пустой” клетке — ребенок самостоятельно придумывает слово с автоматизируемым звуком. Для закрепления предложно — падежных конструкций ребенку предлагается определить положение “героя” по отношению к разным картинкам.

Игра: “Нужные вещи”

ЦЕЛЬ: Автоматизация звука [З].

Ребенку предлагается карточка с изображением какого — либо героя и картинок — предметов. Далее ребенок называет все изображенные предметы. Затем ему предлагается выбрать только те, в которых есть требуемый звук.

Для детей с билингвизмом характерны повышенная утомляемость и истощаемость психических процессов, неспособность к волевому и психическому напряжению, отказ от деятельности в случае неудач при выпол-

нении заданий. Нарушение целенаправленности и произвольности действий у детей с билингвизмом связано с несформированностью регулирующей функции речи. С целью усиления речевого контроля за точностью выполнения задания у этих дошкольников, важно планирование деятельности, выполнение заданий под комментарий логопеда или в сочетании с собственной речью ребёнка, заключительный анализ итогов работы.

У данной категории детей встречается нарушение смыслообразующей функции речи. При осуществлении ими сознательно регулируемой деятельности необходимо развивать смысловую иерархию действий, то есть для достижения заданной цели им требуется активная ориентировка в задании. Трудности осознания детьми с двуязычием предлагаемых заданий предусматривают расширение ориентировочной части: обязательное рассмотрение структуры материала и действия; выделение в материале ориентиров, а в действии — последовательности его отдельных движений; неоднократное повторение задания; предъявление простых инструкций, предусматривающих выполнение одного действия, проговаривание последовательности выполнения задания; использование инструкции с несколькими требованиями предусматривающее значительное расширение речевого проговаривания последовательности действий, поэтапную проверку правильности её выполнения.

Совмещая эти задачи с задачами по развитию игровой деятельности, можно успешно спланировать работу по развитию фонематического восприятия посредством сюжетно-ролевой игры.

Учитывая, что воспитывающий характер игры повышается в результате обогащения детей знаниями, мы считаем целесообразным использование сюжетно ролевых игр в работе по развитию фонематического восприятия. Мы в свою очередь видим сюжетно — ролевою игру как одно из средств развития фонематического восприятия.

Таким образом, при наличии систематической целенаправленной работы по формированию фонематических процессов у детей — билингвов дошкольного возраста на основе использования игровой деятельности наблюдается повышение качества речевого развития, обеспечение хорошей подготовки их к школе.

Список литературы:

1. *Анник Де Хоувер Romaine, S.*, Bilingualism (2nd ed). London: Blackwell. университет г. Антверпен и Научный фонд Фландрии, Бельгия, 1995.
2. *Выготский Л.С.* Игра и её роль в психическом развитии ребёнка. // Вопросы психологии. 1966. № 6.
3. *Выготский Л. С.* Обучение и развитие в дошкольном возрасте. /Избранные психологические исследования. М., издательство АПН РСФСР, 1956.
4. *Иваненко С.П.* Формирование восприятия речи у детей с тяжелыми нарушениями произношения. Книга для учителя. — М.: Просвещение, 1984. — 143с.
5. Фонетика, фонология, грамматика. Отв. ред. Ф.П. Филин. Изд. Наука, М., 1971.
6. Экспериментально-фонетический анализ речи. Отв. ред. Бондарко, издательство ЛГУ, 1984.
7. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. — М.: Педагогика, 1978.

Е.Ю. Эроп

Загреб (Хорватия), Загребский университет
докторант
elena@delver.hr

ФОНЕТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЧТЕНИЯ ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ (НА ПРИМЕРЕ ХОРВАТСКОГО И РУССКОГО ЯЗЫКОВ)

Аннотация

Статья посвящена детскому билингвизму. Проведено прослушивание аудиозаписей чтения на русском и хорватском языках детей, принадлежащих к различным типам билингвизма с целью выяснить, возможно ли на слух определить, владеет ли ребенок вторым родным языком и в какой мере. Также с помощью анализатора речи проведен спектральный анализ хорватского гласного [i] и русских гласных [и] и [ы], произносимых как одноязычными носителями языка, так и двуязычными детьми.

Ключевые слова: билингвизм, координативный билингвизм, унаследованный язык, спектральный анализ, форманта

E. Yu.Eror

Zagreb (Croatia), University of Zagreb
Postgraduate Study
elena@delver.hr

COORDINATE BILINGUALISM AND HERITAGE LANGUAGE IN CHILDREN (THE EXAMPLE OF CROATIAN AND RUSSIAN LANGUAGES)

Abstract

The article is dedicated to the children's bilingualism. We listened to the audio recordings of children with the different types of bilingualism reading in Russian and Croatian languages, aiming to clarify whether it is possible to distinguish audibly that a child has a second mother tongue and to what extent. Furthermore, with the help of the speech analyser, we carried out a spectral analysis of a Croatian vowel [i] and Russian vowels [и] and [ы] when pronounced by monolingual native speakers and by bilingual children.

Keywords: bilingualism, coordinate bilingualism, heritage language, spectral analysis, formant.

В последние десятилетия в мире наблюдается интенсивное развитие новых технологий, которое приводит к сближению людей, принадлежащих к разным культурным группам, и интенсифицирует процесс коммуникации в том числе не только на одном, но и на нескольких различных языках. Процессы миграции населения также способствуют взаимопроникновению культур и языков. «Почти в четверти государств нашей планеты люди говорят на двух языках. Около 56% жителей Европы владеют двумя языками, 28% — тремя. Каждые пять лет количество людей, знающих два языка, возрастает на 9%» [Глянцева in Бабина 2007: 116]. В связи с этим исследователи все чаще обращаются к изучению проблемы билингвизма, т.е. владения двумя языками, а некоторые лингвисты считают, что правильнее было бы говорить о мультилингвизме, поскольку все чаще мы встречаем случаи, когда люди в семье и в обществе пользуются тремя и более языками. [Протасова 2008]. Приведем в пример семью, где отец хорват, а русскоязычная мать имеет русско-татарское происхождение. Между собой они говорят по-английски, с младшими детьми по-хорватски и по-русски, а со старшим ребенком от первого брака, который не знает хорватского языка, по-русски и по-английски.

Таким образом, младшие дети уже изначально воспитываются под влиянием трех языков.

Тем не менее, до сих пор общепринятым термином остается билингвизм. «Билингвизм [< лат. bi — дву(x) + lingua — язык] — лингв. двуязычие, способность использовать два языка.» [Комлев 2006]. Как мы видим, понятие билингвизма очень обширно и включает в себя весь спектр попеременного владения двумя языками с непременным осуществлением успешной коммуникации независимо от языковых знаний говорящего. Существуют различные классификации билингвизма. Одна из первых была разработана Л. В. Щербой, который говорил, что «...всякое изучение второго языка ведет к двуязычию, которое бывает двух типов — чистое и смешанное. Чистым оно бывает, когда между ними не устанавливается никаких сравнений, никаких параллелей, когда перевод с одного языка на другой в сущности невозможен для носителей подобного двуязычия и во всяком случае крайне затруднен. Для того чтобы перевести какую-либо фразу с одного языка на другой, приходится возвращаться к ситуации, ее вызвавшей, так как нет никакой непосредственной связи между знаковыми сторонами данных двух языков. ... Двуязычие будет смешанным в тех случаях, когда второй язык

научается с постоянной оглядкой на первый, точнее — когда второй язык усваивается через первый.» [Щерба 1974: 40] Таким образом, если второй случай — явление массовое и вполне нормальное, то первый возникает только при определенных условиях, например если ребенок с младенчества воспитывается в двуязычной семье, где усваивает обе языковые системы одновременно и спонтанно, способность к чему сохраняется у детей в возрасте до 5–8 лет. Соблюдение известного принципа «одно лицо — один язык» позволяет детям провести четкую границу между языками. При последовательном соблюдении этого принципа мы можем говорить об осознании билингвом двух языков как отдельных систем, без их смешения, и развитии у ребенка координативного билингвизма, т. е. в обычном понимании: владения индивидом двумя языками в одинаково совершенном виде. [Панькин, Филиппов, 2011]. Но, как правило, этот принцип соблюдается непоследовательно и с началом школьного периода ребенок переходит на язык страны пребывания, который становится доминантным родным языком. А рецессивный родной язык получает статус унаследованного или эритажного (*éritage*, франц. наследство). М. Полинская и О. Каган, которые впервые ввели в обиход этот термин считают основным признаком носителя унаследованного языка то, что «унаследованный язык был усвоен первым по счету, но не был полностью усвоен, потому что его носитель перешел на другой доминантный язык». [Polinsky, Kagan 2007: 369]. Л. Цвикич, З. Еласка и Л. Канаэт Шимич говорят о том, что носителем унаследованного языка в узком смысле этого слова можно считать человека, усвоившего основы родного языка, причем устная речь в таком случае как правило развита лучше письменной или письменная не развита вообще. [Cvikić, Jelaska, Kanajet Šimić, 2010]

В последнее время со стороны соотечественников, проживающих вне русской языковой среды, отмечается растущий интерес к сохранению и изучению русского языка детьми, по сути в большинстве своем являющимися носителями унаследованного языка. Разрабатываются методики по обучению детей за рубежом русскому языку, открываются школы дополнительного образования, детские сады на русском языке. В связи с этим встает вопрос, можно ли добиться того, чтобы ребенок, рожденный и воспитанный вне русской языковой среды, владел вторым родным русским языком в полной мере, т. е. являлся бы координативным билингвом? И в какой мере он отличается от носителя русского языка-монолингва?

Нами было проведено небольшое исследование, целью которого являлось определить, есть ли отличия на фонетическом уровне между одноязычными носителями языка, координативными билингвами и носителями унаследованного русского языка. Было сделано по пять аудиозаписей чтения на русском и хорватском языках детей 11–13 лет (все девочки), которые находились на протяжении жизни в разных языковых условиях.

Испытуемые

Информант 1 — носитель русского языка, находившийся с 5 лет под влиянием различных языков

Информант 2 — координативный хорватско-русский билингв

Информант 3 — координативный хорватско-русский билингв

Информант 4 — носитель русского языка, одноязычный

Информант 5 — носитель хорватского языка с унаследованным русским

Информант 6 — носитель хорватского языка, одноязычный

Информанты 2, 3 и 5 родились и выросли в Хорватии, в смешанных хорватско-русских семьях. Семьи остальных детей — одноязычные.

Первая часть исследования проводилась субъективным методом. Записи чтения на хорватском языке были даны для экспертной оценки четверым преподавателям хорватского языка как иностранного, один из которых является специалистом по хорватской фонетике Загребского университета. Им было предложено на слух определить, какой категории, по их мнению, относится каждый ребенок.

Результаты прослушивания аудиозаписей чтения на хорватском языке:

1. С легкостью была выделена одноязычная девочка-носительница хорватского языка и девочка-иностранка, для которой хорватский язык служил языком коммуникации, но не изучался в школе и не служил языком обучения.

2. В категоризации остальных информантов, два из которых координативные билингвы, а третий — ребенок с унаследованным русским языком и с доминантным хорватским слушающие записи специалисты уверены не были, но что интересно — трое из них отнесли одного из детей-координативных билингвов к категории одноязычных носителей хорватского языка. Специалист по фонетике обнаружила в хорватской речи ребенка с унаследованным русским языком и доминантным хорватским больше фонетических отклонений, чем в речи координативных билингвов, что, предположительно, связано с интерференцией русской фонетики.

Записи чтения на русском языке были даны на экспертную оценку двум преподавателям РКИ и речевой практики с опытом преподавания в ВУЗ-ах Москвы и на курсах русского языка в Хорватии. Кроме того, записи были прослушаны в Москве тремя преподавателями РКИ-специалистами по русской фонетике, которые дали оценку навыкам чтения детей.

Результаты прослушивания аудиозаписей на русском языке:

1. С легкостью был выделен ребенок с унаследованным русским языком.

2. Дети-координативные билингвы были отнесены к категории носителей русского языка, причем младшая девочка была выделена как одноязычный носитель русского языка, а старшая — как носитель русского языка, в течение жизни находившийся под влиянием других языков. А два ребенка, которые на самом деле относятся к этим категориям, попали по оценке преподавателей, в разряд координативных билингвов.

3. Экспертная оценка навыков чтения была следующей: оценку «5» получила самая младшая девочка-координативный билингв, оценку «5-» старшая девочка-координативный билингв и одноязычная девочка. Ребенок с унаследованным русским языком получил оценку «3», а русскоязычная девочка, находившаяся под влиянием различных языков, — оценку «4».

Во второй части исследования с помощью анализатора речи Praat была сделана спектрограмма звуков [и], [i] и [ы] с целью проанализировать качественные различия в произношении гласных по F-картине, т. е. по расположению частот первых двух формант. Как мы знаем, чем больше значение F1, тем меньше подъем гласного, а чем более передним является гласный, тем больше значение F2. [Кодзасов, Кривнова, 2001].

Для сравнения формантной картины гласных были выбраны слова *почистил* и *купити*. При выборе учитывались относительно равные условия русского звука [и] и хорватского [i]: оба находятся в слабой позиции, в окружении звуков [т] и [л] в слове *почистил* и звуков [т] и [l] в словосочетании *купити lutka*. Кроме того, поскольку согласные фонетически подчинены гласным, а в русском языке в отличие от хорватского гласный [и] может существенно модифицировать согласный [т] в сторону смягчения, нас интересовала и спектрограмма согласных [т] и [t].

Рассмотрим спектрограмму слова *купити* «купить» (рис. 1) и спектрограмму слова *почистил* (рис. 2), произнесенных шестью дикторами, из которых четверо читали текст на двух языках, а двое одноязычных носителей языка только на своем родном.

Первая форманта (F1) звука [и] в слове *почистил*, произнесенном одноязычным носителем русского языка (Информант 4) (F1–497,3), и звука [i] в слове

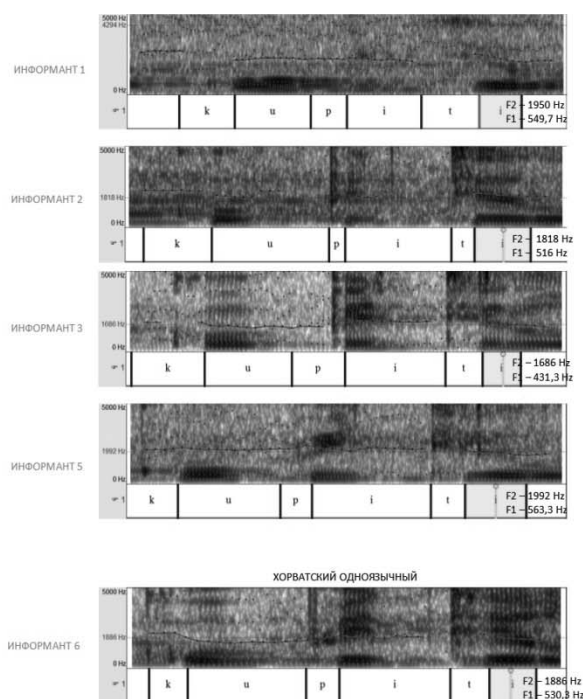
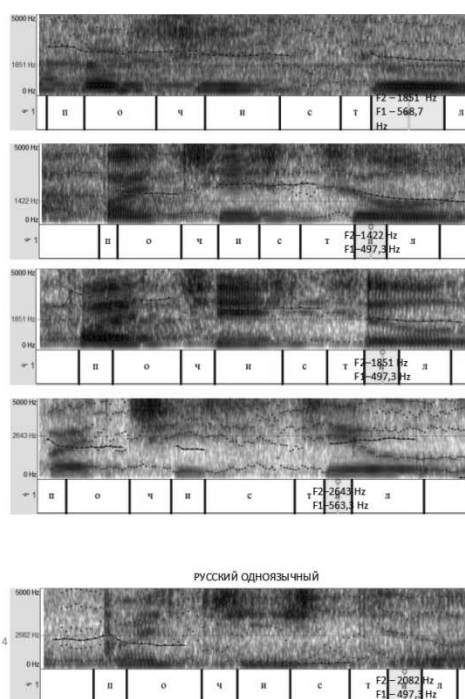
купити, произнесенном одноязычным носителем хорватского языка (Информант 6) (F1–516), различаются крайне незначительно, в то время как вторая форманта (F2) тех же звуков указывает нам на то, что хорватский звук [i] реализован более отодвинутым назад (F2–1886 Гц), чем русский звук [и] (F2–2082 Гц).

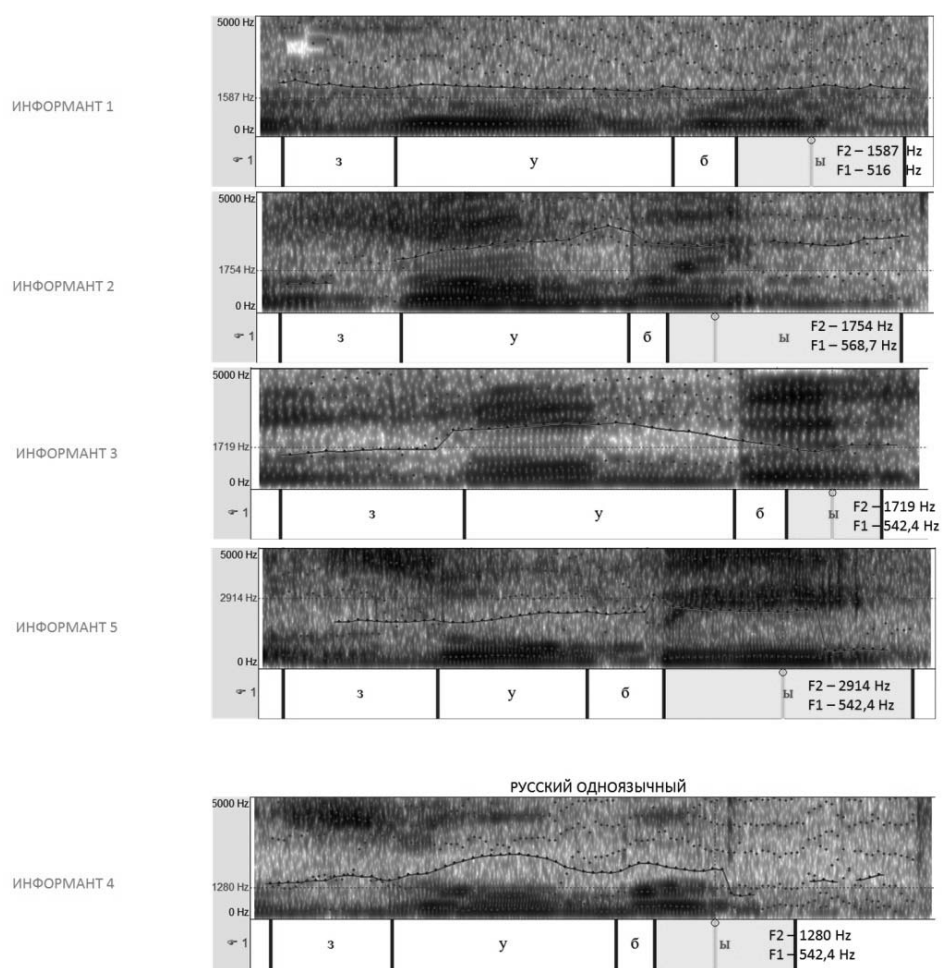
Формантные характеристики гласного [i] в слове *купити*, произнесенного носителем русского языка, для которого хорватский язык иностранный (Информант 1) составляют: F1–549,7 Гц, F2–1959 Гц. Эти же характеристики гласного [и] в слове *почистил* составляют: F1–568,7 Гц, F2–1851 Гц.

Диктор-координативный билингв (Информант 3) и носитель унаследованного русского языка (Информант 5) при произнесении тех же слов реализовали гласный [и] более передним (F2–1851 Гц и F2–2643 соответственно), чем гласный [i] (F2–1686 Гц и F2–1992 соответственно).

Второй координативный билингв (Информант 2) напротив в слове *почистил* гласный [и] отодвинул назад больше (F2–1422 Гц), чем гласный [i] в слове *купити* (F2–1818 Гц).

Таким образом, самое большое сходство в значениях второй форманты при произнесении звуков [и] в слове *почистил* и [i] в слове *купити* наблюдается у носителя русского языка, для которого хорватский язык является иностранным. Кроме того, у этого же диктора на спектрограмме можно наблюдать отсутствие взрывного [t] в хорватском слове *купити*, что свидетельствует о смягчении данного согласного в соответствии с правилами русской фонетики. У остальных информантов взрывной [t] в хорватской записи присутствует. На спектрограмме слова *почистил* у всех информантов также можно наблюдать отсутствие взрывного [t]. Сле-

Рис. 1. Спектрограмма слова *купити*Рис. 2. Спектрограмма слова *почистил*

Рис. 3. Спектрограмма слова *зубы*

довательно, можно говорить об интерференции русской фонетики на хорватское произношение данного согласного у Информанта 1.

Слово «зубы» выбрано как индикатор, поскольку в хорватском языке не существует гласного [ы], при изучении русского языка он представляет проблему для носителей хорватского языка, которые произносят его как [i].

Форманты гласного [ы], произнесенного в слове *зубы* одноязычным носителем русского языка (Информант 6) составляют: F1–542,4 Гц, F2–1280 Гц. (рис. 3). У остальных информантов значения F1 вполне сопоставимы с F1 одноязычного носителя РЯ, а у одного из координативных билингов (Информант 3) и у носителя унаследованного языка (Информант 5) даже одинаковы (F1–542,4 Гц), из чего следует, что гласный, реализованный всеми дикторами имеет примерно одинаковый низкий подъем.

Но, как следует из спектрограммы, у носителя унаследованного русского языка (Информант 5) существует большая разница в значении второй форманты (F2–2914 Гц), что говорит о том, что им был реализован гласный гораздо более продвинутый вперед, чем у остальных дикторов, больше соответствующий гласному [и], произнесенному в слове *почистил* тем

же информантом, что было зафиксировано и при прослушивании записи.

Заключение

Результаты спектрального анализа указывают на то, что двуязычные дети, усвоившие два родных языка, независимо от степени владения ими при чтении произносят русский гласный [и] и хорватский [i] по-разному, а также сохраняют взрывной [t] перед хорватским [i] и смягчают согласный [т] перед русским гласным [и], т.е. соблюдают правила чтения согласных перед гласными, характерные для обоих языков. Для русскоязычного ребенка, владеющего хорватским языком как иностранным, характерна интерференция русской фонетики при чтении хорватского текста. Тем не менее, при произнесении русского гласного звука [ы] у ребенка с унаследованным русским языком отмечается высокая степень интерференции хорватского языка, чего не наблюдается у координативных билингов.

На основании экспертной оценки можно сделать несколько предположений.

Во-первых, известная методика воспитания билингов «одно лицо — один язык» имеет положительное влияние не только на усвоение и сохранение второго родного языка, не являющегося языком среды

проживания ребенка, но и на усвоение первого родного языка, который является также и языком среды проживания. Поскольку мы знаем, что родной язык усваивается детьми в возрасте от рождения до 5–8 лет, когда большую часть времени с ребенком проводит обычно мать, то логично предположить, что если мать-иностранка, не овладевшая в полной мере языком новой для себя языковой среды, а во взрослом возрасте практически невозможно овладеть фонетикой иностранного языка на уровне носителя родного языка, начинает говорить с ребенком на иностранном для себя языке, то ребенок усваивает язык с фонетическими, а скорее всего и грамматическими, ошибками матери.

Во-вторых, результаты опроса преподавателей РКИ и специалистов по русской фонетике показывают, что даже в иноязычной среде возможно вырастить ребенка, который владеет языком или, по крайней мере, фонетикой языка, в нашем случае русского, а также навыками чтения в той же или почти той же мере, что и одноязычные носители русского языка, постоянно живущие в России.

Литература

1. *Бабина С. П.*, Детский билингвизм как педагогическая проблема // Вестник ТГПУ — 2007 — Выпуск 4 (67) — 116
2. *Кодзасов С. В., Кривнова О. Ф.*, Общая фонетика. — М.: РГГУ — 2001
3. *Комлев Н. Г.*, Словарь иностранных слов. — 2006.
4. *Панькин В. М., Филиппов А. В.*, Языковые контакты: краткий словарь. — М.: Наука. — 2011. http://language_contacts.academic.ru/
5. *Протасова Е. Ю.* Дети и языки. — М.: Центр инноваций в педагогике — 2008
6. *Шерба Л. В.*, Языковая система и речевая деятельность. — Л. — 1974–40
7. *Cvikić, L., Z. Jelaska, L. Kanajet Šimić*, «Nasljedni govornici i njihova motivacija za učenje hrvatskoga jezika» — Croatian Studies Review 6–2010 г. — 113–129.
8. *Polinsky, M. i Kagan, O.* Heritage Languages: In the 'Wild' and in the Classroom, Language and Linguistics Compass 1 (5), — 2007 г. — 368–395

Ю.В. Богаева

Брюссель (Бельгия), Центр развития речи «Когнетус»
Директор
boegaeva@gmail.com

ЭЛЕМЕНТЫ МОНТЕССОРИ-ПЕДАГОГИКИ В ДОШКОЛЬНОМ БИЛИНГВАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: ВВЕДЕНИЕ В ТЕМУ

Аннотация

Причина плюрализма образовательных подходов, именуемых себя билингвальными, заключена в природе возникновения билингвизма в каждой конкретной общине/обществе/стране. Отправной точкой внедрения билингвального образования становились разные факторы: это и необходимость языкового погружения коренных американцев в монолингвальное общество (Джон и Хонер 1971), и более полная интеграция франко-говорящих канадцев в англо-язычное большинство в Квебеке (Алиев и Каже 2005), и распространение инновационной педагогики в зарубежных странах, как это делала доктор Монтессори в Индии и других странах (Стардинг 1957) и попытка полилингвального сообщества удовлетворить потребности своих детей, естественных билингвов. Тем не менее, плоды, которые мы пожинаем сейчас – это множество различных билингвальных подходов и школ по всему миру.

Ключевые слова: билингвизм, Монтессори, дошкольное образование, билингвальное и полилингвальное образование

J. Boegaeva

Brussels (Belgium), Center for the development of speech «Cognetus»
director
boegaeva@gmail.com

MONTESSORI ELEMENTS IN EARLY CHILDHOOD BILINGUAL EDUCATION: INTRODUCTION TO THE SUBJECT

Abstract

The essence of such diversity of educational approaches that claim to be named bilingual rests in the origin of the bilingualism of every particular community/society/country. The starting point of implementing bilingual education was either the need for immersion of Native Americans to the monolingual society (John and Horner 1971), or to better integrate French-speaking Canadians to the English-speaking majority in Quebec (Aliev and Kazhe 2005), or the spread of a pedagogical innovative method in a foreign country as did Dr. Maria Montessori in India and other overseas countries (Starding 1957) or an effort of a multilingual community to accommodate the needs of their naturally bilingual children. Yet, the outcome we encounter now is the myriad of various bilingual (to any extent) schools and approaches all over the globe.

Keywords: bilingualism, Montessori, early childhood education, bilingual and multilingual education.

1. INTRODUCTION

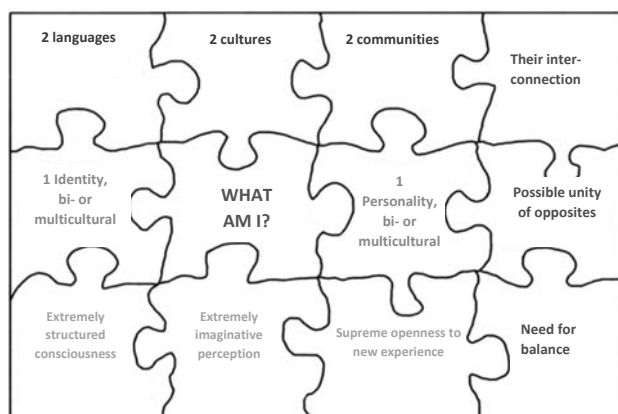
Over recent decades bilingual education has raised significant interest among both teachers and scholars all over the world. Although bilingualism dates back to the beginning of our civilization, in contemporary context it was only as early as mid XX century that it become a developing field of study. As it is often the case in humanities and social sciences, the terminology is still to be largely defined and agreed upon. So for the sake of common ground we shall clarify some major concepts and terms.

Early childhood education corresponds to educational programs preceding primary school and refers in general, from infancy to age 6 (Yawkey and Prewitt-Diaz 1990, Montessori 1964). Here we deliberately avoid term *pre-school* as possibly misleading, since in many European countries, including Belgium, school starts at of age of 2.5 or 3, although it is until 6 that educational environment thereof resembles kindergarten or day care rather a conventional school.

Bilingual education is a more complex concept and is often seen as an umbrella term. The nature of this notion is two-fold: when the word *education* is stressed with the focus on educational (academic) approach, and when the word *bilingual* is stressed implying some education model for bilingual students (children). The thorough study on methodological approaches involved a distinction to develop and maintain diverse from etymological perspective types of bi- and multilingualism was conducted by Koudrjajtseva et al. (2015) Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency. Here, we shall look closely on different reading of the notion bilingual education.

2. BILINGUAL CHILD

We shall start with the child first—who is a bilingual child? Koudrjajtseva and Volkova (2014) suggested a puzzle-model portraying the determinate features of a bilingual person's personality (see Pic. 1), during the observation of bilingual children and teenagers in Germany (namely German-Russian speakers), they found out that one of the most difficult part of the bilingual's self-acceptance is the question of identity. Every puzzle piece corresponds to such element of the self-identity and the inner world of a bilingual. (Koidrjajtseva and Volkova 2014). Obviously, within one personality



Picture 1: A Balanced Bilingual¹

those puzzle pieces (especially two top rows) are different in size and significance representing the origin of the child's bilingualism, life experience, family situation, educational context to name a few. Here, one of the chief influential factors could be the origin of one's bilingualism—does one come from a bilingual family or an immigrant family, which generation, etc. One of the questions which arises is a question of native language(s) and culture(s)—what is native? This is precisely the point where the education plays its role.

3. BILINGUAL EDUCATION PROGRAMMES

Historically bilingual education as a term had been applied to diverse educational models involving two languages. Mackey rightfully pointed out to the situation, where Canadian schools with all subjects taught in English for French-Canadians were called bilingual, schools in the United Kingdom where half of the curriculum taught in English were called bilingual, US schools where English is taught as a second language were called bilingual (John and Horner 1971:167), as well as Montessori schools in India where all the subjects were taught in English were bilingual schools.¹

The essence of such diversity of educational approaches proclaiming itself bilingual arises from the origin of the bilingualism of every particular community/society/country. The starting point of implementing bilingual education was either the need for immersion of Native Americans to the monolingual society (John and Horner 1971), or to better integrate French-speaking Canadians to the English-speaking majority in Quebec (Aliev and Kazhe 2005), or the spread of a pedagogical innovative method in a foreign country as did Dr. Maria Montessori in India and other overseas countries (Starding 1957) or an effort of a multilingual community to accommodate the needs of their naturally bilingual children. Yet, the outcome we encounter now is the myriad of various bilingual (to any extent) schools and approaches all over the globe.

Pacific Policy Research Centre² classifies three major types of bilingual education: (1) total immersion, when all the academic material is presented in a target (second) language; (2) partial immersion, when the curriculum is divided between two languages of instruction; (3) two-way immersion, when then half of a group belongs to minority language speakers and the other half is the majority language speakers³. The second type has an immersing concept of Content and Language Integrated Learning (CLIL), which offers a bridge from monolingual schooling to bilingual should the need arise or can serve as an enrichment of any monolingual curriculum (Van de Craen et al. 2012). Other scholars identify some additional methods, for instance, sheltered teaching, when knowledge is acquired on the second language but though simplified vocabulary and materials (Aliev and Kazhe 2005). Besides, bilingual education programs come under subtractive (first language is not used or prohibited) and additive (first language is involved in learning/teaching process). Last but not least, the method of teaching in bilingual schools varies

¹ For source, please see Bibliography, Russia section, point 11

² for reference please see Bibliography, English section, point 11

³ Typical predominantly for Northern America

significantly, from traditional conventional and teacher-centered education to child-centered cognitive-developmental approaches like Montessori.

4. MONTESSORI METHOD

Maria Montessori's approach is a cognitive-developmental educational framework based aiming at child's «self-normalization» through the independent work with specially designed stimulus educational materials—called Sensorial Materials—within a group. For years Dr. Maria Montessori studied children's cognition through the observation. She discovered what she called the Sensitive Periods, during which certain areas of child's development are activated enabling one to construct its personality and develop particular skills (Montessori 1964). According to her, the sensitive period for language occurs precisely in the early childhood and achieves its potential by the age of 5.5 or 6. Once finished, it never re-appears (Standing 1957). It is during this stage that a child can easily become bilingual in any languages exposed to (Helfrich 2011).

Initially, the notion of cognitive-developmental model was first introduced by Dr. Piaget. According to this concept the process of learning in the early childhood is a result of reciprocal interaction between the child and the environment, where the child has an active role (Yawkey and Prewitt-Diaz 1990). Today researchers speak of Montessori method as one of the best brain-based learning approaches as it enables children to acquire a language (or more) and its (their) system(s) unconsciously followed by the conscious learning from the rich Montessori environment (Irby et al. 2013, Helfrich 2011). Therefore, there is no surprise that all over the world Montessori bilingual preschool and school programs open their door to ever increasing numbers of students.

5. WHY MONTESSORI APPROACH FITS BILINGUAL EDUCATION

In 2003 a study conducted in the USA by a group of researchers to compare the reading achievements in English and Spanish between pre-kindergarten Montessori bilingual programme and pre-kindergarten traditional bilingual programme, the result in all tests areas demonstrated significantly higher results. Analyzing results they legitimately point out that while traditional bilingual pre-kindergarten programme is preoccupied with teaching the letter names, Montessori bilingual prekindergarten programme focuses on teaching letter sounds through «hands-on approach using objects and sandpaper letters.» (Rodriguez et al. 2003). Hereon we introduce just some, non-exhaustive, reasons to support Montessori bilingual approach.

5-1. Hands-on and Sensorimotor Approach

Describing a similar experience to the one above, Rosanova (1997:6), Head Master of (foreign language submersion) Montessori school for young learners, USA, elucidates that since reading practice is preceded by exercises of Practical Life and sensory work, «children's progress to literacy is not disturbed by the presence of the second language.» Irby et al. (2013: 91) wrote: «Movements and tactile, kinesthetic activities are related to how the brain

learns. Montessori incorporated purposeful movement in learning via manipulation of materials,» and every piece out of twenty-six Montessori material sets has its purpose and is self-corrective. Yet, the governing principle for all didactic sets is «isolating of the difficulty», in other words there is only one variable / one parameter to stand out. Placed this way, the toolset creates some well-organised environment—an essential need of the extremely structured consciousness of any bilingual early learner.

5-2. Cultural aspect

One of the significant points in bilingual schooling is the question of culture respect. Since not only a bilingual child «possesses» two languages, he/she is characterised by the ownership of two cultures to become mutually integrated into one identity (pic. 1), therefore, a neutral method based on gross and fine motor as well as sensory education (which is the Montessori Method) provides an acceptable and appropriate ground to accommodate cultural values irrespective of belonging to majority or minority cultural or lingual groups.

5-3. (Self)-Motivation and child-centered approach

Practitioners of bilingual education regard motivation as the chief driving force in the process of learning in a bilingual environment, especially for non-natural bilinguals (Aliiev and Kazhe 2005). Montessori claimed that if the learning process was organised in accordance to the sensitive periods, children demonstrate explicit eagerness and dedication to work (Standing 1957), which is mirrored in contemporary neuroscientific research findings on the interdependence of the cognition and emotions (Irby et al. 2013:160). It is the child-centered approach that paves the way to motivation, as Lillard (2013) described: «Children often freely choose their activities, conferring a sense of freedom», «it embeds freedom within structure and structure within freedom» to let one's interest flourish and dedication arise. Given the supreme openness to new experience (pic. 1) of a young bilingual, Montessori allows the child to follow own heart to discover the world, to discover the environment that speaks.

6. MONTESSORI ELEMENTS FOR ANY BILINGUAL EDUCATION MODEL

Scholars, practitioners, neuroscientists enlist numerous findings to support Montessori bilingual education considering it as one of the best existing educational models (Andersson 1974, John and Horner 1971, Irby et al. 2013, Rodrigues et al. 2003, Rosanova 1997). In this paper we would briefly touch upon just few of them. The singular feature of the Montessori Method is the applicability of its elements in most of the developing education environments remaining efficient and «productive.» Thus, in Belgium along classical monolingual and bilingual Montessori schools, a vast number of Montessori elements is incorporated into the Flemish public early childhood educational system (Kleuter) for the ages from 3 to 6. Also some Russian language maintaining centers abroad deploy Montessori elements in their curriculum for better efficiency and progress of the young Russian-speaking bilingual learners. Here, again, we would like to propose only some Montessori elements that can be taken into account by any bilingual programme:

1-1. Mixed-aged group

In early XX century Lev Vygotsky explicitly supported such approach calling it the «Zone of Proximal Development, according to Vygotsky a child will narrow the gap between what he can and cannot yet do» (Rosanova 1997:32). Indeed, bilingual children live in dual world and approximately by the age of three they start to differentiate languages and identify «culture». At the same time the age from three to six is characterized with a demand to socialize and seek external approval from the community. Of course, adults continue to be a model, however, other children come to the scene and might become more influential than teachers. Children start to look for role models among children, which is an important implication. Hence, Maria Montessori (1964) suggested creating mixed-aged groups for better development.

The proposal to group children «vertically» is considered by many scholars as both explicitly efficient and revolutionary approach, for the latter though, it is rather *Il n'y a de nouveau que ce qui est oublié*¹. That is to say that at the time of her proposal until now the majority of schools forms represents certain age groups and are formed by the year of birth. Advocates of mixed-aged groups claim that since children are grouped with different level of one's development the competition does not occur (Rodrigues et al. 2003), instead children benefit from natural cooperative learning (Aliev and Kazhe 2005, Rosanova 1997), which in turn does not only enhance the overall schooling process, but plays a vital role speaking about bilingual education (Aliev and Kazhe 2005). In particular, older children who well understand what teacher is saying can help the younger ones (i) to show what the teacher was saying (on second language), (ii) to translate into or to explain on the first language (in immersion programs), and last but not least (iii) to become an all-round role models in both content and language knowledge acquisition process, which is the most efficient and inclusive knowledge sharing technique. Moreover, since we know that a bilingual child is capable of early reflection due to its nature (Koudrjajtseva and Volkova, 2014), can find the necessary self-assurance by interacting with other bilingual children of increased age seeing them as a model and by observing and interacting junior bilingual children becoming a role model form them. Therefore, multi-aged three-year cycle clusters in early childhood proved to be a win-win learning environment and family-like atmosphere.

1-2. Three Period Lesson

One of the common difficulties in early childhood education of bilingual children is introducing and building-up vocabulary. Practitioners refrain from dual bilingual approach, consider the practice/option to duplicate every piece of information in both languages, whether simultaneously or successively, as a counterproductive and wastefully lengthy (John and Horner 1971, Aliev and Kazhe 2005). Besides, taking into consideration the recent development of CLIL and the proven practice: one person—one language, educators face the situation of field-developed vocabulary, in other words, young bilinguals

know the words referring to one activity in, say, first language, but not in second and vice versa, which result in interference effect. Although it is considered natural in early childhood for bilingual children to mix languages, without some proper distinctive work this situation might not end by itself by the age of 5–6, by which under sound guidance a bilingual brain should finalise the stage of language differentiation, and a child should be able to communicate in both languages and choose the one most appropriate to the situation or partner of conversation. Therefore, a very simple and time non-consuming Montessori practice of introducing new vocabulary can be particularly advantageous and beneficial.

Three Period Lesson is the Montessori technique to introduce (any) new vocabulary. Maria Montessori (1961) believed that to work joyfully and enthusiastically children need to know every material they use. The teachers need to verify that a child knows the objects/materials they are going to manipulate with. Therefore, she invented a Three Period Lesson, which is given to introduce any new vocabulary and to ensure it is acquired. The technique is the following: in advance the teacher isolates the known objects (cards) and finds out what is left unknown; then Three Period Lesson begins. First, teacher names the object (a real one or on a card) slowly and audibly. Here it is worth mentioning that Dr. Montessori encouraged teachers' brevity and insisted on refraining from abundant talking, which requires to think and plan beforehand what is there to be said. So, as a first step the object is named. Second, the child is asked to perform some action with the object, yet again, in simple and clear way: bring the book to the table, show the book to Maria, etc. After several manipulations, the child should name the object himself. In total, the lesson takes about 2 minutes, but the output is significant. To learn a new notion a child exploits his senses, develops more association, as a result, more neural connections appear, and the notion will more easily be transformed to the long-term memory. Moreover, it gives a child time to move through different stages of lingual development (Irby et al. 2013) and meets the need to learn through visualisation (Koudrjajtseva and Volkova 2014).

1-3. Repeated (Survival) Vocabulary and Sensorial Material

Another well-utilised by any pedagogical system instrument is repetition, since the learning aims at being transferred to the long-term memory. However, conventional schooling as a general rule offers drills, drills, and drills only. Instead, contemporary researches show that the best memorization happens when as many senses as possible are involved. It has been already discussed above, why object manipulations and sensorial material should be an inherent part of any early childhood educational programme, yet there might be a common mistake by teachers working with any sensory material—verbiage and redundancy of explanation/description. As a result a child is overwhelmed by the unknown vocabulary and does not follow the 'conversation'. As described in previous section, Dr. Montessori considered plethora of words was wrong and insisted on short and substantial guidance only.

Montessori (1964) designed short and precise introduction to every set of her material called presentations. During Mon-

¹ Everything new is actually well-forgotten old

tessori-teacher training every future directrice¹ learns by heart and presents numerous times to pass the exam. In practice, this was meant to make learning easy—remember, *isolating of the difficulty*—and better absorbed. Children hear exactly the same presentation every time they take a material and since they are not distracted, they learn it by heart naturally through their work with the material over time. It has to be noted though that there were planned separate vocabulary enriching sessions (e.g. in-line time), but otherwise carefully planned vocabulary was frequently repeated. As materials grew in number over time so did the word-stock. Such approach leads to gradual vocabulary build-up and its confident use.

For bilingual early learners such technique provides for a desired implication of gradual lexical acquisition. Repeated vocabulary method is especially beneficial for the most junior learners in the group in order to integrate more promptly and unstressed. As we know, bilingual children are naturally capable of separating the information flow and extraction of a metamessage (Koudrjajtseva and Volkova 2014), yet if properly planned and performed Repeated Survival Vocabulary technique assists transferring children from pre-production to production stage and then to lexical immersion stage more efficiently (Rosanova 1997).

7. CONCLUSIONS

Early childhood bilingual education can take many different forms and follow various approaches. However, from the previously acquired knowledge we can see that the education needs and capacities of a bilingual child distinguish from those of his monolingual counterpart. Having said that we acknowledge that further study of bilingual personality is required to recognise and better accommodate such needs and capacities. Yet, the larger half of the researchers and practitioners admit great value of Montessori approach in relation to bilingual early childhood education.

In present article we presented only some Montessori elements that have proven their efficiency in various Montessori bilingual schools. The selected elements are straight-forward and easy-to-implement techniques that can be easily fit any educational model, bilingual or monolingual, however, for bilingual children they bring along supplementary added value, as they exactly address the needs of bilingual personality. Nevertheless, more research is encouraged in order to design a tailor-made bilingual educational and developmental model to facilitate and prosper early learning of the rapidly growing in number bilingual generation.

BIBLIOGRAPHY

English:

1. *Andersson T.* Bilingual Education and Early Childhood // Lecture delivered at Southern Illinois University / Occasional light print. — IL, 1974. — 28 p.
2. *Clincy E. and Kolb F.A.* Planning for Schools of Choice: Achieving Excellence and Equity // NETWORK Inc. — Andover, MA, 1992. — 56 p.
3. *Feinberg, R. C.* Bilingual Education: A Reference Handbook // Contemporary Education Issues. — CA., 2002. — 311 p.
4. *Helfrich S.* The Relevance of Montessori in Modern Times // Montessori Learning in the 21st Century: A Guide for Parents and Teachers. — Issue 4. — NewSage Press. — 2011
5. *Irby B. J., Lara-Alecio R., Tong F., Rodriguez L.* Montessori Bilingual Education and Brain Compatible Learning: Chapter five // Johnes T. B. / Education for Human Brain: a Roadmap to Natural Learning in Schools. — Rowman & Littlefield Education. — UK, — 2013. — 83–113 pp.
6. *John V.P. and Horner M.H.* Early Childhood Bilingual Education // Modern Language Association of America. — New York, N.Y., 1971. — 207 p.
7. *Koudrjajtseva E., Volkova T.* BILIUМ-Bilingualism Upgrade Module (Part II): A comprehensive approach to teaching bilingual children language (non-native and another/second native) in the early childhood educational systems (ECES) of the European Union: A framework for an advanced training programme for pre-school teachers and similar structural units in mainstream schools (pupils from the age of 1.5 years to 5 years)— Riga: Retorika A, 2014. — 96 p. — ISBN978–9984–865–68–3
8. *Koudrjajtseva E. L., Salimova D. A., Snigireva L. A.* Russian as Native, Non-native, one of Natives and Foreign Languages: Questions of Terminology and Measurement of Levels of Proficiency. // Asian Social Science; Vol. 11, No. 14; 2015. — pp.124–132 ISSN1911–2017 E-ISSN1911–2025. Published by Canadian Center of Science and Education Online Published: May 22, 2015 <http://dx.doi.org/10.5539/ass.v11n14p124>
9. *Montessori M.* The Absorbent Mind // Theosophical Publishing House, India. — 1961. — 118 p.
10. *Montessori M.* The Montessori Method // Shoken Books. — New York, N.Y. — 1964. — 127.
11. Pacific Policy Research Centre. Successful Bilingual and Immersion Education Models/Programs / Pacific Policy Research Centre // Honolulu Kamehameha Schools, Research and Evaluation Division. — 2010. — August/. 19p.
12. *Rodrigues L., Irby B. J., Brown G., Lara-Alecio R., Galloway M.* Prekindergarten Montessori Bilingual Programme // presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. — Chocago, IL. — April 2003. — 31 p.
13. *Standing E. M.* Maria Montessori: Her Life and Work // Plume; Subsequent edition (August 1, 1998)/— 1957. — 384 p.
14. *Van de Craen P., Surmont J., Mondt K., Ceuleers E.* Twelve years of CLIL practice in multilingual Belgium // Egger G. and Lechner C. Primary CLIL Around Europe: Learning in two languages in Primary Education. — Marburg: Tectum. — 2012. — p. 81–97.
15. *Yawkey T. D. and Prewitt-Diaz J. O.* Early Childhood: Theories, Research and Implications for Bilingual Education // Proceedings of the Research Symposium on Limited English 'proficient Students' Issues. — Washington, D.C. — 1990. — p. 161–192.

Russian:

1. *Буланов С. В., Кудрявцева Е. Л.,* Развитие креативности билингвов: путь от интеркультурности к формированию «человека мира» В сборнике: Многоязычие в образовательном пространстве Сер. «Языковое и межкультурное образование» Ижевск, 2014. С. 58–68. (picture 1)
2. *Кудрявцева Е. Л., Волкова Т. В.* Вхождение билингва в язык(и) в поликультурном обществе // Филологические науки. Научные доклады высшей школы. 2014. № 4. С. 14–25.
3. *Попова М. В., Кудрявцева Е. Л.* Русский как один из языков двуязычного ребенка: методологические и методические аспекты // Филология и культура. 2012. № 2 (28). С. 99–102.

¹ This is how Dr. Montessori called teachers in Montessori schools, people which direct the children development

Е. Нурғалиева

Алматы (Казахстан), Университет им. Сулеймана Демиреля
Студентка магистратуры
n_erkezhan@mail.ru

МОТИВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИНТЕРАКТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация

В статье рассматриваются основные способы использования интерактивных технологий в обучении английскому детям дошкольного возраста. Приводится описание основных видов интерактивных техник, используемых в педагогическом процессе для детей дошкольного возраста, учитывая их особенности и прежде всего - фактор возраста. Показано, что на основе упражнений интерактивного характера становится возможным мотивировать детей к изучению иностранного языка с использованием особенностей мультилингвальной среды.

Ключевые слова: мотивационный потенциал, интерактивные технологии, дошкольное образование, мультилингвальная среда обучения.

Ye. Nurgaliyeva

Almaty (Kazakhstan), Suleyman Demirel University
student graduate
n_erkezhan@mail.ru

MOTIVATIONAL POTENTIAL OF INTERACTIVE TECHNIQUES FOR YOUNG LEARNERS

Abstract

The article considers main methods of using interactive techniques in teaching English to preschool age children. There is also a description of main types of interactive techniques used in pedagogical process, taking into account age factor and the main characteristics of preschool age children. It is shown that the use of exercises of interactive character make it possible to motivate children to learn foreign language in multilingual environment.

Keywords: motivational potential, interactive techniques, pre-primary education, multilingual environment.

Сегодня государственный стандарт предъявляет жесткие требования школам, современные школьники за сжатые сроки должны освоить большой объем информации, умения, навыки и языковую компетенцию. В наше время нелегко удовлетворить эти требования, обучая детей с помощью традиционных методов. Педагогическая наука в постоянном поиске инноваций и методов, способных повысить эффективность процесса обучения и мотивационный потенциал учащихся. Одной из основных инноваций стали интерактивные методы обучения. Интерактивный метод основан на двусторонней связи и предполагает непрерывную обратную связь, как в системе учитель — ученик, также в рамках системы ученик — ученик. По нашему мнению, особые перспективы есть у интерактивного обучения иностранному языку именно в мультилингвальной среде обучения, которая весьма характерна для дошкольных учреждений Республики Казахстан. В целом, как и в любом динамично развивающемся государстве, предшкольное образование является составляющей частью общеобразовательной системы Республики Казахстан и играет важную роль, так как в этот период осуществляется широкомасштабная программа подготовки детей к школе.

В методическом пособии «Интерактивное обучение 5–7 летних детей» готовность к школе приводится как совокупность двух составляющих [2, стр 3]:

- готовность учиться
- готовность к школе

Готовность учиться есть врожденная способность человеческого интеллекта усваивать знания и овладевать навыками и умениями.

Готовность к школе — это совокупность определенных знаний и навыков, которыми должен владеть ребенок с целью оптимизации школьного опыта: физические, социальные, коммуникативные, познавательные и другие [2, стр 3].

Готовность учиться, когда ребенок способен сосредоточиваться, слушать и взаимодействовать, готовность к школе, зависит прежде всего от психического и физического здоровья ребенка. Дети не редко разочаровываются от образовательного процесса и общения с педагогом и восприятие правил окружающей социальной жизни не всегда бывает положительным. В данной ситуации в качестве решения предлагаются использование интерактивных технологии обучения для повышения эффективности педагогического процесса, а также для повышения мотивации учащихся, так как в возрасте 5–6 лет формируется база языковых

и речевых способностей ребенка, необходимых для дальнейшего использования иностранного языка, как средства общения.

В цели интерактивного обучения входит создание комфортных условий для обучения; организация цикла бесед учителя с учениками; повышение эмоционального, интеллектуального и мотивационного потенциала учащихся. Таким образом, в задачи педагога при применении интерактивных технологий входит помощь ребенку с целью раскрытия имеющегося потенциала, мотивации и поощрения участия детей в ходе урока, в особенности — в дискуссиях — с помощью интерактивных техник. Это становится возможным потому, что процесс интерактивного обучения базируется на сотрудничестве педагога и учеников, взаимно-обучении, учитель-ученик, ученик-ученик, при этом они равноправные, равнозначные субъекты обучения. Интерактивное обучение рассматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, исключает любого вида доминирование в учебном процессе. Ученики учатся быть демократичными, учатся общаться с другими людьми и критически мыслить, решать проблемы и повышается самоуверенность и мотивационный потенциал учеников.

Применение интерактивного обучения осуществляется путем использования игр и подходов, которые способствуют мотивации, раскрытию имеющегося потенциала учеников, и обучают умению участвовать в дискуссиях. Учитывая возрастной фактор и характеристики детей дошкольного возраста, как гиперактивность, нетерпеливость, подвижные игры и песенки считаются самым эффективным способом развития, общения и обучения.

При обучении иностранному языку детей дошкольного возраста ведущим видом деятельности становятся игры, так как именно игровая мотивация позволяет эффективно и естественно организовать процесс обучения ИЯ. Когда удовлетворяется игровая мотивация, также удовлетворяется учебно-познавательная мотивация. Язык изучается в комфортной обстановке и в игровой форме через ролевые игры, песенки, аудио-видео материалы и путем совместного творчества, таким образом формируются способности к общению на ИЯ.

Играя, дети получают новые знания об окружающем мире, обучение проходит намного быстрее, изучая новые слова в процессе деятельности персонажа, взаимодействуя с окружающим миром, развивается логика, артистизм, догадливость, повышается мотивация и интерес к изучению иностранного языка.

Разнообразные игры позволяют детям отдыхать, изучать новые слова и практиковать язык в разных игровых ситуациях. Во время общения ребенок понимает, что его слышат, считаются с его мнением и появляется интерес к изучению ИЯ. В то же время повторение изученного материала через игру будет намного интереснее и эффективнее.

Интерактивные техники, которые следует использовать:

1. Ознакомление со звуками, представление букв, дни недели, части тела и других тем путем песен, стихов, аудио-видео материалов и тематических картин;

2. Мозговой штурм
3. Ролевые игры

В ходе обучения интерактивные технологии и обучающие игры применяются следующим образом:

Подбирается материал, задания и упражнения. Далее следуют:

1. Ознакомление детей правилами игры, проблемой и целью, которую стоит решить и достичь.
2. Корректировка действий и помощь в ходе игры, при возникновении трудностей и недопониманий на каком-либо этапе.
3. По окончании игровой деятельности анализируются результаты и подводятся итоги. В ходе анализа выявляется, что детям понравилось или вызвало затруднение в ходе обучения, какие действия предпринимали ученики и каков результат.

Учитывая специфичные особенности детей дошкольного возраста, следует отметить, что они имеют короткую продолжительность концентрации внимания и много физической энергии, следовательно важен плавный переход от действия к действию. Для детей возраста 5–6 лет продолжительность действий не должна превышать 10–15 минут. Наглядные пособия, видеоматериалы и игрушки должны быть яркими [5, стр 6].

Например, ознакомление со звуками можно начать с песенки “ABC”

Aa-Bb-Cc-Dd-Ee-Ff-Gg
Hh-Ii-Jj-Kk-Ll-Mm-Nn-Oo-Pp
Qq-Rr-Ss-Tt-Uu-Vv
Ww-Xx-Yy-and-Zz
Now I know my ABC
Next time won't you sing with me?
Aa-Bb-Cc-Dd-Ee-Ff-Gg
Hh-Ii-Jj-Kk-Ll-Mm-Nn-Oo-Pp
Qq-Rr-Ss-Tt-Uu-Vv
Ww-Xx-Yy-and-Zz
Now I know my ABC
Tell me what you think of me?

Через песни дети учат название букв и звуки, которые они обозначают; если эти песенки сопровождать показом мультфильма, это поможет детям учиться писать, читать и запоминать.

Так, дни недели следует учить через стихи с использованием невербального стиля общения, показывая и повторяя за учителем.

Sunday, Monday, clap, clap, clap. (*clap 3 times*)
Tuesday, Wednesday, snap, snap, snap. (*snap 3 times*)
Thursday hop. (*hop*)
Friday stop. (*hold hand up*)
Saturday spin around like a top. (*spin around*)
Seven days are in a week. (*hold up 7 fingers*)
Now sit down and take a seat (*sit down quietly*) [5, стр 6].

В начале и в конце каждого урока плавно добавляются такие фразы, как *Hello children! How are you! Thank you! Good bye! See you soon!* или использованиестихов, таких как

See you next class
You were wonderful!

You were great!
See you next class!
Anddon'tbelate!

При достижении определенного количества словарного запаса предусмотрено применение технологии «**Мозговой штурм**» — доказать, объяснить.

Мозговой штурм — прекрасный метод для использования опыта учащихся с целью решения проблем и разработки идей. Мозговой штурм срабатывает лучше в группах по 5–7 человек. Мотивирует и развивает критическое мышление и поможет обогатить словарный запас используя новые слова.

Основные пункты мозгового штурма — это

Определение проблемы или темы для мозгового штурма. Работа в кругу.

Выбор лидера, который ведет обсуждение и поощряет появление новых идей. Он должен поощрять количество, а не качество идей.

Правила мозгового штурма, которые с успехом могут быть применены и на дошкольном уровне при изучении ИЯ:

1. Никакой критики!
2. Заимствования других идей является нормальным явлением.

3. Желанное-большое количество идей.

4. Оценка и поощрение участия детей в игре.

После того, как отобраны наиболее продуктивные идеи, участники «мозгового штурма» приходят к окончательному выбору самого конструктивного решения [4, стр 1].

Технология «Ролевые игры».

По мнениям психологов, ролевые игры — высшая мера развития детской игры. Л. С. Выготский описывает игру следующим образом: «Игра — источник развития и создает зону ближайшего развития. Действие в воображаемом поле, в мнимой ситуации, создание произвольного намерения, образование жизненного плана, волевых мотивов — все это возникает в игре и ставит ее на высший уровень развития, возносит ее на гребень волны, делает ее девятым валом развития дошкольного возраста, который возносится всей глубиной вод, но относительно спокойных. По существу, через игровую деятельность и движется ребенок. Только в этом смысле игра может быть названа деятельностью ведущей, т. е. определяющей развитие ребенка» [1, стр 220].

Ролевые игры имеют большое значение в психическом развитии ребенка, они развивают произвольное внимание, память и артистизм. Правила, обязательные при проведении игры, воспитывают у детей умение контролировать свое поведение, ограничивать свою импульсивность и воспитывать терпение, способствуют тем самым формированию характера. Во время совместной игры со сверстниками дети учатся общению, умению учитывать желания и действия других, отстаивать свое мнение, умению настоять на своем, а также совместно строить и реализовывать планы. Исполняя различные роли, ребенок начинает охваты-

вать все стороны различных видов деятельности, что, в свою очередь, помогает развивать мыслительную способность человека, воспринимать чужую точку зрения [3, глава 1].

В основе ролевых игр лежит подражание другим людям, во время игры по поведению ребенка можно узнать что он чувствует, о чем переживает, темперамент и его отношение к окружающему миру.

На уроке английского языка могут использоваться следующие ролевые игры:

Магазин

Дети учатся классифицировать предметы по общим признакам, воспитывать чувство взаимопомощи, расширить словарный запас, учить отдельные слова: ввести понятия «игрушки», «мебель», «продукты питания», «посуда» на русском и английском языках.

Инвентарь: все игрушки, изображающие товары, которые можно купить в магазине, деньги.

Ход игры: Дети самостоятельно распределяют роли продавца, кассира, рассортировывают товары по отделам. Они приходят в магазин за покупками вместе со своими друзьями, выбирают товар, советуются с продавцами, расплачиваются в кассе. В ходе игры педагог следует обращать внимание на взаимоотношения между продавцами и покупателями. В конце игры фиксируются новые слова, изучаются и повторяются не сложные фразы на английском языке. Через некоторое время дети повторно играют в эту игру, с использованием изученных слов на ИЯ [3, глава 2].

Выполни задание

Цель: учить сравнивать два предмета по длине, ширине, высоте, толщине, воспитывать внимание, умение согласовывать существительное с прилагательным, учить новые слова и расширить словарный запас на английском языке.

Инвентарь: предметы разных размеров (ленточки, карандаши, коробки, книги, тетради и т. д.).

Предполагаемый возраст детей: 5–6 лет.

В ходе игры педагог предлагает детям поиграть. На столе раскладываются предметы разных размеров, ребенку выдается один предмет и попросит найти предмет длиннее, чем этот (короче, уже, шире, выше, толще, тоньше и т. д.) [3, глава 11].

Нами применялись также такие типы игр, как «Крокодил», «Кто я?», ср.:

Игра «Крокодил»

Так как обучение проходит в мультилингвальной среде, учитель дает слово-стимул, или детям дается возможность самим выбрать слово-стимул, дети называют свои ассоциации с этим словом, стараются угадать скрытое слово путем невербального общения, игра развивает догадливость и артистизм, обогащает словарный запас на родном и русском языке. Учитель во время игры фиксирует закрепленные слова-ассоциации. По окончании игры подводим итоги и учим новые слова на английском языке, параллельно повторяя эти слова на казахском и русском языках.

Игра «Кто я? Что я?»

Игра развивает логику, эрудицию и обогащает словарный запас и дает детям раскрепоститься и свободно высказывать свое мнение.

Инвентарь: яркий фломастер и стикер.

Ход игры: Один из детей задает слово, приклеивает стикер на лоб отгадчика и отгадчик у остальных детей спрашивает «Я существую?», «Я животное?», «Я предмет?», «Я хожу?» и т.д. Дети говорят, да или нет. В конце урока учим новые слова.

В заключение следует отметить, что интерактивные методы и ролевые игры имеют определенную адресованность. Нужно учитывать, что все дети обладают разным темпераментом, складом характера, психологическим развитием, поэтому игры следует подобрать в соответствии возрасту и уровню развития. Прежде чем играть, детей необходимо подготовить к игре, пробудить интерес и поддержать его на протяжении всей игры. Игры в основном будут использоваться для изучения и подкрепления пройденного материала и повторения изученных слов в определенной ситуации. Успех игры заключается в том, чтобы дети приняли игру и захотели в нее играть. Если по каким-то при-

чинам игра не удалась, следует отложить на другое время и не навязывать ее детям. В конце игры дать ребенку отдохнуть и дать логическое завершение игры. Игры следует периодически повторять, при этом игра лучше запечатлевается и выполняет поставленные перед ней задачи.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка. — Москва, Эксмо 2004 г.
2. Методическое пособие «Интерактивное обучение 5–7 летних детей». Составители: *Калашикова Т. М., Матвиенко Н. И.*, Костанайский областной институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, Костанай 2007 г.
3. Методическое пособие «Ролевые игры для детей». Составители: *Н. А. Богачкина, Молодцова, Л. А. Огурцова, Петровская, В. Н. Сиренко, И. В. Ткаченко.* Электронный ресурс. Режим доступа: http://www.e-reading.club/chapter.php/95067/0/Rolevye_igry_dlya_detei.html (Дата обращения 9.01.2016 г.)
4. Образовательный портал Arpuo.ru Электронный ресурс. Режим доступа: URL <http://arpuo.ru/statyi/obrazovatelnie-statyi/314-interaktivnie-metodi-obucheniya.html> (Дата обращения 9.01.2016 г.)
5. *Joan Kang Shin*, Teaching English to young learners, *English Language Center University of Maryland, Baltimore County*

Д.Ю. Цотова

София (Болгария), образовательно-исследовательский центр «Студио Профектус»
Белгород (Россия), аспирант Белгородского государственного университета
dianatsotova@abv.bg

ЛИНГВОТЕАТРАЛЬНАЯ МЕТОДИКА В КОММУНИКАТИВНОМ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Аннотация

В статье рассматриваются лингводидактические возможности театра в преподавании иностранных языков, анализируется опыт разработки лингвотеатральной методики в рамках серии европейских проектов «Глоттодрама» и ставится вопрос о применении лингвотеатральной методики в коммуникативном обучении языку в контексте расширения лингвистической компетенции и преобразовании ее в межкультурную коммуникативную компетенцию на иностранном языке.

Ключевые слова: языковое обучение, лингвотеатральная методика, мультисенсорные когнитивные стратегии, восприятие иноязычной речи, драматизация, театральная педагогика, лингвистическая и коммуникативная компетенция, вербальные и невербальные компоненты коммуникации

D. Y. Tsotova

Sofia (Bulgaria), educational and research center «Studio Profectus»
Belgorod (Russia), Belgorod State National Research University
PhD student
dianatsotova@abv.bg

THEATRE METHOD IN THE COMMUNICATIVE LANGUAGE TEACHING

Abstract

The article examines the potential of theatre in the field of language teaching, analyses the experience of an EU project called «Glottodrama» which developed a theatre method of teaching foreign and second languages. The author raises a question of the application of theatre methodology in the context of the enlargement of linguistic competence, and its transformation into the intercultural communicative competence in a foreign language.

Keywords: theatre approach to language teaching, multi-sensor cognitive strategies, perception of foreign language speech, dramatization, theater pedagogy, linguistic and communicative competence, verbal and nonverbal components of communication.

Современные коммуникативные методики преподавания иностранных языков предполагают формирование у учащихся коммуникативной компетенции, которая, как известно, комплексна по своей природе. Она представляет собой совокупность знаний о языке и способность средствами языка «осуществлять общение в различных видах речевой деятельности в соответствии с решаемыми коммуникативными задачами, понимать, интерпретировать и порождать связные высказывания» [Литвинко 2009].

Несмотря на повсеместное признание коммуникативного подхода и применение методик, разработанных на его основе, в современной лингводидактике как наиболее эффективных и адекватных, на практике, происходящее в классе или учебной аудитории часто весьма отличается от того, что предписывает коммуникативный подход в теории. В рамках коммуникативного подхода задачей преподавателя является не просто обучение языку как системе, объединяющей правила функционирования фонетического, лексического и грамматического аспектов языка, а включение обучаемых в действительное коммуникативное взаимодействие на изучаемом языке. Самые лучшие учебники не могут предоставить достаточно материала, который обеспечил бы взаимодействие участников в процессе общения, выработку индивидуальных стратегий в достижении общей коммуникативной цели, использование различных средств языка и невербальных инструментов в решении коммуникативных задач, формирование навыков эффективной речевой деятельности даже при ограниченном лексическом и грамматическом репертуаре, характерном для начальных этапов обучения.

Основной целью большинства курсов иностранных языков как в системе общего школьного и вузовского образования, так и в рамках дополнительного и неформального образования для взрослых, является подготовка учащихся к предстоящим письменным тестам, которые позволяют объективно и быстро оценить знания учащихся, а обучение сводится к фрагментарному использованию так называемых коммуникативных упражнений, которые в действительности часто имеют искусственный и псевдокоммуникативный характер. В результате такой интерпретации коммуникативного подхода нередки ситуации, когда учащиеся показывают неплохие результаты тестирования по грамматике и могут написать эссе на заданную тему, но не обладают навыками уверенного устного общения на изучаемом языке.

С целью успешного овладения изучаемым языком следует с самых начальных этапов и на протяжении всего процесса обучения поощрять учащихся к спонтанному и коммуникативно-адекватному самовыражению в значимых для них ситуациях речевого взаимодействия. Только в этом случае будет иметь место действительное развитие коммуникативной компетенции, поскольку наличие лингвистической компетенции, будучи необходимым

условием эффективной речевой деятельности, само по себе не достаточно для полноценного осуществления коммуникации. Лингвистическая компетентность постепенно превращается в коммуникативную компетенцию в том случае, если учащийся расширяет сферы использования изучаемого языка — от сферы личной, ориентированной на общение с узким кругом друзей и знакомых и обслуживание своих интересов, к более широким социально-коммуникативным сферам, где человек как представитель определенного социального сообщества вступает в различные виды речевого взаимодействия, стремясь к достижению все более конкретных целей, связанных с улучшением умений речевого взаимодействия в различных контекстах личной и социальной жизни. В этом смысле коммуникативная компетенция формируется как синтез социального и культурного опыта, который выходит за рамки языковых навыков.

В течение последних лет (2008–2015 гг.) мы принимали участие в серии экспериментальных проектов, посвященных разработке и апробированию лингвотеатральной методики, получившей название «Глоттодрама». Данная методика первоначально разрабатывалась для преподавания итальянского языка как иностранного, при этом пилотные проекты проходили как в стране изучаемого языка, так и вне языковой среды [Nofri 2014]. На следующих этапах эксперимента исследование эффективности лингвотеатральной методики проходило в шести европейских странах (Италии, Испании, Португалии, Франции, Болгарии, Румынии) и Турции. Автор данной статьи осуществляла апробацию методики в Болгарии в экспериментальных курсах итальянского (2010–2011 гг.) и болгарского (2013–2014 гг.) языков. С 2015 г. мы проводим в г. Софии курсы русского языка как иностранного на основе лингвотеатральной методики. Наш опыт показал, что театральные технологии являются эффективным инструментом для формирования языковых умений и навыков и развития коммуникативной компетенции. Проведенное апробирование методики в различных образовательных контекстах позволяет утверждать, что лингвотеатральная методика может использоваться как в сочетании с другими коммуникативными методиками, так в качестве отдельной самостоятельной методики на различных этапах обучения студентов нефилологических направлений подготовки, а также на курсах русского языка как иностранного для взрослых.

Применение драмы и театра в образовании является междисциплинарным подходом, который способствует формированию мультисенсорных когнитивных стратегий. В образовательном контексте театральная методика предполагает смещение фокуса с театра как вида искусства на использование некоторых принципов из области режиссерской работы и подготовки актеров для осуществления образовательных процессов.

Получение знаний в определенной предметной области, осуществляющееся посредством активного вовлечения учащихся в процессы театрализации и драматизации, происходит одновременно с развитием

навыков социальной коммуникации. В обучении иностранным языкам театральные технологии позволяют развивать как вербальные, так и невербальные аспекты коммуникации, включают эмоциональный компонент, стимулируют творческий потенциал, способствуя усвоению языка и обретению уверенности в разнообразных речевых ситуациях.

Эффективность применения театра в преподавании иностранных языков объясняется глубокой взаимосвязью театральной педагогики и лингводидактики. Не являясь очевидной, эта взаимосвязь при более внимательном рассмотрении обнаруживается в существовании важных аналогий и параллелей. Преподавателю иностранного языка приходится быть как актером, исполняющим различные роли, чтобы донести смысл высказывания, значение слова или фразы или прояснить грамматическое явление, не прибегая к родному языку учащихся, так и режиссером, создающим сценарий занятия и интерпретирующим учебное содержание и вовлекающим учащихся в коммуникативный процесс. В свою очередь, учащиеся также исполняют множество ролей в моделируемых ситуациях, подобных тем, которые могут иметь место в языковой среде, и дающих возможность почувствовать себя на сцене и экспериментировать с определенными социальными ролями на изучаемом языке. Они импровизируют, слушают, двигаются, стремясь к достоверности определенных социальных ролей в конкретной коммуникативной ситуации. На уроке иностранного языка преподаватели и учащиеся вовлечены в игру, которая должна производить впечатление реальной коммуникации. Основным инструментом, общим для обеих сфер является язык, поэтому изучающие иностранный язык, также, как актеры на сцене, должны обращать особое внимание на то, что и как они говорят, чтобы содержание их речи было правильно понято и соответствовало определенной ситуации говорения.

Для осуществления эффективной коммуникации требуются по меньшей мере три следующих элемента. Во-первых, участнику коммуникативного акта необходимо определить, что именно он хочет сообщить собеседнику, учитывая специфику данной ситуации (речевое намерение). Во-вторых, ему надо решить, каким образом передать это сообщение. Наконец, он должен владеть достаточной гибкостью для реализации своих решений, что представляется самой сложной задачей, т.к. для ее выполнения необходима коммуникативная компетенция во всей совокупности ее составляющих (лингвистической, социолингвистической, дискурсивной, стратегической, социальной, социокультурной).

В лингвотеатральном классе учащиеся, помимо получения языковых знаний, участвуют в сценических видах учебной деятельности, способствующей хорошему произношению, правильной интонации и корректному использованию жестов, мимики и эмоций в разных речевых контекстах. Они должны научиться преодолевать зажимы в общении и «контролировать тело, голос и ум» [Smith 1984:

2]. Театральные упражнения помогают преодолеть коммуникативные и психологические барьеры и с большей легкостью принимать участие в речевых ситуациях, в которых обычно учащиеся на начальном этапе обучения чувствуют себя странно или неловко.

Для успешного общения в языковой среде учащиеся должны знать культурно-поведенческие особенности, присущие носителям изучаемого языка, и культурно-специфические характеристики иноязычной лингвосоциальной среды. Выработывая наблюдательность и восприимчивость в отношении социально-речевого поведения в контексте иноязычного культурного окружения, учащиеся, подобно актерам, могут на самом деле «изобразить» своих персонажей. Они не просто занимаются выразительной декламацией «чужого» текста, а надевают на себя маску персонажа, то есть умственно, физически и эмоционально принимают на себя его роль. В большинстве случаев в начале работы над ролью актер воспринимает своего персонажа как новую и странную личность. Для вхождения в образ актеру необходимо создать воображаемую ситуацию, в которой он сможет «почувствовать» персонажа и «стать» им на сцене. Аналогичные процессы происходят и в ходе лингвотеатрального обучения. На ранних стадиях изучения иностранного языка учащиеся часто смущаются, стыдятся своих неловких и искусственных попыток общения, т.е. ведут себя как «плохие актеры». Театр позволяет им «надеть» на себя новый язык в качестве маски своего второго «я». В процессе обучения «плохая игра» постепенно замещается «хорошей игрой», что в конечном итоге приводит обучающегося к более естественному речевому поведению.

Преподаватель предлагает вымышленные ситуации, будто бы происходящие в стране изучаемого языка, в которых учащиеся исполняют разнообразные роли персонажей, участвующих в них. Развитие языковых и коммуникативных умений происходит параллельно посредством включения в воображаемую социокультурную «реальность» и постепенного уменьшения воздействия эмоционального фильтра, являющегося серьезным барьером, особенно на начальных этапах обучения.

В лингвотеатральном классе учащиеся погружаются в странный мир иноязычной культуры, покидая свой привычный мир, возвращаясь в него по окончании занятия (если обучение происходит вне языковой среды). Подобно актерам, учащиеся примеряют на себя новые роли, которые часто отличаются от тех ролей, которые они играют в своей повседневной жизни. В процессе овладения языком с помощью лингвотеатральной методики этот новый мир может становиться все более реальным, поскольку воображаемые ситуации создают возможности для того, чтобы пережить в «безопасной» обстановке те ощущения, которые подавляются определенными социальными рамками в повседневной жизни учащихся. Они способствуют мотивации учащихся к активной практике общения на изучаемом языке

и предоставляют возможность прочувствовать свое новое я — формирующуюся новую языковую личность — без риска негативных последствий, связанных с недостаточно высоким уровнем владения иностранным языком.

Эмоциональный компонент является существенной составляющей психологического аспекта речевой деятельности, поскольку установление эмоционального контакта — это один из ее мотивов. Выражение эмоций вербальными и невербальными средствами представляет собой важнейшую личностную характеристику говорящего, поэтому выражать эмоции на иностранном языке, речевые умения на котором все еще очень ограничены, значительно сложнее, чем на родном (или на иностранном, которым учащийся владеет достаточно свободно). Обучение в комфортной среде является необходимым условием снижения уровня тревожности и страха коммуникации возникающих вследствие неуверенности в себе и боязни показаться смешным. Атмосфера безопасности и комфорта создает в учащихся открытость к самовыражению на изучаемом языке, а также формирует новое отношение к ошибкам: у них пропадает страх ошибиться и в то же время возникает положительное восприятие коррекции ошибок преподавателем. В такой учебной среде у них быстро исчезает необходимость внутренней защиты, и они вырабатывают новую модель поведения, в которой для них становится естественным рисковать, ошибаться, глупо выглядеть, а также быть более «чуткими» по отношению к культурному опыту [Smith, 1984, 6].

Театр предоставляет уникальные возможности для формирования и расширения умений в основных видах речевой деятельности (говорение, аудирование, чтение и письмо). Если эффективность лингвотеатральной методики для развития навыков устной речи, связанных с умениями говорения и аудирования, является очевидной то развитие навыков чтения и письма происходит в «скрытой форме», поэтому этот процесс не является столь явным и не всегда осознается учащимися. Тем не менее, результаты заключительных тестов неизменно демонстрируют значительный прогресс в развитии умений чтения и письма. При проведении экспериментальных курсов результаты тестов по чтению и письму у учащихся, занимавшихся по лингвотеатральной методике, не показали существенных отличий от результатов контрольных групп, обучавшихся по традиционным методикам, тогда как результаты слушания и говорения у учащихся лингвотеатральных групп были значительно выше.

Лингвотеатральная методика позволяет успешно развивать письменные умения с помощью разнообразных заданий с акцентом на содержательно-смысловом и коммуникативно-деятельностном аспекте письменной речи: написание собственных сценариев, мини-пьес, монологов, писем от имени персонажа, описание биографии персонажа, составление списков и описаний реквизитов, наброски сюжетов для диалогов и др. Навыки чтения формируются в процессе чтения сценических материалов (диалогов, монологов,

сценариев и др.), подготовленных преподавателем и самими учащимися (проверенными преподавателем). В качестве интегрированного вида учебной деятельности, развивающей как навыки чтения, так и письма, эффективным представляется составление адаптированных сценариев по литературным произведениям. В этом случае чтение литературного текста является гораздо более интенсивным, чем чтение диалога или текста учебника, поскольку оно включает в себя анализ и интерпретацию содержания в связи с его сценическим исполнением.

Тем не менее формирование навыков устной речи является той областью изучения языка, на развитие которой лингвотеатральная методика имеет наиболее благоприятное и результативное воздействие. При этом большое значение придается формированию правильного произношения и интонации. С началом повсеместного превалирования коммуникативных методик в 1980-е гг. обучение фонетическим аспектам изучаемого языка было отодвинуто на второй план. Между тем они являются важной составляющей лингвистической, а следовательно, и коммуникативной компетенции учащихся. Ряд отечественных и зарубежных авторов [Вохмина, Осипова 2003, Просвирнина 2004], отмечали коммуникативную значимость фонетического аспекта в формировании речевых навыков учащихся. С середины 1990-х гг. и особенно в течение последнего десятилетия, обучению интонации и произношению стало придаваться большее значение вследствие более глубокого осознания цели коммуникативного обучения, состоящего в осуществлении полноценного общения представителей разных культур.

Носители языка судят о социальном статусе и общем интеллектуальном уровне представителя своего национально-культурного сообщества во многом на основании его произношения. Перенесение того же типа оценки на иностранца может создавать серьезные проблемы в восприятии его коммуникативной цели и неадекватной перцепции его личностных качеств. В свою очередь у человека, говорящего на иностранном языке, это может привести к росту тревожности и страху говорения в целом. Неправильное или неясное произношение и интонирование может помешать общению или полностью нарушить его, становясь более серьезным препятствием, чем грамматические ошибки. В связи с этим учащимся необходимо не только сформировать устойчивые речевые навыки, но и достичь достаточно хорошего произношения, чтобы избежать проблем в общении. Чем правильнее произношение и интонация учащегося, тем лучше он будет понят как носителями языка, так и иностранцами, говорящими на этом языке, что, в свою очередь, дает чувство удовлетворения и уверенности в себе при общении на иностранном языке.

Первостепенной целью коммуникативного обучения иностранному языку бесспорно является формирование устойчивых навыков говорения, предполагающее имплицитное усвоение учащимся процессов устно-речевого общения. Говорение является основным видом

повседневной речевой деятельности, необходимой для решения широкого спектра коммуникативных целей. Содержание речевого акта определяется целью говорящего и социальным окружением. Целью говорящего может быть получение интересующих его сведений или предоставление информации, побуждение собеседника к определенному действию или типу поведения, получение словесной реакции, стимулирование определенных эмоций или выражение своих собственных чувств и впечатлений, а также установление или трансформация определенных межличностных отношений. Социальное окружение включает в себя как личность собеседника, так и социальные обстоятельства, место и время речевого акта. Сообщение говорящего, в зависимости от коммуникативной направленности, сопровождается выражениями, характеризующими отношение говорящего к сообщению. В связи с этим важным аспектом обучения иностранному языку является формирование у учащихся понимания вышеупомянутых компонентов речевого акта, которое позволит им адекватным образом участвовать в различных ситуациях устного общения. Учащиеся должны научиться не только механическому воспроизведению языка, но и использованию разных коммуникативных стилей, соответствующих социально-культурным обстоятельствам.

Другим важным компонентом, способствующим достижению коммуникативной компетенции и пониманию иноязычной культуры является умение корректно использовать средства невербальной коммуникации, являющиеся исключительно значимыми в процессе общения.

Невербальные средства коммуникации имеют важнейшее значение в огромном большинстве коммуникативных актов как в неформальном общении, так и в формальных ситуациях, когда говорящий контролирует использование языковых средств в рамках определенного стиля речи. Наша ежедневная речь полна риторических выражений, неявных смыслов и скрытых целей, которые предстают в речевом акте все вместе, объединенные и «приправленные» интонацией, мимикой, жестами и другими невербальными элементами. Значение невербальных аспектов зачастую недооценивается в современной практике преподавания иностранных языков. Распространенным является мнение, что невербальные средства общения являются понятными большинству людей и не представляют собой языковых барьеров. Действительно, механизмы невербальной коммуникации очень похожи в различных культурах, но в то же время каждая культура «перерабатывает» их по-своему, придавая им собственные коннотации и уникальное «звучание». [Крейдлин 2002]. Многие исследования подтверждают исключительно большой «удельный» вес невербальных и паралингвистических средств и важность правильной интерпретации невербальных компонентов, сопровождающих речевой акт. Так, например, по утверждению американского психолога А. Меграбяна, в случае речевого акта, включающего

эмоциональное отношение к сообщению говорящим, значение вербальных и невербальных компонентов воспринимается собеседником следующим образом: язык тела, жесты и мимика — 55%, интонация, ритм и скорость речи — 38%, вербальные компоненты — 7% [Меграбян 2001].

На начальных этапах обучения учащиеся часто забывают об этом существенном компоненте коммуникации, так как их внимание почти полностью сконцентрировано на языковых элементах. Лингвотеатральная методика предоставляет учащимся возможность знакомства с широким диапазоном невербальных средств и создает условия для их практического использования. Кроме того, соотнесение речевых характеристик персонажа с особенностями его невербального поведения способствует улучшению культурной осведомленности учащихся, знакомит их с национальными особенностями общения и их проявлением в различных коммуникативных ситуациях. С позиций коммуникативного обучения одной из актуальных целей является формирование межкультурной компетенции. Язык как культурное наследие объединяет его носителей коллективным знанием множества скрытых смыслов как в чисто информативных, так и в эмоциональных контекстах, поэтому знание языка означает не только понимание денотативных значений слов и принципов их связи, но и адекватное понимание дополнительных смыслов в языковой картине мира, доступных носителям языка. Следовательно, для взаимодействия с носителями другого языка и другой культуры усвоение нового языка должно включать понимание «нового образа мира». «Чтобы язык мог служить средством общения, за ним должно стоять единое или сходное понимание реальности. И наоборот: единство понимания реальности и единство и согласованность действий в ней имеют своей предпосылкой возможность адекватного общения» [Леонтьев 1997: 272]. Это достигается не путем рационального анализа лексики и синтаксиса, а в процессе использования языка в реальных или воображаемых контекстах. Театр «оживляет» текст, позволяя, через драматизацию, глубже окунуться в семантику языка и получить доступ к общекультурному знанию, которым обладают носители изучаемого языка.

Лингвотеатральная методика уделяет пристальное внимание прагматическим компонентам речевой деятельности, т.е. осознанию учащимися факторов «что, где, когда, почему и как», что является абсолютно необходимым для того, чтобы их речевая деятельность была осмысленной, естественной и правдоподобной. Это в равной степени относится как к выполнению лингводраматических упражнений, так и к подготовке представления, которое будет показано публике. Лингвотеатральные упражнения генерируют высокую степень речевого и невербального взаимодействия между учащимися, а также между учащимися и преподавателем. Ключевым моментом здесь является взаимодействие. Акт общения вызван необходимостью взаимодействия: цель говорящего — передать

сообщение другому человеку. В случае реальной коммуникации слушающий должен быть заинтересован в сообщении, и именно интерес к содержанию или форме сообщения вызывает у него ответную реакцию. Общение начинается с социального взаимодействия, создающего социально-смысловой контекст коммуникативной ситуации: например, вступающие в общение собеседники улыбаются друг другу, пожимают руки, обнимаются, или наоборот, стараются не смотреть друг на друга, сдержаны в жестах и т.д. Речевое взаимодействие собеседников, помимо вербального обмена сообщениями, подкрепляется невербальными средствами, соответствующими данному контексту и позволяющими точнее декодировать сообщение и, таким образом, полнее понять идеи и точки зрения собеседника. Поэтому для формирования у учащихся реальных навыков общения на иностранном языке преподавателю необходимо развивать внимание и интерес к собеседнику и наблюдательность к невербальным знакам. Для того, чтобы достичь естественности общения, что является в определенной степени возможным даже на начальных уровнях владения языком, учебная деятельность должна стимулировать интерес и внимание учащегося более глубоко и в течение более длительного времени, чем это позволяют упражнения и диалоги учебника. Только тогда учащиеся могут научиться говорить свободно и естественно, без постоянного контроля грамматической правильности. Здесь следует еще раз напомнить о том, что интерес к взаимодействию и желание общаться возможны лишь при низком уровне тревожности, поэтому преподавателю надо постоянно сводить к минимуму беспокойство учащихся о том, как они будут выглядеть в глазах других, смогут ли они говорить без ошибок и т.д. Очень часто этот компонент обучения игнорируется преподавателями, в то время как атмосфера комфорта и безопасности является абсолютно необходимой для того, чтобы у учащихся появилась естественность говорения и сформировалось чувство языка.

Наконец, мы хотели бы отметить такой важный фактор лингвотеатральной методики в реализации коммуникативного подхода, как ее гибкость, состоящую в возможности своевременного и релевантного реагирования на индивидуальные коммуникативные потребности и предпочтения, что помогает учащимся выработать персональные коммуникативные стратегии, которые позволяют им оставаться собой, сохраняя свои культурно-специфические характеристики, и достигать необходимой степени самовыражения, говоря на иностранном языке.

Коммуникативное обучение языку реализуется в лично-ориентированной учебной деятельности, когда преподаватель мотивирует и побуждает учащихся к общению, поощряя самостоятельность их действий и решений. Обучение, основанное на использовании ресурсов театральной педагогики, позволяет практически осуществить принципы лично-ориентированного обучения. Преподаватель не просто сообщает знания учащимся, а становится проводником

этих знаний в процессе общения и взаимодействия учащихся между собой и с преподавателем.

В заключение выделим те особенности лингвотеатральной методики, которые позволяют нам отнести ее к инструментам осуществления коммуникативного подхода:

- взаимодействие между учащимися, а также между учащимися и преподавателем, являющееся триггером подлинного общения;
- лично-ориентированная и практическая направленность обучения;
- активное участие учащихся как ключевой элемент обучения;
- снижение аффективного фильтра, являющееся одной из важных предпосылок успешного усвоения иностранного языка;
- использование контекстных и ситуативных упражнений, позволяющих сконцентрироваться на самостоятельном решении коммуникативной задачи как вербальными, так и невербальными средствами;
- стимулирование творческого потенциала и воображения учащихся;
- формирование межкультурной коммуникативной компетенции, предполагающей умение межкультурного взаимодействия на изучаемом языке.

Как многократно отмечалось многими исследователями в области лингводидактики, усвоение иностранного языка происходит почти подсознательно в контекстуализированных ситуациях, которые являются подобием реальных коммуникативных ситуаций с минимальной степенью искусственности контекста. Следовательно, задача формирования коммуникативных умений и навыков речевого общения может быть оптимально решена в том случае, если учащимся предоставляются многочисленные возможности реальной практики общения в коммуникативных контекстах и аутентичных ситуациях, представляющих интерес для учащихся, воздействующих на их эмоции и имеющих прагматическую ценность. Лингвотеатральная методика позволяет преподавателю создавать такие ситуативные контексты, которые побуждают учащихся к коммуникативному речевому поведению, и которые являются идеальной средой для практикования реализации речевого намерения.

Вследствие того, что лингвотеатральные упражнения обеспечивают концептуализацию воображаемых ситуаций, они способствуют преодолению «немоты» и косноязычия учащихся и формирует уверенность в их способности общаться с носителями языка. Театр дает возможность ощутить реальность ситуационного контекста и подтолкнуть учащихся к коммуникативному эксперименту, в ходе которого они учатся объяснять, убеждать, спорить, выяснять, опровергать, соглашаться, отказываться на иностранном языке, подражая тому, как это делают носители языка.

Театрализованные ситуативные упражнения могут применяться на всех уровнях обучения. На ранних этапах они способствуют более естественному

«вхождению» в язык и побуждают учащихся эффективно применять тот небольшой запас знаний, которым они располагают. На продвинутых этапах обучения театрализованные упражнения и драматизации помогают преодолеть сложный переход от восприятия изучаемого языка как «чужого» к восприятию его как личного коммуникативного ресурса учащегося.

Лингвотеатральная методика предоставляет учащимся своего рода «полигон» для практики навыков общения на иностранном языке и преодоления страхов и барьеров. Сам процесс лингвотеатрального обучения играет роль своеобразной «защитной зоны», где можно «проигрывать» разнообразные ситуации, которые в реальной жизни в языковой среде могут вызвать серьезные затруднения.

Литература

1. *Вохмина, Л. Л. и Осипова, И. А.* Коммуникативность: цель или средство? // Русский язык как иностранный: Теория. Исследования. Практика. Вып. 6. СПб, 2003. – с. 238-251
2. *Леонтьев, А. А.* Основы психолингвистики. —М.: Смысл, 1997. - 287 с.
3. *Литвинко, Ф. М.*, Коммуникативная компетенция: принципы, методы, приемы формирования: сб. науч. ст. / Белорус. гос. ун-т; в авт. ред. – Мн., 2009. – Вып. 9. – 102 с. URL: <http://www.bs.u.by/Cache/pdf/230533.pdf> (дата обращения: 23.12.2015).
4. *Крейдлин, Г.Е.* Невербальная семиотика: Язык тела и естественный язык. — М.: Новое литературное обозрение, 2002. — 592 с.
5. *Меграбян, А.* Психодиагностика невербального поведения, СПб.: Речь 2001. – 256 с.
6. *Пыркова, Т.А.* Театрализация в формировании лингвистической компетенции // Потенциал современной науки. 2014. №7. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teatralizatsiya-v-formirovanii-lingvisticheskoy-kompetentsii> (дата обращения: 27.06.2015).
7. *Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е.* Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 567 с.
8. *Просвирнина, И. С.* Обучение фонетике русского языка // Известия Уральского государственного университета. — 2004.-№ 33. с. 46-60.
9. *Самосенкова, Т. В., Назаренко, Е. Б., Воробьева, К. С.* Преимущества объединения коммуникативных и интенсивных методов в процессе обучения иностранных учащихся // Концепт . 2014. №5. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-obedineniya-kommunikativnyh-i-intensivnyh-metodov-v-pr> (дата обращения: 10.01.2016)
9. Krashen, S. Principles and Practice in Second Language Acquisition, Oxford: Pergamon Press, 1982 – 202 p.
10. *Nofri, C.* Guida al metodo Glottodrama. Apprendere le lingue straniere attraverso il Laboratorio Teatrale. Roma: Edizioni Novacultur, 2009
11. *Nofri, C.* The Glottodrama Method: an overview. // Performing Arts in Language Learning: Proceedings of International Conference, Roma: Edizioni Novacultur, 2014. pp.190-199
12. *Smith, S. M.* The theater arts and the teaching of second languages Addison-Wesley Longman, 1984 - 166 p.
13. *Tschurtschenthaler, H.* Drama-based foreign language learning: Encounters between self and other. - Münster: Waxmann Verlag GmbH, 2013. - 392 p.
14. *Winston, J.* Second Language Learning through Drama: Practical Techniques and Applications. – Routledge, 2011. – 168 p.

Н. Утехина, д.пед.наук, профессор

Т.И. Зеленина, д.фил.наук, профессор

Ижевск (Россия), Удмуртский государственный университет
zeleninatamara@rambler.ru

ДИДАКТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДРАМАТИЗАЦИИ РУССКОЙ НАРОДНОЙ СКАЗКИ «ТЕРЕМОК»

Аннотация

Современные требования к развитию раннего языкового образования делают актуальными разработки эффективных развивающих технологий обучения детей родному – национальному – иностранному языку. Значительными потенциальными возможностями обладает внедрение технологии дидактических сценариев, в рамках которой перспективна драматизация народных сказок. Опираясь на выявленные исследователями положения об образовательно-воспитывающей роли народных сказок, в статье обобщается опыт разработки и внедрения драматизации русской народной сказки «Теремок» средствами «варежкового театра» в учебный процесс детской школы раннего языкового развития «Лингва» при Удмуртском государственном университете (www.izh-logos.com).

Сформулированные цель, задачи, принципы технологии работы со сказкой, позволяют достаточно детально описать последовательность осуществления драматизации по семи этапам: презентация содержания сказки, осмысление ее, работа над лексикой, интонационно-фонетическая обработка реплик героев, работа над песенным материалом, организация инсценировки, рефлексивно-контрольное обсуждение с детьми инсценированной сказки.

Представленное дидактическое оснащение может быть использовано в обучении как родному, так и национальному и иностранному языку в дошкольном учреждении и в начальной школе.

Ключевые слова: технология дидактических сценариев, русская народная сказка, драматизация, варежковый театр, поэтапная технология работы.

A. N. Utekhina, Dr., professor

T. I. Zelenina, Dr., professor

Izhevsk (Russia), Udmurt State University
zeleninatamara@rambler.ru

DIDACTIC SUPPORT FOR THE ACTING OUT OF THE RUSSIAN FOLK TALE «TEREMOK»

Abstract

With modern requirements for the development of early language education, the improvement of effective educational technologies of teaching mother/national/foreign language to children has now become a high priority. In this regard, the technology of didactic scenarios seems to have considerable potential, with acting out of folk tales being a particularly promising tool. Based on the thesis about the educational and moral potential of a folk tale supported by research, the authors summarise their experience of how the acting out of the Russian folk tale «Teremok» was developed and implemented by the mitten theatre in the early language development school «Lingva», Udmurt State University (www.izh-logos.com).

The defined goal, objectives and principles of using the tale technology allow for a detailed description of the acting out process in seven steps: presenting the contents of the fairy tale, interpreting its meaning, working on the vocabulary, dealing with the intonation patterns and phonetic aspects of the characters' speech, working with the songs, staging the tale, and discussing the staged tale with the children with the purpose of reflection and control.

This didactic support can be used in teaching mother tongue as well as national and foreign languages in preschool institutions and elementary schools.

Keywords: didactic scenario technology, Russian folk tale, acting out, mitten theatre, step-by-step technology.

В связи с введением новых образовательных стандартов перед педагогическим сообществом встают задачи дидактического оснащения языкового образования, а именно создания условий для развития личности ребенка, его индивидуальных способностей, гибкости ума, воображения и зарождения глубокого, искреннего интереса к родному — национальному — иностранному языку, умения сотрудничать в межнациональной среде.

Конструктивным способом решения данных задач является, на наш взгляд, разработка и применение

технологии дидактических сценариев. Данная технология направлена на социально-эмоциональное воспитание детей в процессе усвоения языка и культуры.

Опыт работы с детьми показывает, что на занятиях остается практически не задействован так называемый «*потенциал многообразия*», который создается благодаря разнообразию познавательного опыта и возможностям его приобретения с учетом различного рода наклонностей и способностей, языковых и культурных особенностей, которыми обладают дети.

Существенным при этом выступает обмен мнениями, непосредственная коммуникация между детьми, возможность обсудить и проработать проблему с различных точек зрения и культурных позиций, понять ее решение и в дальнейшем использовать в различных ситуациях [Алексеева 2000: 334–335].

Учеными установлены *три основания*, образующие платформу образовательной деятельности в рамках технологии дидактических сценариев:

1) *обеспечение индивидуального подхода* к ребенку в работе с культурно-языковой информацией;

2) *организация открытого пространства* взаимодействия различных точек зрения и мнений для обсуждения содержания сказки;

3) *деятельностно-ориентированный характер* учебного взаимодействия детей и педагога, работающих над одним сказочным сюжетом: овладение родным, национальным или иностранным языком происходит на интегративной основе через деятельность — речевую, художественную, музыкальную, театральную, экологическую [Венгер 1991: 45–49].

В нашем случае ядром выступает *русская народная сказка*, для которой разрабатывается технология дидактических сценариев на нескольких языках:

4-х иностранных (английский, немецкий, французский, испанский) и 2-х национальных (удмуртский, татарский) [11, 12, 13]. Работа над сказочным текстом организуется на деятельностной основе, в процессе которой дети самостоятельно выбирают интересные для них аспекты в содержании темы. *Дидактический сценарий* — это мини-технология работы над содержанием сказки, предполагающая взаимодействие с различными объектами языковой и культуроведческой информации.

Народная сказка имеет огромный потенциал педагогических средств воспитания детей раннего возраста, учит взаимопониманию. Необходимо помнить, что взаимопонимание учитывает связь культуры с другими факторами, ибо каждый носитель языка — продукт своего класса, своей эпохи, своего окружения, пола и даже возраста [Зеленина 2015: 147]. Драматизация народной сказки с помощью, в частности, варежкового театра чрезвычайно привлекательна в раннем языковом образовании. Она способствует успешному усвоению языкового и культуроведческого материала. Сюжет сказки, речь героев, наполненная присущими сказке повторами, персонификациями, метафорами, помогают ребенку прочувствовать языковые явления, запомнить фразы сказочных действующих лиц, повторять их и включать в устную речь.

Сказка имеет и большое познавательное значение. Так, информация о сотворении и развитии мира может ожить при последовательном знакомстве со сказками. Это повествование о появлении жизни на земле в «Курочке-рябе» от яйца — основы жизни, сказки о чудо-растениях («Репка»), о жизни животных и т. д.

Сказка представляет жизненный опыт поколений разных народов:

- сказки о появлении мира: яйцо — начало жизни («Курочка-ряба»);

- сказки о растениях («Репка»);

- сказки о животных («Теремок», «Гадкий утенок»);

- сказки о взаимодействии человека с животным миром («Бременские музыканты», «Красная Шапочка», «Колобок», «Маша и Медведь», «Серебряное копытце», «Сказка о рыбаке и рыбке», «Три медведя»);

- сказки о диких и домашних животных («Волк и семеро козлят», «Зимовье зверей», «Кот, петух и лиса», «Три поросенка»);

- волшебные сказки с превращениями животных в человека и наоборот («Сестрица Аленушка и братец Иванушка», «Царевна-лягушка») и т. д. [Зимица 2002: 46–47].

Развитие ребенка, его восприятие, мышление, познание окружающего мира повторяет развитие жизни на Земле. Через сказки, их анимацию, символику, образы, события ребенок познает историю развития мира. И вот тут-то необходимо не только повествование сказок, но и их представление с помощью настольного, теневого, пластелинового театра, театра картинок, фланелеграфа, театра оригами, игр-драматизаций с пальчиками, куклами, варежками-зверушками, театрализация самими детьми.

Интерпретация народной сказки предполагает работу над следующими аспектами:

- *поведенческий анализ*: сказка учит, как вести себя в определенной ситуации;

- *транзактный анализ* сказки обращает внимание на ролевое взаимодействие в сказке;

- *трансформационный анализ*: сказка демонстрирует трансформацию личности, когда маленький и слабый становится сильным и значимым, униженный и забытый — героем;

- *гипнотический подход*: сказка перед сном внушает модели поведения, ценности, убеждения, жизненные сценарии [Алексеева 2000: 341–342].

Основное достижение раннего языкового обучения — развитие речи ребенка. Оно наиболее успешно реализуется в художественно-речевой деятельности, задачами которой являются:

- воспитание любви и интереса к художественному слову;

- развитие «чувства языка»;

- формирование восприятия произведений художественной литературы в единстве содержания и формы;

- воспитание нравственно-эстетического отношения к персонажам сказки;

- развитие желания самому сочинять сказки, стихи, загадки;

- развитие умений пользоваться образными выражениями в разговорной речи;

- воспитание эмоционального отклика и умения дать оценку героям сказки;

- формирование интереса к иной культуре, нормам, ценностям.

Варежковый театр разрабатывается нами в рамках международной лаборатории с распределенным участием «Многоязычие и межкультурная

коммуникация» совместно с малым инновационным предприятием «Научно-методическое объединение «Иж-Логос» Удмуртского государственного университета (www.izh-logos.com/international_laboratory). Инсценирование народных сказок на *родном, национальном или иностранном* языке помогает приобретению жизненного опыта, необходимого для социального взросления детей. Сказка в исполнении самого ребенка с помощью варежки-зверушки становится основой жизненного сценария, передает ценности, убеждения и содействует приобретению детьми нравственных качеств [Ушакова 2004: 45].

Понимание и отношение детей к нравственным поступкам героев сказки формирует такие нравственные представления, как добро, милосердие, забота, любовь. С поступками зверушки-варежки ребенок сам взрослеет нравственно-эстетически: приобретает представление о прекрасном и безобразном, о нравственно-трудовом отношении и желании трудиться в соответствии с возрастом и возможностями, о межкультурной направленности в общении с представителями других национальностей.

Варежковый театр выполняет важную психологическую функцию в системе социальной адаптации: помогает детям преодолеть стеснение, учит менять свое поведение в новых социальных условиях, воспитывает человека с образным гибким мышлением, творческим воображением, адекватной самооценкой, толерантным отношением к другим.

В качестве примера рассмотрим процесс драматизации русской народной сказки «Теремок».

Цель работы со сказкой: социально-эмоциональное воспитание детей дошкольного возраста культурно-языковыми средствами.

Задачи:

1. Развивающие.

- Развитие творческого потенциала ребенка через участие в постановке и демонстрации театрального действия.

- Создание условий для реализации индивидуальности каждого ребенка и организация целенаправленного накопления учащимися социального опыта.

- Развитие у детей начальных актерских навыков — внимания, воображения, чувства ритма при использовании варежкового театра.

2. Образовательные.

- Формирование познавательного интереса к родной культуре или культуре второго языка за счет расширения кругозора ребенка (лингвострановедческие и культуроведческие знания).

- Расширение содержательной основы обучения за счет овладения детьми определенным объемом лексического и грамматического материала.

3. Практические.

- Совершенствование грамматического строя речи детей, его звуковой культуры, монологической и диалогической форм речи, навыков эффективного общения и речевой выразительности.

4. Воспитательные.

- Создание положительной мотивации к изучению языка, формирование познавательной активности и воспитание потребности в практическом использовании родного — национального — иностранного языка.

- Воспитание ценностного отношения к коллективной творческой деятельности, а также к ее результатам.

- Формирование нравственных качеств личности, таких как доброта, уважение, сочувствие, отзывчивость, чувство справедливости, взаимопонимание, взаимопомощь.

- Воспитание активно-творческого и эмоционально-эстетического отношения к слову через подготовку и инсценирование сказки с использованием варежкового театра.

Принципы. При обучении родному (второму) языку посредством драматизации сказок мы руководствуемся принципами, которые принято выделять в современной методике:

- принцип коллективного взаимодействия;
- принцип доступности и посильности;
- принцип активности;
- принцип максимального сближения, координации в овладении разными видами речевой деятельности;
- принцип наглядности;
- принцип прочности усвоения лексического материала.

Для эффективной реализации развивающего потенциала варежкового театра педагогам необходимо овладеть технологией подготовки к драматизации сказки.

Технология работы с народной сказкой «Теремок» может быть представлена поэтапно.

1 этап. Презентация сказки (чтение, рассказывание, беседа, фильм, аудиозапись, видеозапись, рассматривание картин и иллюстраций). Знакомство с содержанием сказки происходит по алгоритму:

- предварительное снятие языковых трудностей;

- восприятие сказки при первичной презентации, развитие умения воспринимать информацию;

- контроль понимания основного содержания сказки: коммуникативные задания репродуктивного характера;

- повторное представление текста;

- развитие навыков и умений устной речи: коммуникативные задания продуктивного характера.

2 этап. Осмысление сказки: обратная эмоциональная связь, свидетельствующая о понимании детьми содержания сказки (подбор картинок, выстраивание их в соответствии с действием сказки, пересказ фрагментов, вычленение коммуникативно-значимых единиц. Например:

- *Кто в тереме живет?*

- *Я, мышка-норушка,*

- *А я — лягушка-квакушка.*

В репликах сказочных героев прослеживаются речевые образцы: приглашение, благодарность, вычленение повторов как стилистических средств усиления значимости действия или черт характера персонажей, выявление звукоподражательных

лексических единиц, характерных для персонажей сказки.

3 этап. Работа над лексическим содержанием сказки:

а) создание семантического образа слова по следующей схеме:

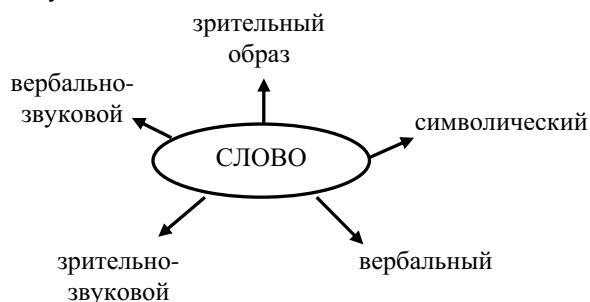


Рис. 1. Схема семантического образа слова

Например:

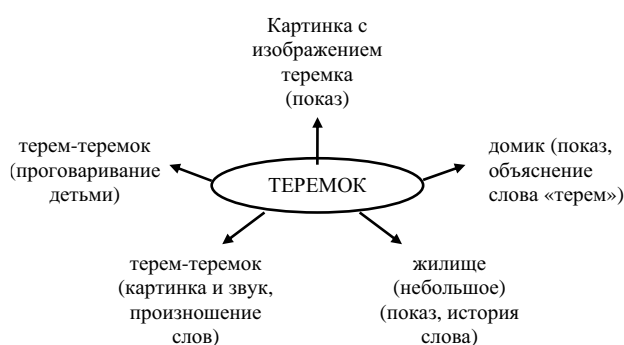


Рис. 2. Схема семантического образа слова «теремок»

Обобщенное звучание семантического образа слова (уменьшительно-ласкательный суффикс -ок):

- *Стоит в поле теремок-теремок, он не низок, не высок, не высок.*

Уменьшительно-ласкательный суффикс -ок обозначает детенышей зверей; первый пример говорит педагог, затем продолжают дети:

у мышки — мышонок, у лягушки — лягушонок, у зайки — зайчонок, у лисы — лисенок, у волка — волчонок, у медведя — медвежонок.

Попросить детей привести примеры наименований домашних и диких животных с суффиксом -ок [Календарь-порфолио 2015: 1–2];

б) вычленение и повторение диалогических единств:
- *Кто в тереме живет?*



- Я, мышка-норушка.
- Я, лягушка-квакушка.
- Я, зайчик-попрыгайчик.
- Я, лисичка-сестричка.
- Я, волчок, серый бочок.
- Я, медведь косолапый.

Рис. 3. Повторение диалогических единств

- *Я, мышка-норушка, а ты кто?*

в) использование приемов запоминания:

- звукоподражательные слова персонажей: *пи-пи* — мышка-норушка, *ква-ква* — лягушка-квакушка;

- персонажи демонстрируют свои движения: мышка-норушка (бежит, пугливо оглядываясь), лягушка-квакушка (скок-скок), зайчик-попрыгайчик (прыг-прыг); лисичка-сестричка (идет плавно, украдкой); волчок, серый бочок (гордая походка, уверенный шаг); медведь косолапый (неуклюжая походка, идет важно, в развалочку);

г) работа над числительными: мышка и лягушка — *двое* — жить *вдвоем*;

мышка, лягушка, заяц — *трое* — жить *втроем*; мышка, лягушка, заяц, лисичка — *четверо* — жить *вчетвером*; мышка, лягушка, заяц, лисичка, волк — *пятеро* — жить *впятером*.

д) работа над цветом: мышка — серая, лягушка — зеленая, заяц (летой — серый, зимой — белый), лиса — рыжая, волк — серый, медведь — бурый.

4 этап. Интонационно-фонетическая отработка содержания сказки.

Педагог объясняет артикуляцию трудно произносимых слов по алгоритму:

- *а я зайчик-попрыгайчик*
- *попрыгайчик*
- *по-пры-гай-чик*
- *з, ч, п, г*

И так несколько примеров из содержания сказки.

Проговаривание: за педагогом, без педагога, хором, отдельно каждым ребенком.

Работа над интонационной выразительностью:

Как задается зверушками вопрос *Кто в тереме живет?*

Мышка-норушка — *пи-пи* — тихо, робко.

Лягушка-квакушка — *ква-ква* — посмелее.

Зайчик-попрыгайчик — деловито, впопыхах, поспешно.

Лисичка-сестричка — ласково, с хитрецей.

Волчок, серый бочок — громко, уверенно.

Медведь косолапый — заревел во всю мочь, громко, требовательно.

При проговаривании обращаем внимание на сочетание: слово-фраза — движение, присущее зверушке.

5 этап. Отражение эмоционального отношения ребенка к сказочному действию через художественную деятельность: рисование, рисунок по рукавичке, по контуру, по оттиску пальчика.

К художественной деятельности детей относится и *разучивание песенок* — зверушки в теремке веселятся и поют. Предлагаем такой алгоритм учебных действий [Утехина 2013: 136–141]:

1) прослушивание песни: обратить внимание на чистоту интонирования, дикцию, напевность, выразительность звучания;

2) пропевание одним зверушкой отдельных предложений в качестве загадки — группа отгадывает

пропеванием предложения из песенки (по типу упражнений «Угадай, кто»);

3) пропевание песенок с различным эмоциональным выражением: скромная мышка-норушка, серьезная лягушка-квакушка, торопливый зайчик-попрыгайчик, хитрая лисичка-сестричка, бойкий волчок, серый бочок, громогласный медведь косолапый;

4) дети берут варезки-зверушки — пение всей группой с музыкальным сопровождением (возможно, сначала только под музыку по типу «караоке», а затем с исполнителем);

5) пение по ролям всей сказки с чудо-варезкой [5; Алексеев 1994].

6 этап. Драматизация сказки. Самостоятельное разыгрывание сюжета сказки, создание игровой среды, оформление декораций, например русской избы на столе как внутренней части теремка, музыкальное сопровождение.

Постановка спектакля. Предварительная работа с варезкой-зверушкой для ознакомления детей с основными видами эмоциональных состояний, такими как радость, грусть, негодование, страх, удивление, участие.

Демонстрация спектакля. Распределяя роли, необходимо учитывать личные способности каждого ребенка, но при этом важно никого не обидеть и не оставить без роли (героев сказки можно добавить или играть зверушку-героя одновременно вдвоем). К обучающим инсценировкам подбирается музыкальное, световое сопровождение.

Драматизация сказки при обучении любому языку способствует развитию психических, эмоциональных, творческих качеств ребенка, его фантазии, способности к социальному взаимодействию (умению играть, работать вместе, помогать друзьям, вести себя в общественных местах), радости познания и любознательности. Игра делает процесс обучения увлекательным, доступным всем детям, красочным, позволяет привлечь самые разные наглядные средства обучения, ввести в создаваемый сюжет постоянно действующих или меняющихся персонажей со своим характером, историей, например неунывающего Компьютошку, жителя Страны Компьютерия из всемирного проекта «Сказка 5 континентов» [Компьютошка 2016].

Обучение в дошкольном возрасте должно быть ярким, радостным и проходить, насколько это возможно, в движении, действии. Именно сказочная игра делает его таким. А разнообразить уже известный сюжет или придумать новый помогут сами дети. Сотрудничайте со своими учениками, выслушивайте их мнение, предложите улучшить инсценировку или создать новую, ведь дети — прекрасные фантазеры и творцы, они обязательно откликнутся и будут вашими надежными партнерами в процессе драматизации.

7 этап. Рефлексивно-контрольный.

1) Обсуждение с детьми содержания сказки:

а) Назовите всех зверей-героев сказки;

б) Как они описаны? С любовью? Они разные? Что в них общее, что их объединяет, а чем они отличаются?

в) Как зверушки относятся друг к другу, приглашая жить в теремке?

г) Какие у них прозвища в сказке, они добрые?

д) Чему учит сказка: доброте, крепкой дружбе и трудолюбию, эмпатии и толерантности (дети приводят примеры из сказки).

2) Рефлексивное оценивание процесса драматизации, самооценка, саморефлексия. Как дети инсценируют сказку?

а) игровая активность детей;

б) эмоциональная выразительность;

в) адекватное представление характеров действующих зверушек-героев;

г) речевая активность исполнителей;

д) творческая активность в придумывании новых сюжетов сказки «Теремок».

Как видим, чрезвычайно велики возможности использования дидактических сценариев в виде сказочных фрагментов в овладении родным — национальным — иностранным языком, что предполагает:

- развитие и обогащение слушательского опыта детей, понимание и осмысление сказки;
- представление об эмоциональном состоянии и о чувствах героев, способах их выражения;
- формирование таких нравственных качеств, как сочувствие и готовность прийти на помощь;
- совершенствование визуального, звукового и сенсорного опыта, необходимого в интеллектуальном развитии;
- развитие эмоционально-чувственной сферы ребенка, эмоциональное принятие ребенком содержания сказки;
- приобретение навыков социальной адаптации в различных жизненных ситуациях;
- стимулирование детского художественного творчества.

Литература

1. Алексеев, В. А. Русская народная песня в начальной школе: науч. — метод. пос. для сред. и высш. учеб. завед., учит. муз. и начальн. кл. / В. А. Алексеев. — Оса: Росстани-на-Каме, 1994. — 78 с.
2. Алексеева, М. М. Методика развития речи в обучении родному языку дошкольников / М. М. Алексеева, В. И. Яшина. — М.: Академия, 2000. — 399 с.
3. Венгер, Л. Как ускорить процесс понимания сказки / Л. Венгер // Дошкольное воспитание. — 1991. — № 5. — С. 45–49.
4. Детские песни к русским сказкам. Тексты и ноты: учебно-методическое пособие для музыкальных занятий с дошкольниками и младшими школьниками / авт.: А. А. Семенова-Романенко, М. Н. Огородникова; предисл. А. Н. Утехиной. — Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет», 2015. — 36 с. (Песни к сказке «Теремок» на русском и французском языках и минусовки к ним см. на сайте: www.izh-logos.com/Аудиопортал)
5. Зеленина, Т. И. Использование сказок при освоении родного и изучении иностранных языков в дошкольном и школьном возрасте / Т. И. Зеленина, Д. А. Салимова, Е. Л. Кудрявцева // Интерпретация текста: лингвистический, литературоведческий и методический аспекты:

- материалы VIII Междунар. науч. конф. / Забайкал. гос. ун-т.; сост.: Г. Д. Ахметова, Ю. В. Звезда. — Чита: ЗабГУ, 2015. — С. 146–150.
6. *Зими́на, И. С.* Народная сказка в системе витаминного воспитания дошкольников / И. С. Зими́на. — Екатеринбург, 2002. — 130 с.
 7. Календарь-портфолио дошкольника. — Рига: ARetorika, 2015.
 8. Календарь создан на разных языках педагогическим сообществом под эгидой Международного методсовета по вопросам многоязычия и межкультурной коммуникации при поддержке Елабужского института КФУ; авторы идеи: *Кудрявцева Е. Л.*, Уве Крюгер (Uwe Krüger).
 9. Компьютошка — веселый, находчивый, неунывающий герой Страны Компьютерия // Всемирный проект «Сказка 5 континентов» 2016 г. — Режим доступа: bilingual-online.net
 10. *Утехина, А. Н.* Иностраный язык в дошкольном возрасте: Теория и практика: учеб. пособие / А. Н. Утехина. — 3-е изд., испр. — М.: Флинта: Наука, 2013. — 186 с.
 11. *Ушакова, О. С.* Методика развития речи детей / О. С. Ушакова, Е. М. Струнина. — М.: ВЛАДОС, 2004. — 286 с.
 12. Чудо-варежка «Лингва». Сказка «Теремок». Английский язык через театр: для младших школьников / сост.: Н. В. Буторина, В. В. Вартанова, О. А. Лаптева; ред.: Н. М. Шутова, Т. И. Зеленина. — Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет, 2015. — 28 с.
 13. Чудо-варежка «Лингва». Сказка «Теремок». Русский язык через театр: для дошкольников и младших школьников / сост.: Н. В. Буторина, В. В. Вартанова, Л. А. Иванова, О. А. Лаптева; ред. Т. И. Зеленина. — Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет, 2015. — 44 с.
 14. Чудо-варежка «Лингва». Сказка «Теремок». Французский язык через театр: для младших школьников / сост.: В. В. Вартанова, Н. В. Буторина; ред. Т. И. Зеленина. — Ижевск: Издательский центр «Удмуртский университет, 2015. — 28 с.

Е.Н. Петрова

Сидней (Австралия), «Jannali Russian School», «Межнациональный научно-практический центр разработок и экспертиз в области дополнительного образования «ИНТЕР-Пацифик-Австралия» (INTERPA)
Завуч, генеральный директор
russian.telemost@gmail.com

МОДУЛЬНЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС – КАК ОСНОВНОЙ ИНСТРУМЕНТ РУССКОЙ ЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ ЗА РУБЕЖОМ

Аннотация

Современная «Русская школа за рубежом» проходит новый рубеж своего развития. Ещё не так давно пересчитать количество русских школ по миру было просто невозможно. Невозможно не потому, что их было несметное количество: их как раз было мало. Но они были довольно закрытыми от внешнего мира учреждениями дополнительного образования. Сегодня ситуация меняется и открытость Русскоязычной этнической школы вне России можно и нужно использовать как ресурс взаимного обогащения российской и зарубежной педагогики, на благо подрастающего поколения и учительства. Такую возможность нам предоставляет модульный учебно-методический комплекс как путь структурализации, индивидуализации образовательного процесса и повышения квалификации педагогов.

Ключевые слова: русская этническая школа, Русская школа за рубежом, модульный учебно-методический комплекс, инновации в образовании, педагогические стратегии самообразования

E. N. Petrova

Sydney (Australia), «Jannali Russian School», «The international scientific and practical center of development and examinations in the field of additional education of «INTER-Patsifik-Australia» (INTERPA)
Director of studies, CEO
russian.telemost@gmail.com

MODULAR EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL COMPLEX AS THE MAIN TOOL OF THE RUSSIAN ETHNIC SCHOOL ABROAD

Abstract

The modern Russian school abroad passes the new milestone of its development. Not very long ago it was simply impossible to count the number of Russian schools in the world. It was impossible to do not because there was an infinite quantity: on the contrary, they were so few. But they were the establishments of additional education which are quite closed from the outside world. Today the situation has changed, and it is possible and necessary to use the openness of the Russian-speaking ethnic school outside of Russia as a resource of mutual enrichment of the Russian and foreign pedagogics for the benefit of younger generation and teaching. Such opportunity is given to us by a modular educational and methodical complex as a way of a structuralisation, an individualisation of educational process and professional development of teachers.

Keywords: the Russian ethnic school, the Russian school abroad, a modular educational and methodical complex, innovations in education, pedagogical strategy of self-education.

Русскоязычная (более не только «русская этническая») диаспора — определение русскоязычного полинационального сообщества за пределами русской автохтонной территории. По состоянию на первое десятилетие XXI века за пределами России проживает около 30 миллионов русских и их потомков. В Австралии по данным разных официальных источников этнически русских проживает около 70 тысяч, из них выходцев из России более 16 000. Всего в Австралии проживает более 20 млн. человек.

Русская диаспора в Австралии по этническому происхождению разнообразна. Сюда входят все этнические группы населения дореволюционной Российской Империи: русские, татары, грузины, армяне, евреи. Но в простонародье Австралии употребляются термины: «русские из России» (сюда входят все этнические группы эмигрантов из России), «русские евреи» (сюда входят евреи из России и русские и евреи из Израиля), «китайские русские» (потомки русских, эмигрировавших в Китай в начале 20 века).

Первая русская школа в Австралии была открыта 80 лет назад в Квинсланде. Все эти 80 лет те кто создавал и работал в русских школах были, в основном, волонтерами. Вся территория Австралии разделена на 5 штатов. Долгие годы в каждом штате работало только 1–4 школы. Последние пять лет новости радуют тем, что и количество открываемых русских школ и количество учеников в них неуклонно растет.

Удаленность от России и исторические особенности формирования русской диаспоры в Австралии и Новой Зеландии подчеркивают необходимость изучения сформировавшейся Русской школы в Австралии и Новой Зеландии. А создание и использование учебно-методических комплексов позволит поднять качество образовательных услуг Русской Школы Австралии и Океании.

Участниками образовательного процесса Русской школы являются не только учитель и ученик, но и семья учащегося и диаспора в целом. При создании УМК предлагается лично-ориентированный подход, предполагающий усиление деятельностной направленности обучения, позволяющий по-другому взглянуть на цели, содержание, формы и методы обучения. Контроль результатов обучения так же рассматривается с точки зрения учёта интересов и склонностей учеников и ситуации образования длиною в жизнь.

Для создания **системы обучения** в русской школе за рубежом необходимы **комплексы учебно-методических и дидактических материалов, учитывающие языки и культуры стран исхода и пребывания соотечественников и исходящие из международных, а не только российских стандартов образования**. Сегодня, как никогда для Русской школы за рубежом актуален вопрос разработки и внедрения в учебный процесс учебно-методических комплексов. В отличие от российской Русской школы, где все решается в министерских кабинетах, внедрение УМК в Русской школе за

рубежом может быть только если само сообщество учителей возьмется за эту работу.

Современные УМК изначально должны содержать учебные программы по предметам, учебники и учебные пособия, русские и русско-английские словари, рабочие тетради с разработанными заданиями, методички для родителей.

Предлагается, что набор методических материалов для учителя включает:

- образец/ образцы возможного планирования;
- описание методики организации занятий;
- описание технологии использования информационных и цифровых ресурсов в учебном процессе;
- перечень, ссылки на материалы в интернете, согласно тематике предмета;
- цифровые ресурсы в виде презентаций уроков по темам, развивающие и обучающие игры.

Необходимо так же предусмотреть систему поощрения учителей, которые не только используют предложенный УМК, но и участвуют в обновлении имеющихся и создании новых материалов.

Образовательный процесс имеет: целевые, содержательные, деятельностные, организационные, технологические, временные и другие характеристики. Целевой компонент образовательного процесса базируется на выбранной форме образования, и включает в себя многообразие целей и задач обучающихся, учителей, школы, региона, государства, общества — т.е. субъектов образования. Рассматривая этническую русскую школу за рубежом, целевой компонент необходимо рассматривать именно в той системе в которой находится данная этническая школа. Например, в Австралии часть этнических школ входят в систему общего австралийского образования. Так, греческий, итальянский и иврит преподаются в общеобразовательных школах, где наряду с другими иностранными языками (китайским, немецким, французским) детям предлагается второй и/или третий иностранный язык, который является родным языком родителей — австралийских иммигрантов.

Все славянские языки (польский, хорватский, украинский, русский), корейский, языки Индии, Пакистана и многие другие изучаются в этнических школах, созданных по инициативе иммигрантов.

Русская этническая школа Австралии и Новой Зеландии находится в системе дополнительного образования. Целевой компонент русской этнической школы в Австралии и Новой Зеландии будет отличным (скорее всего) от целевого компонента русской школы в европейских странах, Китае, Японии и т.д. Почему? На взгляд автора определение наиболее точных целей изучения русского языка и культуры необходимо отметить некоторые особенности русских эмигрантов в Австралии и Океании. Сюда войдут исторический аспект (в Австралии много русских эмигрантов из Китая) и, возможно, особая удаленность от России (иммигранты не могут часто бывать в России).

Деятельностный компонент показывает особенности и характер взаимодействия субъектов обучения. Так в Австралии и Новой Зеландии

открытие школ имеет спонтанный характер. Школы открываются по инициативе родителей. И первыми учителями таких школ становятся так же родители. Но такие школы долго остаются маленькими и слабыми. В Австралии много прицерковных школ. Эти школы управляются родительским комитетом при патронаже Приходского Совета. Выживают такие школы легче. Кроме того такие школы имеют собственное здание или помещение, построенное членами Прихода. Это значительно повышает потенциал школы. Но обычно, этот потенциал не используется. Так школьные занятия проводятся только один раз в неделю. Всё другое время здание пустует. Дополнительных занятий или мероприятий школы не организуют.

Организационный компонент образовательного процесса включает систему управления по достижению заданных целей; а в совокупности с технологическим компонентом обеспечивает достижение, диагностику и оценку намеченных результатов. Интересные образовательные структуры были созданы в Аделаиде. Две общественных организации создали (каждая – свою) две школы. Русская этническая школа Аделаиды и Русская школа имени А. С. Пушкина. Количество русских школ в Аделаиде примерно равняется количеству русских школ в Сиднее. Население в Сиднее 4,1 млн. человек, что в 4 раза больше, чем в Аделаиде (1,2 млн.). В Русской этнической школе Аделаиды, которая создана в 2009 году на сегодня обучаются 279 детей — это рекордное количество для русских школ в Австралии. По мнению автора: успех в создании двух крупных Русских школ в Аделаиде кроется в системе организации школ. Эти школы имеют патронат общественной организации.

Современное общество, в лоне которого находится Русская зарубежная школа диктует новую образовательную модель, ориентированную не столько на ретрансляцию прошлого опыта, сколько на конструирование прогрессивного будущего. Такая модель предполагает смену вектора «образования как преподавание», на «образование, как созидание». Так в Австралии большая часть дошкольных учреждений преподаёт по методике Марии Монтессори, основанной на самостоятельности ребёнка, свободе в установленных границах, естественном психологическом, физическом и социальном развитии ребёнка.

Выделяют следующие ключевые характеристики метода Монтессори (Монтессори 2000, 2009):

- Разновозрастные группы, при этом наиболее распространены группы возраста от 3 до 6 лет.
- Учащиеся самостоятельно выбирают занятие из имеющихся в среде вариантов.
- Непрерывные циклы работы, обычно длящиеся три часа.
- Модель «обучение через открытия», где учащиеся изучают понятия путем работы с материалами, а не из объяснений учителя.
- Специализированные образовательные материалы, разработанные Марией Монтессори.
- Свобода передвижений по классу.

- Специально подготовленный Монтессори-педагог.

В школах Австралии учителя работают с учениками по собственным проектам, в основе которых тезисы: созидание, наблюдение, исследование.

Мы же пока в Русской Школе предлагаем ученикам для изучения переработанный (или не переработанный) нами материал о знаниях других людей. Чаще всего мы боимся быть неординарными. Именно это является одной из причин «скитания» детей по школам и, в конце концов, после пятого класса ряды наших учеников неудержимо таят. Конечно, скудность материальных ресурсов, отсутствия поддержки из Российской Федерации вынуждают нас к организации образовательного учреждения выбирать путь по принципу «легче, дешевле, быстрее».

По нашему мнению для системы Русской школы за границей можно предложить модульный подход к созданию УМК (Кудрявцева 2012; Кудрявцева 2013; Кудрявцева, Берсенева 2015).

- учебно-методический комплекс может состоять из отдельных модулей или блоков.
- В свою очередь учебно-методический модуль может быть единицей УМК или быть частью образовательного процесса, ограниченный тематическими рамками.
- Такие модули позволят преподавателю самостоятельно строить учебный курс из отдельных готовых частей.
- Модули могут содержать блоки, например, по сложности одной и той же изучаемой темы.
- Готовые модули и блоки позволят преподавателю построить курс из готовых частей. Кроме того модули в сочетании с блоками (например по сложности) помогут преподавателю составить программы разной сложности для разноуровневых учеников класса.

Разработка УМК предполагает и профессиональную переподготовку учителей. Учителя — пользователи УМК должны знать об общедоступных источниках информации и уметь ими пользоваться:

- понимать различные способы предоставления данных в вербальной, графической и числовой формах.
- владеть техниками анализа и синтеза данных,
- уметь оценивать их с различных точек зрения.
- использовать для решения конкретных практических задач.

Австралийская общеобразовательная школа кардинально изменила подход к обучению детей. В информационном обществе учитель перестал быть основным источником сведений об окружающем мире и основной акцент в школах Австралии и Новой Зеландии делается на освоение способов деятельности. Учебники потеряли свое традиционное предназначение. Информатизация общества ориентирует педагогов на формирование полноценного «теоритического мышления» учащихся, на развитие средств коммуникации. Детей в австралийской школе учат к самостоятельной работе с информацией. Дети учатся находить информацию, проверять её и выбирать адекватные формы представления. Все дисциплины австралийской школы учат учеников способам эффективной организации данных.

Сегодня Русская школа за границей готова к переменам. Создавая учебно-методический комплекс, мы сможем систематизировать образовательный комплекс учебного материала, а так же методы контроля образовательной деятельности. Именно учебно-методический комплекс как форма организации образовательного процесса позволит осуществлять некоторую последовательность целей образования: развитие знаний, умений; моделирование и применение моделей; оперирование понятиями, образами и конструктивность мышления; оперирование образами прошлого и будущего, понятиями о природе о обществе. Необходимо строить образовательную деятельность с учётом информационно-коммуникационных технологий.

«Единственный метод образования есть опыт, а единственным критерием его есть свобода» — такой вывод сделал Лев Николаевич Толстой на основе анализа истории развития педагогики и философии. Для развития своей образовательной системы Лев Николаевич подготовил комплект учебных книг с методическими указаниями для учителя под названием «Азбука» с материалами о жизни русского крестьянства, фольклором, басенными сюжетами, этнографическими и географическими сведениями. В 90-х гг. Л. Н. Толстой меняет многое в своих прежних взглядах на образование, исходя из предложенной им идеи нравственной революции, в основе которой лежал тезис о свободном самоулучшении личности. Задача педагогической науки, по его мнению, должна состоять в изучении условий совпадения деятельности учителя и ученика на пути к единой цели, а также тех условий, которые могут препятствовать такому совпадению. Свообразным итогом размышлений Л. Н. Толстого — педагога стала статья «О воспитании (Ответ на письмо В. Ф. Булгакова)» (1909).

Учебно-методический комплекс русской этнической школы за рубежом — это набор методических материалов, дающий возможность учителю организовать процесс обучения, отвечающий поставленным целям и задачам Школы.

Разрабатывая конкретный учебно-методический комплекс каждого класса, учитель школы должен продумать возможности организации каждого учебного дня так, чтобы для ученика это было радостным и знаменательным событием в жизни. А значит следующий день следующей недели ребенок ждал! У нас нет выбора! Мы все должна стать Мэри Поппинс!

Подчеркиваем, что существует явная возможность совершенствовать процесс обучения с помощью учебно-методического комплекса, начиная с его разработки международным междисциплинарным авторским педагогическим сообществом (как пути повышения собственной квалификации в действии), так и его внедрения.

Литература:

1. *Кудрявцева Е. Л.* К решению проблемы современного УМК для естественных билингвов// Проблемы диалога русской литературы (культуры) с культурами других народов: Сборник научных статей, посвященный юбилею профессора М. В. Черкезовой. — М.: Экон-информ, 2012. — 246 с. — стр. 185–190 ISBN978–5–9506–0961–9
2. *Кудрявцева Е.* и др. Учебник для билингвов — каким ему быть (размышления у парадного подъезда будущего русской культуры за рубежом)/ *Bilingválna učebnica — aká má byť (úvahy na prahu budúcnosti ruskej kultúry v cudzine)*. 2013 — Электронная публикация. URL: www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/.../subor/6.pdf
3. *Кудрявцева Е. Л., Берсенева М. С.* Учебно-методические комплексы для изучения русского языка и культуры России в поликультурной аудитории// Русский язык как неродной: новое в теории и методике: материалы IV международного науч. — метод. конф. (Москва, 16 мая 2014 г.)/ Редкол.: М. С. Берсенева [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2015. — С. 50–69
4. *Монтессори Мария.* Впитывающий разум ребенка. — Благотворительный фонд «Волонтеры», 2009.
5. *Монтессори Мария.* Помоги мне сделать это самому. — М.: Издат. дом «Карапуз», 2000.
6. *Толстой Л. Н.* Дневники/ Собрание сочинений. В 22-х т. Т. 22.
7. *Дневники.* 1895–1910. — М.: Худож. лит. 1985. — 279 с.

М.В. Боровикова

Новосибирск (Россия), МБОУ «Гимназия №1»
Учитель немецкого языка
borovikova72@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРЕДМЕТНО-ЯЗЫКОВОГО ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИИ

Аннотация

Статья посвящена описанию методики предметно-языкового интегрированного обучения на примере уроков немецкого языка и музыки. Применение данной методики указывает на её пользу и эффективность, поскольку изучение иностранного языка идет через какую-либо предметную область. Интеграция немецкого языка в урок музыки позволяет осуществлять функциональный подход к преподаванию данных дисциплин с применением методики CLIL.

Ключевые слова: предметно-языковое интегрированное обучение, межпредметные связи, функциональный подход, общность языка и музыки.

M.V. Borovikova

Novosibirsk (Russia), Gymnasium № 1
German language teacher
borovikova72@mail.ru

IMPLEMENTATION OF THE METHODOLOGY OF LANGUAGE INTEGRATED LEARNING IN A GYMNASIUM

Abstract

The article is devoted to the description of the methodology of language integrated learning based on the example of German language and music lessons. The adoption of this methodology indicates its use and effectiveness because foreign language studying is realised through some field of study. Integration of German language into music lessons gives a teacher an opportunity to carry out functional approach in teaching of these subjects using CLIL methodology.

Keywords: language integrated learning, interdisciplinary connections, functional approach, community between language and music.

Современное общество стремится к совершенствованию, в том числе и за счет реформирования одной из наиболее главных областей нашей жизни — образования. Система образования претерпевает все большие изменения в различных направлениях. В этой связи педагогам следует обратить особое внимание на актуализацию роли иностранных языков, а школе — создать благоприятные условия для их успешного изучения.

Как отмечают исследователи, каждый ученик, может заявить на определенном этапе обучения о своих интеллектуальных способностях, но только лишь на родном языке. Многие учащиеся испытывают большие трудности в процессе коммуникации на иностранных языках, и применения полученных знаний в разного рода дисциплинах, таких как физика, химия, математика, биология, география, история. Они также испытывают сложности в поддержании беседы о различных формах искусства и демонстрации своих знаний в области музыки. Для того чтобы реализовать вышеназванные потребности использования иностранного языка, необходим функциональный подход к его преподаванию, который позволит достичь еще большей эффективности за счет применения широкого общеобразовательного пространства

в качестве учебного контекста. Таким функциональным подходом мне представляется применение элементов методики CLIL (Content and Language Integrated Learning), дословно: предметно-языковое интегрированное обучение — термин, описывающий обучающие методики, где предметы преподаются на иностранных языках. Впервые термин был предложен Дэвидом Маршем (David Marsh, University of Jyväskylä, Finland) в 1994 году. По первому определению этот вид преподавания характеризовал учебные ситуации, в которых дисциплины или их отдельные разделы преподаются на иностранном языке. Таким образом, преследуя двуединую цель — изучение учебного предмета и одновременное изучение иностранного языка — Д. Марш продолжил свои исследования, и уже в 2001 году сущность методики была истолкована следующим образом: CLIL рассматривает изучение иностранного языка как инструмент для изучения других предметов, формируя у учащегося потребность в учёбе, что позволяет ему переосмыслить и развить свои способности в коммуникации, в том числе на родном языке. [11]

Мне как учителю немецкого языка очень интересна данная методика обучения. Во многих европейских странах CLIL используется в различных

образовательных контекстах — от старшей группы детского сада до высшего образования.

Применение данной методики указывает на ее пользу и эффективность, поскольку изучение языка идет через какую-либо предметную область, т.е. урок по методике CLIL не является уроком иностранного языка, а изучаемый предмет преподается на иностранном языке. Язык интегрируется в общеобразовательную программу, и знание языка становится средством изучения содержания предмета, тем самым у учащихся повышается мотивация к его использованию в контексте тогда, когда они заинтересованы в теме. Изучение языка становится более целенаправленным, так как он используется для решения конкретных коммуникативных задач.[12]

Использование иностранного языка в CLIL зависит от поставленных образовательных задач и целей. Цель CLIL отнюдь не в преподавании всей учебной программы на иностранном языке, а в разумном выборе тем и предметных модулей. CLIL — это своеобразный термин «зонтик», объединяющий целый ряд подходов, которые применяются в различных общеобразовательных контекстах. Кроме того, существует еще целый ряд терминов, описывающих различные способы внедрения CLIL, например, «полное языковое погружение», «языковой ливень» и т.д.

Для успешного проведения занятия в формате CLIL методисты рекомендуют учитывать 4 «С» — четыре ключевых элемента методики CLIL:

1. Content — содержание. Возникает необходимость стимулировать процесс получения знаний и развивать умения и навыки в области изучаемого предмета.
2. Communication — общение. Возникает необходимость научить учащегося использовать иностранный язык для получения знаний по предмету.
3. Cognition — мыслительные способности. Возникает необходимость развивать познавательные и мыслительные способности учащегося для лучшего понимания языка и предмета.
4. Culture — культурологические знания. Помощь учащимся в понимании особенностей, сходства и различия других культур, социализации себя в поликультурном обществе, стремление развивать и сохранять собственную культуру. [11]

Важно также отметить, что при определении основных принципов CLIL выделяют пять аспектов, каждый из которых реализуется по-разному, в зависимости от возрастной категории учащихся, социально-лингвистической среды, в которой они находятся, и степени погружения в CLIL: культурный, языковой, социальный, обучающий и предметный аспекты [11].

К учителю иностранного языка, уже работающему или желающему работать в формате методики CLIL, предъявляются повышенные требования. Как показывает практика, ему недостаточно хорошо владеть языком или отлично знать грамматику, в данных условиях необходимы учителя, обладающие еще и другими предметными знаниями, способные выразить все это на иностранном языке. Более

того, возможно сотрудничество учителей родного и иностранного языков.

В задачи учителя иностранного языка входит как можно интереснее организовать занятия, используя разнообразные формы подачи материала, делая акцент на индивидуальную и творческую деятельность учащихся.

Методисты указывают на то, что особые требования предъявляются и к подбору учебного материала, и к разработке заданий к нему [11]. Таким образом, перед учителем ставятся следующие задачи:

- Материал по учебному предмету должен быть подобран на уровне сложности чуть ниже актуального уровня знаний учащихся по этому предмету на родном языке. Очень важен при этом тщательный отбор текстов. Они должны содержать достаточное количество заданий для понимания и освоения учебного материала.
- Задания для работы с текстом должны быть построены с акцентом на предметное содержание, вовлекая учащихся в процесс понимания, обсуждения главной мысли текста и проверки.
- Задания должны показывать особенности лингвистических форм, отрабатывать умение их создавать и употреблять, использовать различные виды проверки и оценки, такие как самоконтроль и взаимоконтроль.
- Задания должны стимулировать самостоятельную и творческую деятельность учащихся, коммуникативные задания для устного и письменного общения на иностранном языке.

Итак, данный метод позволяет нам говорить о том, что при помощи CLIL можно решить ряд образовательных целей:

1. Повысить мотивацию к изучению иностранного языка.
2. Развивать коммуникативные и языковые компетенции учащихся.
3. Научить учащихся не бояться использовать иностранный язык в повседневных жизненных ситуациях.

Новый импульс для внедрения билингвального обучения был получен учителями нашей гимназии на конференции и мастер-классах Гёте-Института в Новосибирске в рамках МИФ «Интерра 2013» 6 сентября 2013 года.

Референты из Германии представили доклад «Реализация моделей и модулей билингвальных занятий в школе» и провели мастер-класс «Пример билингвального занятия — методы, разработки, модели» с целью дальнейшего сотрудничества.

Тема проекта показалась нам интересной, и на кафедре иностранных языков было принято решение принять предложение Гёте-Института о сотрудничестве и вступить в проект «Билингвальное обучение в Сибири».

В октябре 2014 началась работа над практической частью проекта, и нам представилась возможность ощутить все положительные моменты и преимущества методики CLIL, тем более что данная методика хорошо перекликается с форматом ФГОС, в котором метапредметным связям уделяется большое внимание.

Моими коллегами, учителями немецкого языка, для участия в проекте были выбраны такие предметы, как

география, биология, история, математика, экономика и физика. Мне же представляется интересным поработать в этом проекте с музыкой, т.е. соединить ее на своих уроках с немецким языком.

Я не ошибусь, если скажу, что язык — это музыка. Тому, кто умеет слушать музыку, легче дается изучение иностранных языков. Такой человек способен без особых усилий улавливать интонацию языка, воспринимать его ритм, а также понимать эмоциональный рисунок речи.

Исследования показывают, что еще в давние времена музыканты и ученые сумели найти общее в музыкальной и речевой интонации. Они считали, что на этих интонациях базируется выразительность музыки и ее воздействие на слушателей. Также древние философы заметили некую близость музыки и речи, при этом называли музыку своеобразным языком, который, в свою очередь, способен без слов выразить различные интонации: восторг, торжество, гнев, тревогу и даже побудить к действию [Астафьев 1965].

Поэтому ритм, рифма, простая или уже знакомая мелодия помогают в запоминании и воспроизведении речевого материала. Некоторые песни и стихи содержат социокультурный компонент, побуждающий к дальнейшей творческой работе по расширению кругозора учащихся и более прочному усвоению лексического запаса, так как включают новые слова и выражения. В песнях лучше усваиваются и постепенно активизируются грамматические конструкции, частое повторение которых ведет к автоматизации. В песнях отражаются особенности жизни и культуры народов, говорящих на немецком языке.

Музыкально-поэтические средства помогают реализовать воспитательный аспект обучения иноязычной культуре. Совместная отработка текста и мелодии, хоровое пение укрепляют межличностные отношения, спланивают коллектив желанием научиться языку. Содержательная сторона песен и стихов пробуждает и развивает эстетические чувства детей, учит хорошим манерам, вежливости, адекватному выражению чувств [Шубкина 1997: 5].

Многие зарубежные авторы (R. E. Wicke, G. Blell, K. Hellwig, M. Franz, R. Graetz и др.) посвятили ряд статей теме интеграции иностранного языка в музыку и искусство как учебные предметы. О том, как искусство влияет на иноязычную речевую деятельность, как нельзя лучше пишут немецкие методисты G. Blell и K. Hellwig: «Искусство индуцирует в обучаемом индивидуальные процессы переработки зрительных, музыкальных и языковых образов и обуславливает в конечном итоге субъективно-креативные продуктивные речевые процессы, причем процесс и продукт есть составные части языкового и жизненного опыта. Музыка и искусство свободно интерпретируются, оставляют след в культурном сознании, возбуждают креативность и вызывают индивидуальные языковые реакции» [Blell Gabrielle/Hellwig Karlheinz (Hrsg) 1996: 179; 10].

Эти же исследователи описали суть объединяющей концепции, в которой говорится о семи основополага-

ющих функциях, объединяющих музыку и иностранные языки:

- 1) физиологическая (способствующая запоминанию);
- 2) психогигиеническая (способствующая расслаблению, разгрузке);
- 3) эмоциональная (вызывающая эмоции и чувства);
- 4) социально-психологическая (усиливающая динамику в группе);
- 5) когнитивная (способствующая мыслительным процессам);
- 6) функция бессознательного учения (сложные языковые структуры заучиваются на бессознательном уровне);
- 7) коммуникативная (способствующая общению).

Эта объединяющая концепция с ее функциями, на мой взгляд, вполне могла бы быть применима в обучении с использованием методики CLIL.

Известный немецкий методист R. E. Wicke в отдельных публикациях и методико-дидактических пособиях описывает опыт использования музыки и искусства в обучении иностранным языкам [Rainer E. Wickle 2009].

Мое внимание как учителя привлекла методическая разработка R. E. Wicke, в которой он описывает работу над некоторыми произведениями классической музыки [Rainer E. Wickle/Karin Rottmann 2013]. Отдельные музыкальные произведения из данной разработки я бы хотела взять за основу для работы в формате CLIL.

Мне кажется, что классическая музыка — это хорошая альтернатива песням, ведь классическая музыка, не может дать человеку столько положительных эмоций. По мнению уже известных нам авторов G. Blell и K. Hellwig, «классическая музыка активизирует такие структуры мозга, в которых происходит высокая эмоциональная переработка (с воздействием на вегетативную нервную систему) и которые связаны с памятью (ассоциативный аналитический механизм)» [Blell Gabrielle/Hellwig Karlheinz (Hrsg) 1996: 122]. А «потенциал музыки можно использовать при изучении языков благодаря так называемой «концепции внутренней визуализации»» [Blell Gabrielle 1994: 72, 10].

Поскольку меня заинтересовала данная методика, я запланировала ряд уроков с ее использованием в 7 классе для учащихся третьего года обучения при двух часах иностранного языка в неделю.

Тема одного из занятий — «**Знакомьтесь, Леопольд Моцарт и его аллегретто «Музыкальное катание на санях».**

Цели: познакомить учащихся с новым материалом; расширить знания и практические навыки в музыке и иностранном языке; углубить знания по музыкальной культуре; способствовать формированию мировоззрения учащихся.

Задачи: научить учащихся слушать классические произведения от начала до конца, развивать внимание, память, музыкальные способности (чувство ритма); способствовать формированию музыкального мышления; научить учащихся эмоционально выражать свои чувства с помощью иностранного языка; воспитывать устойчивый интерес и любовь к музыкальному искусству и иностранному языку.

Ход занятия можно поделить на несколько этапов:

1. Учащимся предлагается прослушать музыкальное произведение первый раз, не называя его и композитора. Учащиеся выбирают из списка подходящие прилагательные для описания музыки в зависимости от их собственных мироощущений. Например: *schnell, lustig, romantisch, dynamisch* и т.д. Эта работа может осуществляться как в группах, так и индивидуально.
2. При втором прослушивании снова не называются ни произведение, ни его автор. Учащиеся должны назвать звуки, которые сопровождают произведение и определяют их значение. Например: *Geräusch: Glockenläuten; Bedeutung: Geschwindigkeit* и т.д. (работа в парах или группах).
3. На данном этапе учащиеся подбирают подходящее название для музыкального произведения (работа с партнером или самостоятельно).
4. Учащимся предлагается еще раз послушать аллегretto, подвигаться под музыку и еще раз подумать о заголовке (работа в пленуме).
5. На данном этапе озвучивается оригинальное название произведения и сравнивается с названиями, которые подобрали учащиеся. Вниманию учащихся предлагается информация о композиторе, написавшем данное произведение, из которой они узнают о значимых этапах его биографии: где, образование, семья, творческая карьера, в каких музыкальных жанрах автор писал музыку (работа в пленуме).
6. На следующем этапе учащиеся определяют век, в котором это музыкальное действие происходило. Им предлагается описать это время (работа в пленуме).
7. Затем учащиеся описывают предполагаемые сани, опираясь на ощущения, полученные от музыки (работа в парах).
8. Учащиеся должны описать катание на санях. Описание может быть точным или фантазийным. Учащиеся могут представить короткую историю к музыке в устной или письменной форме с опорой на вопросы. Например:
 - Wer nimmt an der Schlittenfahrt teil?
 - Wann findet sie statt? An welchem Tag, um welche Zeit?
 - Was fühlen sie?
 И так далее (работа в парах или группах).
9. На заключительном этапе учащиеся сочиняют стихотворение в форме *Elfchen*, которое состоит из одиннадцати слов, подходящих для описания данного музыкального произведения. Для этого упражнения используются существительные, из которых нужно выбрать подходящие под описание слова. Например: *Winter, Schlitten, Tannen, Freude, Frost, Spaß* и т.д.

Таким образом, учащимся предоставляется возможность проникнуться идеей произведения, полнее рас-

крыть свои первые впечатления о музыке, а возможно, даже изменить таковые. Они описывают музыку, опираясь на собственные ощущения. Эти ощущения помогают по-новому понять смысл произведения, который автор хотел донести до слушателей, возможно, ощутить его мысли и чувства. Именно музыкальные произведения помогают развивать у учащихся рефлексию. Что касается иностранного языка, то здесь, помимо рефлексии, развивается языковая интуиция, когда становится понятен смысл незнакомых слов.

В заключение хочется сказать, что данный метод преподавания может стать и в нашем городе достаточно популярным, поскольку он позволяет совместить изучение сразу двух предметов, одним из которых является иностранный язык. Благодаря данному методу идет пополнение словарного запаса учащихся предметной терминологией, изучаются определенные языковые конструкции. Акцент делается на лексике и содержании, а не на зубрежке правил и грамматике, что в свою очередь позволяет учащимся использовать иностранный язык естественно и значительно повышает мотивацию к самому процессу обучения.

Список использованной литературы:

1. *Асафьев Б.В.* Речевая интонация. – М., - Л., 1965.
 2. *Вайсбург М.С.* Обучение пониманию иностранной речи на слух. – М.: Просвещение, 1965
 3. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991.
 4. *Кудравец О.В.* Музыка и песни на уроках немецкого языка//ИЯШ. 2001. № 2.
 5. *Шубкина Т. Н.* Песня в обучении немецкому языку. Новосибирск 1997
 6. *Blell Gabrielle / Hellwig Karlheinz (Hrsg).* Bildende Kunst und Musik im Fremdsprachenunterricht. Frankfurt/M., 1996.
 7. *Blell Gabrielle.* Vom literarischen Text zum Bild und zum Musikstück oder umgekehrt: Literarische Bilder und Musikstücke zur Förderung der Prozessorientierung im Fremdspracheunterricht. In: Wilfried Gienow, Karlheinz Hellwig (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation und prozessorientierte Medienpraxis im Fremdsprachenunterricht: Seelze. 1994.
 8. *Rainer E. Wicke.* Grenzenüberschreitungen- Fächerübergreifender Unterricht in Lehrerfortbildung und Schule // Fremdsprache Deutsch Heft 2009 № 40.
 9. *Rainer E. Wicke / Karin Rottmann.* Musik und Kunst im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Cornelsen Schulverlage GmbH, Berlin 2013.
- Интернет-ресурсы:
10. <http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-obucheniya-inoyazychnomu-obscheniyu-na-osnove-ispolzovaniya-sredstv-muzykalnoy-naglyadnosti#ixzz3ApAJahUW>
 11. http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavaniya_inostrannykh_jazykov_s_pomoshhju_primeneniya_ehlementov_metodiki_clil_integrirovani_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1
 12. http://lquest.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=97:-clil&catid=35&itemid=67

И.Э. Файман

Таллин (Эстония), Таллинский университет
Лектор по русскому языку
ilana@tlu.ee

ПОДХОДЫ К СОСТАВЛЕНИЮ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ РУССКОЯЗЫЧНЫХ УЧЕНИКОВ В ЭСТОНСКОЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Данная статья посвящена рассмотрению специфики русско-эстонского двуязычия, состояния преподавания русского языка русскоговорящим детям, проходящим обучение в эстонской школе. Приводится описание проекта, связанного с разработкой системы обучения и принципами составления учебных материалов по русскому языку для данной специфической группы учеников. В статье содержится рассмотрение целей, задач, методов, содержания и принципов составления учебных материалов.

Ключевые слова: билингвизм, специфика обучения русскому языку детей-билингвов, принципы составления учебных материалов.

Ilana Faiman

Tallinn (Estonia), Tallinn University
Russian language lecturer
ilana@tlu.ee

TEACHING RUSSIAN TO RUSSIAN-SPEAKING STUDENTS IN THE ESTONIAN SCHOOL: APPROACHES TO CURRICULUM MATERIALS

Abstract

This article focuses on the particularities of the Russian-Estonian bilingualism and analyses the current situation in teaching of Russian to Estonian students. The project related to the development of the training system and principles of curriculum materials composition in the Russian language for this particular group of students is discussed. The goals, aims, methods, content and principles of composing teaching materials are considered.

Keywords: bilingualism, the specifics of teaching bilingual students, the principles of composing teaching materials.

Русскоязычные ученики в эстонской школе — реальность, давно не вызывающая ни удивления, ни вопросов. Увеличивающийся их приток вызван изменениями последних лет в системе образования в школах с русским языком обучения. К ним относятся перевод преподавания 60% учебных предметов в гимназических классах на эстонский язык, внедрение в русские школы классов с языковым погружением, в которых преподавание всех предметов (исключение составляет родной язык, изучение которого начинается со второго полугодия во втором классе) ведётся на эстонском языке.

Выбирая школу с эстонским языком обучения, родители русскоязычных детей стремятся оптимизировать процесс обучения эстонскому языку своих детей и их интеграцию в эстонскую среду, а также упростить путь к получению высшего образования и с его помощью наметить перспективы к более успешной жизненной позиции.

Существуют данные, которые позволяют утверждать о росте детей-билингвов в эстонских школах. В 2004/2005 году их количество составляло 15% от общего числа школьников, а в 2008/2009 — уже 17% [Käosaar 2009: 8–9]¹. После 2008/2009 года

подобных исследований не проводилось [Закон об основной школе и гимназии: 7].

Специфика русско-эстонского двуязычия

Существуют различные классификации билингвизма и различные основания для этих классификаций, поскольку явление это комплексное. Основание для психологической классификации билингвизма служит соотносённость между собой речевых механизмов. Впервые такая классификация была предложена Л.В. Щербой [Щерба 1984: 313–318]. Согласно данной классификации выделяют первый вид — **уравновешенное** двуязычие — это примерно одинаковое владение обоими языками. Второй вид — **заместительное**, при котором один язык замещается другим. Двуязычные дети, проходящие обучение в эстонской школе, представляют собой в большинстве своём второй тип — **заместительное двуязычие**. Владение русским языком этой группы учеников, как показывают наблюдения, характеризуется рядом признаков:

- 1) ограниченный словарный запас;
- 2) отсутствие в речи фразеологических оборотов, пословиц и поговорок;
- 3) отсутствие в речи устаревшей и нечастотной лексики;
- 4) практически полное отсутствие орфографических умений (зачастую уровень их орфографических умений ниже, чем у их сверстников-эстонцев);
- 5) отсутствие в их понятийном аппарате и, соответственно, в словаре русских лингвистических терминов;

¹ Имеются данные о количестве двуязычных детей в таллинских муниципальных школах с эстонским языком обучения. По данным Департамента образования города Таллинна в 2013/2014 учебном году обучается 1097 двуязычных детей, что составляет 3,6% от общего количества учеников муниципальных школ.

- 6) владение русским языком в пределах разговорного стиля;
- 7) серьёзные затруднения при выражении своих мыслей;
- 8) отсутствие навыков письменной речи;
- 9) крайне скудные сведения о русской истории и культуре.

Русский язык как иностранный изучается в эстонских школах чаще всего как второй иностранный язык. В 2012/2013 году его изучало 48 220 учащихся. В большинстве эстонских школ обучение начинается с 6 класса. Необходимо отметить, что существует в Законе об основной школе и гимназии соответствующий параграф о предоставлении права изучения родного языка учащимся, представителям национальных меньшинств, по специальной программе в основной школе¹. Однако в реальности двуязычные ученики, учащиеся эстонской школы, изучают его в том же порядке, что и учащиеся-эстонцы.

Причину падения (или даже потери) мотивации к изучению своего родного (домашнего) языка усматриваю, прежде всего, в отсутствии какой-либо системной организации обучения школьников-билингвов. Учитель, в обязанности которого входит обучение школьника в соответствии с его индивидуальными потребностями, не в состоянии осуществить его сколько-нибудь целенаправленно. Двуязычный ученик на уроке РКИ рассматривается, как правило, учителем как дополнительная сложность, потому что работа с ним требует поиска специфического учебного материала. Ввиду его отсутствия, учителя ищут доступные способы организации обучения такой группы детей и выбирают обычно следующие тактики:

- 1) самостоятельное выполнение упражнений на определённое орфографическое правило, выбранных из учебников, предназначенных для обучения русскому языку как родному;
- 2) самостоятельное выполнение грамматических упражнений по РКИ более высокого уровня;
- 3) самостоятельное и методически неорганизованное знакомство с образцами русской литературы с последующим выполнением заданий;
- 4) выполнение роли помощника учителя, оказание помощи одноклассникам;
- 5) учебная или иная деятельность, не связанная с изучением русского языка.

Очевидно, что задания такого типа не способны привести к какому-либо положительному эффекту, так как ни одно из них не развивает ни письменную, ни устную форму речи, не повышают уровень орфографической грамотности, ни способствуют овладению системой языка. Кроме того, двуязычный ученик, обучаясь в таких условиях, не имеет представления ни о перспективах

¹ Согласно Закону об основной школе и гимназии Эстонской республики есть основание, по которому возможно создание группы по изучению иностранного языка для детей, для которых данный иностранный язык является родным или одним из языков общения. Право это предоставляется для учащихся основной школы при наличии не менее 10 ходатайствующих. <https://www.riigiteataja.ee/akt/113122013021>.

своего развития, ни о собственном реальном уровне. Случайным образом выбранный учебный материал, используемый учителем, не является сколько-нибудь адекватным, так как не рассчитан на ученика с перечисленным набором запросов. Он лишён систематичности и последовательности. Если это материал, предназначенный для изучения русского языка как родного, то страноведческие сведения, приведённые в нём, избыточны и нуждаются в подробном комментарии. Если это грамматический материал более высокого уровня по РКИ, то он не способен вызвать толчок к развитию орфографических умений, потому что не несёт таких установок.

К числу факторов, приводящих к слабой эффективности обучения, можно отнести и то, что большинство учителей русского языка, ведущих преподавание в эстонской школе, не имеют соответствующей квалификации, так как не обучены работе с двуязычными учениками.

Сложившиеся условия приводит к целому ряду социальных и психологических изменений:

- к ослаблению национальной идентичности;
- к разрушению культурных связей;
- к неадекватному социальному поведению,
- к появлению трудностей с реализацией творческого потенциала.

Перечисленные проблемы давно уже находятся в фокусе внимания практикующих учителей и исследователей [Замковая, Моисеенко, Чуйкина 2008: 127–142]. Для того чтобы наметить пути и способы организации обучения двуязычных школьников, группой учителей был составлен и осуществлён проект «Kaks keelt – üks meel («Два языка — душа едина»)), финансируемый Министерством просвещения и науки Эстонской республики. В проведении проекта, кроме автора статьи, участвовали учителя русского языка Татьяна Троянова и Ольга Симонович.

Проект «Kaks keelt – üks meel («Два языка — душа едина»))»

Проект был осуществлён в течение двух лет (2010/2011 уч. год и 2011/2012 уч. год) и преследовал следующие цели:

- 1) создание программ по русскому языку и литературе для двуязычных детей на разных ступенях обучения: младшая (ученики 5–6 классов), средняя (ученики 7–9 классов), старшая (ученики 10–11 классов)
- 2) создание оптимальной системы обучения русскому языку для двуязычных детей, проходящих обучение в эстонской школе;
- 3) создание учебных материалов для двуязычных детей на разных ступенях обучения.

Проект был осуществлён, и задачи, поставленные перед ним, с успехом реализованы.

Проект состоял из двух частей. Первая часть (методическая) — создание программ, учебных материалов и диагностических тестов. Вторая (организационно-практическая) — организация обучения русскому языку учащихся трёх возрастных

Таблица 1. Цели, задачи, метод и содержание курса обучения русскому языку двуязычных учащихся

Цель	Формирование у ученика коммуникативной, лингвистической и культурологической компетенции.	Содержание	Русский язык	1.	Цели: формирование у учащихся системного представления о структуре русского языка на всех его уровнях (фонетическом, лексическом, морфологическом и т. д.), о сходстве и отличии русского языка от эстонской языковой системы;
				2.	овладение русской лингвистической терминологией;
				3.	формирование навыков грамотной устной и письменной речи;
				4.	формирование умения учащихся пользоваться речью для реализации различных целей общения;
Задачи	1. В короткий срок (100 академических часов) дать ученику необходимые знания в области правописания, позволяющие преодолевать возникающие орфографические и пунктуационные трудности, а также трудности, связанные с продуцированием собственных тестов; 2. Дать необходимые сведения в отношении структуры языка, с упором на практическом использовании;	Содержание	Литературное чтение и развитие речи	1.	Цели: познакомить учащихся с русской историей и культурой;
				2.	способствовать развитию устной и письменной речи учащихся и обогащению их словарного запаса; развить умение понимать и осмысливать художественный текст.
Метод	Сознательно-коммуникативный				

групп с целью апробации разработанных программ и материалов. Нам предоставлялась уникальная возможность наблюдать за процессом обучения группы детей-билингвов их родному

(наследственному) языку: выявлять особенности их владения русским языком на разных уровнях, следить за способом их восприятия, фиксировать сложности и искать способы их преодоления.

Одной из задач, стоявших перед организаторами проекта, — создание учебных материалов, используя которые учитель может осуществлять обучение двуязычных детей.

Были выделены специфические черты целевой группы, обучение которой планировалось организовать:

1. низкий уровень мотивации к изучению русского языка;
2. русский язык не является основным предметом, и поэтому на его изучение не может отводиться много времени;
3. развитие происходит в рамках эстонской культуры, поэтому многие русские культурные концепты являются незнакомыми и воспринимаются как чужие;
4. отсутствие опыта изучения русского языка как родного;
5. ограниченный опыт использования русского языка;
6. наличие опыта изучения эстонского языка как родного и иностранных языков;

Учитывая потребности этой группы учеников и их специфические особенности, нами были выделены подходы, которые легли в основу концепции курса.

Выбор орфографических и пунктуационных правил был соотнесён с данными, представленными Целевым

учреждением Innove¹, в отношении типичных ошибок, допущенных в экзаменационных работах по русскому языку как иностранному. Абсолютное большинство кандидатов, сдающих Государственный экзамен по русскому языку как иностранному, — двуязычные ученики. Ошибки, допускаемые ими в письменных работах, стали элементами содержания программы по русскому языку для учеников-билингвов.

Русско-эстонское двуязычие рассматривалось нами как преимущество, которое мы намерены были использовать для обучения детей их родному языку. В программе по русскому языку были выделены узловые темы, которые необходимы были для формирования орфографических и пунктуационных умений, специфических для русского языка, которых нет в эстонском языке и которые вызывают сложности. Правила пунктуации эстонского языка и русского языка имеют большое количество совпадений (например, расстановка знаков препинания в разных типах сложных предложений, при обращении, при однородных членах предложения). Мы опирались на знания учеников, полученные на уроках эстонского языка. Методическая задача заключалась в том, чтобы научить отличать данные явления и выделять их на письме пунктуационно.

Курс литературного чтения рассматривался как сопутствующий в изучении русского языка. Работа с художественным текстом ограничивалась уровнем понимания и первичного осмысления. Работа с литературным произведением соотносилась

¹ См. <http://www.innove.ee/>

с функциональным чтением. Теория и история литературы не включались в комплекс заданий по работе с художественным текстом.

Принцип отбора художественных текстов происходил исходя из следующих посылок:

1. художественная и культурная значимость художественного текста;
2. соответствие текста возрастным особенностям и интересам;
3. посильность художественного текста (т.е., его языковая сложность);
4. объём художественного текста (предпочтение отдавалось небольшим по объёму текстам);

Названные цели, задачи, а также метод легли в основу составления учебных материалов по русскому языку и литературному чтению для двуязычных детей.

Нами был разработан корпус учебных материалов для трёх возрастных групп:

1. школьников 11–12 лет (5–6 класс) — младшая группа;
2. школьников 13–15 лет (7–9 класс) — средняя группа;
3. школьников 16–17 лет (10–11 класс) — старшая группа.

Принципы составления и содержание учебных материалов для двуязычных школьников

Разработанный курс изучения русского языка для двуязычных школьников рассчитан на 100 академических часов. Для каждого урока был разработана единица учебного материала, которая получила условное название — *учебный лист*.

Курс для каждой возрастной ступени состоит из двух частей, первая — серия *учебных листов* для работы на уроке русского языка, вторая — для самостоятельной работы. Серия рассчитана на 50 учебных часов и состоит из 50 *учебных листов для работы в классе* и 50 *учебных листов для внеурочной самостоятельной работы*.

Для двух типов учебных листов включали следующие структурные компоненты:

- 1) повторение пройденного материала. Текст, а также комплекс предтекстовых и послетекстовых заданий включают систему вопросов и заданий, связанных с информационно-содержательным его осмыслением и повторением пройденных орфографических и пунктуационных правил, различных лексических, морфологических и синтаксических явлений.
- 2) новый материал (грамматическое или синтаксическое явление, орфографическое или пунктуационное правило);
- 3) задание, связанное с формированием изучаемого орфографического или пунктуационного правила;
- 4) задание обобщающего характера, связанное с закреплением орфографического правила в соотнесении с ранее изученными правилами;
- 5) задание по развитию речи;
- 6) задание по литературному чтению.

При составлении *учебных листов* мы исходили из потребностей, возможностей и условий, в котором проходят обучение школьники-билингвы. С одной стороны, мы стремились к тому, чтобы составленные учебные

материалы были привлекательными, с другой стороны, было понятно, что количество заданий должно быть ограничено, они должны быть максимально эффективны, и на их выполнение не должно уходить много времени. Поэтому стремились найти баланс между повторяемостью заданий и их разнообразием.

Общеизвестным является факт, что яркий и информационно насыщенный учебный материал способен заинтересовать учеников, сделать процесс учения привлекательным. Этим соображением вызвано привлечение большого количества разнообразных текстов, научно-популярных, публицистических и художественных как прозаических, так и поэтических. Были использованы тексты более 200 различных авторов. Среди них многие русские писатели, поэты, учёные, философы, богословы: Г.Р. Державин, А.С. Пушкин, Ю.М. Лермонтов, К. Бальмонт, С. Есенин, М. Цветаева, Н. Бердяев, А. Лосев, К. Паустовский, В.М. Шукшин, С. Довлатов, Д.С. Лихачёв, Ю.М. Лотман, А. Барто, Л. Улицкая, иеромонах Роман (Роман Матюшин), схииеромонах Иоанн (Маслов), В. Цой, А. Геласимов и многие другие.

Стремление повысить мотивацию к изучению русского языка побудило нас к составлению разнообразных учебных заданий. Приведу некоторые примеры заданий для учеников младшей группы (5–6 класс): «Переведи данные предложения с эстонского языка на русский язык, в переведённых предложениях подчеркни одной чертой личные местоимения, притяжательные местоимения — двумя чертами», «Составь из букв, расположенных в клеточках 10 глаголов в начальной форме», «Рассмотри иллюстрации разных художников к рассказу М. Пришвина, составь по ним 5 предложений с использованием наречий» и др. Задания для учеников средней группы (7–9 класс): «Составь 8 предложений о жизни русского императора Петра I на основе приведённых данных, используя числительные». Для учеников старших классов (10–11 классов): «Переведи приведённые ниже слова с украинского на русский язык. В приведённых русских словах выдели суффикс» (правописание суффиксов прилагательных -к-/ск-) и т.д.

Задания по литературе также отличаются высокой степенью вариативности. Приведу примеры заданий для учеников младшей группы (5–6 классов): «Опровергни утверждение «Кошка — животное эгоистичное» примерами из рассказа А.И. Куприна «Ю-ю» или «Расставь по порядку фрагменты рассказа», «Прочитай краткое изложение рассказа А.П. Чехова «Ванька» и дополни его подходящими по смыслу словами». Для средней группы: «Прочитай сказку Л. Петрушевской «Пуськи бятые»: понятен ли тебе сюжет этой сказки? Что помогает читателю догадаться об отношениях героев сказки? Устно подготовь описание Бутявки, Калуши и калушат» или «Прочитай третью главу повести А.Р. Беляева «Голова профессора Доуэля» и подготовь рассказ о том, что чувствует и переживает голова профессора Доуэля, лишившись тела», «Автор оставил своё стихотворение без названия. Как бы ты предложил(а) назвать это произведение? Обоснуй своё мнение». Для старшей

группы (10–11 класс) — «Как ты считаешь, прочитай «Замечания...», пьеса Н. В. Гоголя «Ревизор» — это комедия или трагедия? Обоснуй свой вывод», «Что случится с героями, Ганиным и Машенькой? Допиши финал романа», «Познакомься с биографией А. Платонова (адрес в Интернете: <http://a-platonov.narod.ru/biografiya.htm>). Прочитай приведённые ниже предложения и заполни пропуски».

Однако наряду с разнообразием необходимо было учитывать условия, в которых происходило обучение. Находясь в классе среди учеников, которые работают по иной программе и в ином режиме, ученику-билингву трудно максимально сосредоточиться на выполнении упражнений, поэтому мы позаботились о том, чтобы часть заданий была стандартной и прогнозируемой. В связи с этим первое задание *учебных листов для работы в классе и учебных листов для внеурочной самостоятельной работы* было стандартным: «Повторение изученного. Прочитай текст. Вставь пропущенные буквы и знаки препинания. Выполни задания, приведённые ниже» и далее следовали специфичные для данного урока задания на нахождение определённых языковых явлений: лексических, морфологических, синтаксических, орфографических, пунктуационных, стилистических — и работа с ними.

Мы руководствовались тем, что ученики-билингвы, с которыми мы работали, не в состоянии посвятить много времени изучению родного языка. Обучение русскому языку является для них дополнительным, не первоочередным, однако должно быть достаточно эффективным при сравнительно небольшой затрате времени и сил. Этим во многом обусловлен характер заданий по развитию речи и литературному чтению.

Задания по развитию речи небольшие по объёму, темы касаются личного опыта ученика. Мы воспользовались советом Л. Выготского: «Надо приучать ребёнка писать о том, что он хорошо знает, о чём много и глубоко думал» [Выготский: 24]. Приведу примеры заданий по развитию речи для младшей группы (5–6 классы): «Представь, что дневник ведёт твой домашний любимец (кошка, собака, попугай). Напиши от его имени страничку в дневнике и опиши какое-то происшествие» или «Опиши случай, который подтверждает то, что у животных есть душа и разум». Для средней группы (7–9 классы): «Героиня рассказа Л. Петрушевской «Глюк» с гордостью показывала одноклассникам дом своей мечты. Опиши, каким должен быть дом, в котором хотел(а) бы жить ты (10–15 предложений)», «Известно, что во сне с человеком могут произойти самые неожиданные события. Напиши короткий рассказ (15–20 предложений) на тему «Путешествие во сне»», «Как ты понимаешь последнюю строчку стихотворения Ф. Кривина «Правда же бывает только правдой»? Как ты думаешь, почему в некоторых жизненных ситуациях люди предпочитают правде ложь? Хотел(а) бы ты, чтобы окружающие говорили тебе только правду? Напиши развёрнутый ответ на поставленные вопросы» и др. Для старшей группы (10–11 класс): «А. П. Чехову принадлежат слова: «Тогда человек станет лучше, когда вы покажете ему, каков

он есть». Согласен / согласна ли ты с утверждением А. П. Чехова. Составь текст (объём 25 предложений)», «Вспомни, есть ли у вас дома необычная вещь, с которой связаны интересные истории. Опиши эту вещь, как она попала в ваш дом, истории, связанные с ней. Составь связный текст объёмом 25 предложений» и др.

При составлении учебных материалов в рамках одного *учебного листа* мы стремились сохранить тематическое единство, обеспечивающее целостный характер содержания единицы учебного материала. Все задания и тексты, содержащиеся в одном *учебном листе*, посвящены жизни и творчеству какого-либо русского писателя, поэта, исторического лица, художественному тексту, историческому событию, памятнику архитектуры, праздникам, временам года, народным промыслам, разным предметам, национальным игрушкам, животным и пр. Мы добивались того, чтобы в ходе выполнения учебных заданий у ученика создалось объёмное и многостороннее представление о разных аспектах русской истории и культуры.

Некоторые итоги и выводы

Можно утверждать, что создана и апробирована система организации обучения русскому языку для двуязычных школьников. Составлен комплекс учебных материалов¹, с помощью которого описанная выше система обучения может быть реализована. Разработанная с учётом потребностей и возможностей определённой целевой группы, она даёт возможность для формирования коммуникативной компетенции и позволяет овладеть значительным объёмом знаний по русской культуре.

Литература

1. *Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. - М., 1990. - С. 24.*
2. Закон об основной школе и гимназии. – URL: <https://www.riigiteataja.ee/akt/113122013021> (20.05.2015).
3. *Замковая Н., Моисеенко, И., Чуйкина, Н. Двуязычный ребёнок (русско-эстонское двуязычие) в школе с эстонским языком обучения. - Коллеги – коллегам. - Таллинн, 2008.*
4. *Замковая, Н., Моисеенко, И., Чуйкина, Н. Ситуация распространения русско-эстонского двуязычия в школах с эстонским языком обучения // Kultuuride dialoog - võimalus või paratamatus? 2009.*
5. *Замковая Н., Моисеенко И. Затруднения в словообразовании и словоупотреблении в речи учащихся-билингвов // Труды по русской и славянской филологии. Лингвистика XII. HUMANIORA: LINGUA RUSSICA. Активные процессы в русском языке диаспоры и метрополии. 2009.*
6. *Щерба Л. В. К вопросу о двуязычии. - Л., 1974.*
7. Целевое учреждение Innove. – URL: <http://www.innove.ee/> (25.03.2015).
8. *Käosaar I. Kultuuride dialoog kui reaalsus. // Kultuuride dialoog - võimalus või paratamatus? 2009.*

¹ К сожалению, до сих пор не опубликованы учебные материалы, о которых говорилось выше.

Н.В. Кабяк

Мельбурн (Австралия), Мельбурнский университет
Преподаватель русского языка и страноведения России
nkrussian@gmail.com

О РОЛИ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Аннотация

Статья посвящена методике использования художественных фильмов в процессе обучения русскому языку как иностранному. Автор анализирует принципы отбора фильмов для использования на занятиях по РКИ, страноведческий и лингвострановедческий потенциал художественных фильмов, применение теории фильма в процессе изучения РКИ. Особое внимание уделяется экранизации произведений литературы как средству формирования коммуникативной компетенции учащихся.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, художественный фильм, экранизация, прецедентный текст, коммуникативная компетенция.

N. V. Kabiak

Melbourne (Australia), University of Melbourne
Teacher of Russian language and Russian area studies
nkrussian@gmail.com

THE ROLE OF FEATURE FILM IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

This article is dedicated to the methodology of using feature films in the process of teaching Russian as a foreign language. The author analyses principles of film selection for its utility in the classes of Russian as a foreign language. Country studies and culture-oriented linguistics potential of feature films are analysed as well as film theory in the process of Russian as a foreign language education. Special attention is given to screen adaptations of literature as tools for building students' communicative competence.

Keywords: Russian as a foreign language, feature film, screen adaptation, precedent text, communicative competence.

Why feature film?

The significance of feature film usage in the process of teaching Russian as a Foreign Language (later RFL) is first of all determined by the increasing availability of expressions of Russian culture in general: the accessibility of the internet brings Russian culture closer to the interested modern mass user: the works of the Bolshoi Theatre, Tretyakov Gallery, Mosfilm and Soyuzmultfilm studios today are all reached with the click of a button¹. By contrast, for most of the period of their existence, Russian feature films were confined to the cinema and to the strict television programme schedules. Now they are not only watched at home, but are accessible anywhere through various electronic platforms; they are actively used as a classroom activity for Russian language and culture classes.

Employing feature film as a tool in the foreign language classroom would appear to increase student learning motivations and heighten their attentiveness significantly: David Wood's observations on teaching English as a foreign language suggest that feature film is the most popular amongst a wide range of video applications in language education. Wood indicates that movies encourage not only learners to study twice as much as ordinary texts, but they serve to motivate teachers as well [Wood 1995: 4-5].

There is far more research to be done that might bring greater clarity to these matters. One significant limit on our ability to gauge the likely impact of film on learning Russian in particular is that traditional Russian pedagogical research usually does not examine the teacher's motivation or preferences: Russian pedagogy's methodological observations are centred upon students. Whether consciously or otherwise, this approach discounts teacher motivation as a variable in the student's learning success. Foundation research such as survey work of RFL teachers and their attitudes towards usage of feature and animation film as an aid to learning appears especially worthwhile given the increasingly high profile that learning Russian language through film and animation has been receiving in RFL journals and resource books during the last five years by Strel'chuk [Стрельчук 2011], Glebova and Orekhova [Глебова, Орехова 2012], Nikolenko and Ivanova [Николенко, Иванова 2013], Nazarenko and Khaliavina [Назаренко, Халявина 2014], Diachenko [Дьяченко 2015] and others.

Teachers are facing two interrelated problems: lack of academic hours and textbooks containing texts written in neutral style, which are resulting in difficulties for students not being able to understand not only spoken language, but

written materials, which include a variety of feature film-related phrases.

It is clear that film – while helping to motivate students and focus their attention – also offers much to encourage and improve student communication skills. Language teachers should place a premium on developing such skills. Nazarenko and Khaliavina suggest that feature film usage helps teacher to encourage usage of all four verbal activities: listening, speaking, reading and writing and to reach a number of educational goals within each of them [Назаренко, Халиявина 2014: 41]. Kurlova notes that in the environment outside the Russian-speaking world, feature film serves as a source of learning spoken language, it provides authentic tempo of the language, helps to develop the learner's oral skills and introduces students to Russian culture and history [Курлова 2013: 110]. Although it can be argued that film can be subject of stereotypes, it most often reflects the spirit of featured historical time, builds some understanding of how and with which values Russian people had lived before and how they might live now. Kasianova calls feature film 'a mould of an epoch' and suggests that dialogues and monologues presented in a film are examples of authentic texts which can not be created by imitation [Касьянова 2004: 169].

Popular Russian feature films contain a broad spectrum of diction. Ivan Vasilievich in Leonid Gaidai's *Ivan Vasilievich: Back to the Future* («Иван Васильевич меняет профессию», 1973) has difficulties pronouncing labiodental consonants, and Ivan the Terrible in the film uses old-Slavonic words. Feature films also include dialect words, such as *ushnik* (*lor* - ENT specialist), *shibko* (*bystro* - fast), *pushche* (*sil'nee* - stronger) in Vladimir Menshov's *Love and Pigeons* («Любовь и голуби», 1985), slang words *morgaly* (*glaza* - eyes), *past'* (*rot* - mouth) in Alexander Seryi's film *Gentlemen of Fortune* («Джентельмены удачи», 1971). Iunash does not recommend films with such special characteristics for RFL classroom usage [Юнаш 2014: 318-319], but this opinion is arguable as although the understanding of the film is more challenging, students could be brought closer to real-life situations. In addition, Wood suggests that appropriately selected video material activates the passive knowledge of language learners [Wood 1995: 12].

Ironically, given the general lack of available RFL teaching hours, feature film usage in the classroom may in fact serve as a time-saving tool: without reading Bulgakov's story *Heart of a Dog* («Собачье сердце», 1925) or even knowing its plot, a segment from Vladimir Bortko's adaptation as short as half a minute can, with attentive teacher preparation, help students to visualise what a dog turned to human will look and behave like. This can form a motivation for an engaging class discussion. Phrases from films included into the *Gold Fund of National Cinema* (*Золотой фонд отечественного кинематографа*) are often used in modern Russian language and will cause understanding difficulties for those who have not seen the film where the phrase was sourced from. It is questionable, for example why a compliment to a modern girl may include her membership in Komsomol – All-Union Leninist Young Communist League, which no longer exists:

Sportsmenka, komsomolka, studentka, prosto krasavitsa.

The answer lies in *Prisoner of the Caucasus, or Shurik's New Adventures* by Leonid Gaidai («Кавказская пленница, или новые приключения Шурика», 1965). Although the film is half a century old, its main heroine Nina remains popular amongst a number of generations. The compliment directed to Nina, which is repeated in a film a number of times, has fallen into everyday Russian usage without any reference to Komsomol, but links the receiver of such a compliment to the heroine of Gaidai's comedy.

Having mentioned Bulgakov's *Heart of a Dog* a place for adaptations in RFL classroom should be established. As noted by Anat Vernitski, Russian and Soviet film adaptations assume familiarity with the literary source [Vernitski 2005: 194]. However, today reading habits in classical literature have changed dramatically. As it turns out, according to Birgit Beumers findings on post-Soviet serials, Fedor Dostoevskii's *Idiot* novel adaptation directed by Vladimir Bortko in 2003 has resulted in the classic book reaching the first place on the list of best-selling books for the first time [Beumers 2011: 167]. As illustrated by Beumers, film can serve as a motivational factor to read a book, and this fact should be taken into consideration by a RFL teacher.

Film selection criteria

Some useful questions for the teacher to focus on in developing a film element of the teaching curriculum might be:

Can film stand as a course itself?

To what extent is film educational from language and culture point of view?

What aspects of film theory might usefully be taught in an RFL classroom?

Can film be treated as text with regards to methodological approaches?

What feature films can be selected to show in an RFL classroom?

What limitations do they face?

Amongst the more important factors in film selection criteria is the accessibility of the film, sound and picture quality, an engaging plot, presence of ready dialogues and monologues for discussion, presence of Russian culture-specific concepts, the age and interests of the students who will be watching it and the ease of study the film presents for out of classroom study. However, some of the views on film selection criteria and approaches to teaching film can be argued.

One of the concerns in film usage is whether a film can stand as a course in and of itself. Today, the most progressive institution for the use of film as a RFL teaching aid is Voronezh State University (Russian Federation), which offers Russian as a Foreign Language discipline with two film-oriented courses: *Russian Cinema* (*Русское кино*) and *Russia Yesterday and Today* (*Россия вчера и сегодня*). These courses are based entirely on the use of feature and animation films². *The courses are planned for 108 and 215 academic hours respectively and they span three quarters of a century of Soviet and Russian film production: from*

year 1934 (*Chapaev*) to 2006 (*Piter FM*). This is an innovative and prospective approach to RFL teaching, but given that such a generous time frame is hardly available to the majority of RFL teachers, we will focus on feature film selection criteria for using film as a supplementary rather than a primary educational aid.

Considerations on student cognitive capacity for films

Kurlova [Курлова 2013], Nikolenko and Ivanova [Николенко, Иванова 2013], Diachenko [Дьяченко 2013] suggest film usage from proficiency level of no lower than A2 while Wood by quoting Belew (1994) argues that it can take as few as 600 different words, which is less than Russian A2 TORFL level word number requirement, to understand as much as 80% of any movie. He adds by quoting Natusch (1990) that it is important to expose beginners learning English to non-teacher language samples from the earliest stages of language learning [Wood 1995: 35].

A concentration of country-knowledge details in feature film is essential criteria in the film selection process. Film can serve as a source of cultural and historical information about Russia and at the same time to be used as a supplement while studying country-knowledge related topics. Even specific scenes from certain movies can illustrate unique Russian concepts better than any text that students read and discuss. Take, for example, countryside life scenes in Vladimir Men'shov's *Love and Pigeons* or 19th century Maslenitsa festival celebration scene from Nikita Mikhalkov's *The Barber of Siberia* («Сибирский цирюльник», 1998). Historical films can be discussed in the process of studying a specific historical era of Russia, such as *Ivan Vasilievich: Back to the Future and Tsar* («Царь», 2009). Holidays such as New Year or Victory Day can be followed up by a pertinent film to expand student understandings: *Gentlemen of Fortune*, *The Irony of Fate, or Sleighing Parody!*, 1976), *The Cranes are Flying* («Летят журавли», 1957), or *We are from the Future* («Мы из будущего», 2008). Films about different places in Russia introduce students to Russian cities and geography and prepare them to what to expect while travelling: *Piter FM* («Питер ФМ», 2006), *The Stroll* («Прогулка», 2003), *Moscow* («Москва», 2000), *The Geographer Drank his Globe Away* («Географ пропил глобус», 2013). Conflict situations are important in feature film as they serve as a basis for a productive group discussion. Thus, for example, nihilism and other problems between younger and older generations and connections with Turgenev's novel *Fathers and Sons* («Отцы и дети») could be identified and discussed in a way that stimulates use of grammar and expanded vocabulary after watching Karen Shakhnazarov's film *Kourier* («Курьер», 1986).

While teachers and researchers still disagree about whether to use Soviet or modern feature film as a learning tool, numerous recent publications in *Russkii iazyk za rubezhom* have shown increasing interest in films that were made after 2001, such as *Piter FM*, *Plus One*, and *We are from the Future*. Nevertheless, the linguistic and cultural significance of Soviet films need not be overlooked. Soviet feature film production involved several generations of

talented directors, script writers, artists, musicians, actors resulting in great popularity of cinema in the years of Soviet Union and after its collapse. Kurlova [Курлова 2013] insists on Soviet film usage, based on the fact that it is useful from a modern spoken language perspective, while Kasianova argues that comedies offer an opportunity to appreciate the soul of the people and their psychology [Касьянова 2004: 170]. Diachenko's opinion that old films have aged and therefore are not of interest to modern students any more [Дьяченко, 2015: 24] can be arguable as it seems that the teaching methods, but not the films have aged, and new approaches to Soviet films are now required. Precedent texts or so-called catch phrases from favourite Soviet movies deserve special attention in RFL classrooms, as they are now used in day to day life by most Russian speakers. Interestingly, for young people today a catch phrase or a proverb that they might think is a favourite joke of their parents or friends, can turn out to be a phrase from a popular Soviet feature film, as noted by Aleksandr Kozhevnikov, the author of 831-pages dictionary *Catch Phrases from National Cinema* («Крылатые фразы отечественного кино», 2001) [Кожевников 2001: 7].

Even some modern Russian language phenomena are derived from specific word forms employed in movies. Some of these even include incorrect grammar, used on purpose:

In *Kina ne budet* – the incorrectly used form of a noun (*kino*) is employed by an uneducated thief called Kosoi when the militia unexpectedly came to arrest him and his pals in *Gentlemen of Fortune*. Today this phrase is widely used by Russians to express disappointment when things don't go according to the plan.

To sum up, if a film is of potential interest to the students from a cultural, country-knowledge or historical perspective and if a film's reality reflects real-world language, or if a film's problems are comparable to modern day issues and will provide a fertile basis for class discussion, the film should be selected regardless of the period in which it was made. Finally, but importantly, film usage in classroom faces numerous legal limitations, which form a topic for another discussion³.

Film theory as supplementary learning stimulus in RFL film curriculum

The question that does not yet appear to have been raised by RFL researchers, but which is equally important to the linguistic approach, is to what extent film theory should be implemented into the methodology of film study in RFL classroom. Wood suggested a rather different approach implemented by Ross (1991) while working with film adaptations when students read three novels and compared them in detail to their movie adaptations. As part of research film techniques, such as camera use, sound and editing were considered. As a result, students used their language skills meaningfully, ensuring greater linguistic development [Wood 1995]. It is obvious that in response to the tremendous interest shown by students and teachers, new and fresh approaches are required including analysing the film based perhaps on film theory findings.

Adaptation

The question about employing cinematic literary adaptations in RFL classroom deserves special attention. As noted by Birgit Beumers, screen adaptations have historically occupied a prominent place in Soviet and Russian cinema [Beumers 2005: 135]. Wood identifies weaknesses of adaptations by observing research done Giddings, Selby and Wensley (1990) and notes that compared to novels, film adaptations have a romanticized appearance and language; they also tend to be over-specific in trying to pinpoint the appearance of a period too exactly [Wood 1995: 16]. This point of view can be argued with regards to using literature adaptations in RFL classroom. By having at least a general idea about 19th century Russia, a period when many global literary masterpieces were created, the average RFL student can see and feel the character of each individual epoch often without having linguistic competence – just as anyone can appreciate a film. On the other hand, according to Kasianova, a big disadvantage of adaptation in RFL classroom from language point of view is that understanding of adaptations is often hindered due to an abundance of obsolete words and sentence constructions [Касьянова 2004: 170].

Boggs and Petrie divide adaptations between literal treatments, where the filmmaker translates nearly every character and sense from page to screen, and loose treatments, in which many elements from the original work might have been dropped and other elements added [Boggs, Petrie 2004: 394]. Traditionally, adaptations were compared in detail to their literary sources and as a result some potentially unfair judgements on the artistic values of the films were made.

Such comparison between the original literature with its film version already provides a basis for a rather challenging and motivating RFL class exercise. As an outcome of watching the adaptation, students may be asked to describe and compare experiences they had when they read and then saw an adaptation of a certain novel, story or play. This allows the students to judge not only the director's ability to find his own style, but what visual interpretation writer's metaphors and descriptive passages receive in film and how can acting be compared to the way characters develop in the original book. Other aspects of scriptwriting, musical score, lighting and cinematography lead RFL students to the areas where they use their language skills imaginatively and expand their vocabulary in a stimulating group setting. The only limitation to this approach is that it is applicable in classroom with advanced (B2 and higher) language proficiency levels.

There are still many questions about Soviet literary adaptations to be answered. On one hand, as noted by Beumers, Soviet filmmakers were largely concerned with fidelity to the original literary classics and the political correctness of their interpretation [Beumers 2005: 137]. On the other hand, it is often assumed that Soviet film, like literature, was subordinate to the political needs of the state [Hutchings, Vernitski, 2005: 1]. Norris argues, that Oscar-winning Bondarchuk's adaptation of *War and Peace* («Война и мир», 1966) is Brezhnev-era cultural

product that celebrated patriotism through collective labour. Norris adds that Bondarchuk and his team made 19th century Russian writer Comrade Tolstoy world-famous [Norris, 2015: 173]. Hutching and Vernitski challenge such assumptions by stating that it is too easy to reduce the film adaptation to a function of particular ideology of national identity and thus to ignore its specificity as a cultural film [Hutching, Vernitski 2005: 4].

An example of a productive film element in an RFL setting

While film's necessity of being true to its source can be argued, it is obvious that films that achieve original cinematographic translation are especially valuable in the RFL classroom as they provide a stimulus for active comparison. As a rule, film adaptations should not only be compared to their literary sources, but also looked at from the perspective of their artistic and linguistic values. Anton Chekhov's *A Hunting Drama* («Драма на охоте», 1884) is not included in Russian schools literature programmes, but it would be hard to find an educated Russian who has not seen the film adaption of this story by Emil Loteanu *My Tender and Affectionate Animal* («Мой ласковый и нежный зверь», 1978) or who cannot recall the film's memorable waltz by Eugen Doga. Loteanu omitted the love triangle from Chekhov's story between Kamyshev, Olga Skvortsova and Nadezhda Kalinina, excluding Nadezhda from his adaptation and focusing instead on the complexity of Olga's personal drama. This choice of treatment and adaption, as well as the striking acting, close shots, music and symbolic meanings of white, black and red make an interesting topic for discussion in this film. Referring to Wood's analysis of Hollander's work (1991) pointing strong links between cinema and paintings [Wood 1995: 18], a wedding scene shot from Loteanu's film reminds spectators of Pukirev's painting *Unequal Marriage* («Неравный брак», 1862)⁴, where the only person that appear to protest against the absurd of the marriage is visually similar to Oleg Iankovskii, who plays Kamyshev in Loteanu's adaptation⁵. Interestingly, catch phrases from Loteanu's film that came into modern Russian language and are included into Kozhevnikov's dictionary, have no relation to Chekhov's original story.

In sharp contrast to anyone focusing closely on comparing adaptation with its original source Beumers takes a study on the Mikhalkov's brothers view of Russia [Beumers 2005]. While discovering that Andrei Konchalovskii is more formal and Nikita Mikhalkov is more adventurous with their approaches to adaptations of Turgenev's, Goncharov's and Chekhov's works, the study reveals how nature imagery, e.g. open landscape, forests, fields, rivers, conveys Russia's classical heritage. Mikhalkov shows an image of a child with reference to past Russia, and, with *Dark Eyes* («Очи чёрные»), filmed in Italy Beumers suggests that viewed from a distance, Mikhalkov's Russia is even more idealized [Beumers 2005: 150]. Distance in the sense of a distant land (Italy) in Mikhalkov's *Dark Eyes* morphs into time distance, and the further in time Mikhalkov moves from 19th century Russia, the more nostalgic he is about pre-Revolutionary



Figure 1.
Vasilii Pukirev *Unequal
Marriage* (1862)



Figure 2.
A scene from *My Tender and Affectionate Animal* (1978)

times, which is also evident in *The Barber of Siberia*. With Perestroika and the collapse of the system that prevented directors from idealising Russia before 1917, post-Soviet cinema entered into a new era of showing Russia's past. Again, these are very rich and motivating fields of discussion in an advanced RFL setting which encourage expansion of vocabulary and productive development of syntax and grammar constructions.

New generation directors were one step further in time from the Mikhalkov's brothers. Their admiration of Russia shines brighter, not only in classical 19th century adaptations, but also through their approach to authors, whose works are highly valued in present, but which had been banned or redacted by censors during the Soviet regime. Thus, both Bulgakov's *Master and Margarita* («*Мастер и Маргарита*», 1928-1940) and Pasternak's *Doktor Zhivago* («*Доктор Живаго*», 1957) reveal readers truths about post-revolutionary Russia. Beumers noted that literary adaptations of both novels in the format of mini-series flourished at the start of the 21st century Russia⁶ [Beumers 2011]. The reason for such popularity

partly lies in the genre of serial as suggested by Monaco, who stated that commercial film can't reproduce the range of the novel in time, because details of incident are lost in transition from book to film. Only a television serial, it was argued, can overcome this deficiency [Monaco 2000: 45]. With reference to the post-Soviet Russia serialisation culture, it should be noted that adaptations of detective stories by best-selling author Alexandra Marinina also turned into popular serials, which are today a rich source of examples of phraseology for RFL advanced level students.

Summary

Perhaps the new information and technology available in a new century require new methods to be considered in teaching a foreign language. Giving students the opportunity to experience a feature film from the linguistic and cultural point of view should be considered a rich and practical part of today's RFL learning experience. Techniques on working with film should aim to teach students to improve their communication skills and express ever more nuanced and mature thoughts and opinions in Russian. Without watching Soviet and modern Russian films as part of the RFL curriculum, acquisition of language and knowledge in the area of Russian culture seems more difficult to achieve and perhaps more distant to the student. There appears to be an urgent need for a new methodology with regards to using Soviet film, especially catch phrases which have direct relevance in daily Russian life and which can introduce students to a much higher level of speech and grammar in an enjoyable way. Deploying literary adaptations, serials and historical films in the RFL classroom is relatively new area in Russian linguistics and therefore require additional research, as does the prospects for involving film theory in RFL classes as a development aid. But these areas appear highly prospective.

Notes

1. See <http://www.bolshoi.ru/>, <http://www.tretyakovgallery.ru/>, <http://mosfilm.ru/main.php>, <http://www.soyuzmultfilm.ru>.
2. See http://www.interedu.vsu.ru/files/prog_rus_students.doc.
3. *Such as copyright, legally available support materials for teachers, ability to demonstrate feature film in class.*
4. Chekhov mentioned the paining in his story as well.
5. On Pukirev's painting the protestor on the right is a reflection of the artist himself.
6. *Doctor Zhivago* (2005) was directed by Alexander Proshkin, *Master and Margarita* (2005) was directed by Vladimir Bortko.

Bibliography

1. Глебова, Н.Н., Орехова, И.А. О русских фильмах по-русски. Пособие по развитию речи / Н.Н. Глебова, И.А. Орехова. — М.: Русский язык. Курсы, 2012. — 176 с.
2. Дьяченко, Т.Н. «Мы из будущего». Использование художественных фильмов в языковом учебном процессе / Т.Н. Дьяченко // Русский язык за рубежом. — 2015. № 3. — С. 24–38.
3. Касьянова, В.М. Художественные фильмы на занятиях по РКИ: от понимания к постижению образа страны / В.М. Касьянова // Русская сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конфе-

- ренция, посвящённая 200-летию Казанского университета (Казань, 4–6 октября 2004 г.): Труды и материалы / Под общ. ред. К. Р. Галиуллина. — Казань: Издательство Казанского университета, 2004. — С. 169–170.
4. *Кожевников, А. Ю.* Большой словарь: Крылатые фразы отечественного кино / А. Ю. Кожевников. — СПб.: Издательский дом «Нева»; М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. — 831 с.
 5. *Курлова, И. В.* Работа с учебными, мультипликационными и художественными фильмами на уроке РКИ / И. В. Курлова // Сборник научно-информационных материалов по итогам проведения мероприятий, посвящённых празднованию Дня русского языка в Болгарии, Сербии, Словении, Греции. — М.: Институт русского языка и культуры МГУ им. Ломоносова, 2013. — С. 110–114.
 6. *Назаренко, Е. Б., Халаявина, Д. В.* Современные фильмы на уроках РКИ. «Питер ФМ» / Е. Б. Назаренко, Д. В. Халаявина // Русский язык за рубежом. — 2014. № 2. — С. 41–47.
 7. *Николенко, Е. Ю., Иванова, О. В.* Система работы с художественным фильмом на уроках РКИ / Е. Ю. Николенко, О. В. Иванова // Русский язык за рубежом. — 2013. № 4. — С. 43–52.
 8. *Стрельчук, Е. Н.* «Ради чего стоит жить». Современный художественный фильм о Великой Отечественной войне и его презентация в иностранной аудитории / Е. Н. Стрельчук // Русский язык за рубежом. — 2011. № 1. — С. 95–101.
 9. *Юнаш, М. В.* Использование кинофильма на занятиях по русскому языку как иностранному / М. В. Юнаш // Межкультурная коммуникация и профессионально ориентированное обучение иностранным языкам: материалы VIII международной конференции, посвящённой 93-летию образования Белорусского государственного университета 30 октября 2014 г. — Минск: Издательский центр БГУ, 2014. — С. 318–319.
 10. *Beumers, B.* The Mikhalkov Brothers' View of Russia / B. Beumers // in Hutchings, S., Vernitski, A. (eds) Russian and Soviet Film Adaptations of Literature, 1900–2001: Screening the World. — London: Routledge, 2004. — P. 101–127.
 11. *Beumers, B.* The serialisation of culture, or the culture of serialisation / B. Beumers // in Beumers, B., Hutchings, S. and Rulyova, N. (eds) The Post-Soviet Russian Media: Conflicting Signals. — London: Routledge, 2011. — P. 159–177.
 12. *Boggs, J. M., Petrie, D. W.* The art of watching films / J. M. Boggs, D. W. Petrie. — Boston: McGraw Hill, 2004. — 514 p.
 13. *Hutchings, S., Vernitski, A. (eds)* Russian and Soviet Film Adaptations of Literature, 1900–2001: Screening the World / S. Hutchings, A. Vernitski. — London: Routledge, 2004. — 256 p.
 14. *Monaco, J.* How to read a film. The world of movies, media and multimedia. Language, History, Theory. Third edition / J. Monaco. — New York, Oxford: Oxford University Press, 2000. — 667 p.
 15. *Norris, M.* Sergei Bondarchuk's War and Peace (1966–676) and the Origins of Brezhnev Culture / M. Norris // in Fitzsimmons, L. and Denner, M. (eds) Tolstoy on Screen. — Evanston, Illinois: Northwestern University Press, 2015. — 344 p.
 16. *Vernitski, A.* Post-Soviet film adaptations of the Russian classics / A. Vernitski // in Hutchings, S., Vernitski, A. (eds) Russian and Soviet Film Adaptations of Literature, 1900–2001: Screening the World. — London: Routledge, 2004. — P. 194–205.
 17. *Wood, D. J.* Film Communication Theory and Practice in Teaching English as a Foreign Language / D. J. Wood. — New York: The Edwin Mellen Press, 1995. — 179 p.
- Figure 1* source: http://benua-rusart.ru/images/c6f49202d38bf7d7a897f2f7ae9ffecc/thumb_105.jpg
- Figure 2* source: <http://www.liveinternet.ru/users/barucaba/post190038559>

Т.В. Кузьмина, доцент

К.С. Гришнякова, студентка

Санкт-Петербург (Россия), Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
t.vit.kuzmina@gmail.com

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ СТОРОНА ИГР В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация

В статье рассматривается потенциал лингводидактической игры. Содержательная сторона лингвистической игры может строиться на закономерностях функционирования языковых единиц разного уровня, таких как: фонемы, морфемы, лексемы, синтаксемы. Яркими примерами лингвистических игр можно считать кроссворды, ребусы, шарады, песенки именно через них учащиеся осваивают различные языковые модели.

Ключевые слова: лингвистическая игра, языковые единицы, языковые механизмы.

T.V. Kuzmina, PhD, associate professor

K.S. Grishnyakova, student

St. Petersburg (Russia), Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen
t.vit.kuzmina@gmail.com

THE SUBSTANTIAL PARTY OF GAMES IN TEACHING OF RUSSIAN

Abstract

This article examines the potential of linguo-didactical game. The content of the linguistic game can be based on the principles of functioning of language units of different levels, such as phonemes, morpheme, lexeme, syntaxeme. Striking examples of these linguistic games could be crosswords, rebuses, charades, songs—pupils learn different language models especially through them.

Keywords: linguistic game, language units, linguistic mechanisms.

Практика обучения языкам показала, что включение игр в структуру занятия имеет ряд положительных моментов. Игра помогает создать на занятии непринужденную обстановку и положительный эмоциональный фон. Использование игр позволяет актуализировать мотивы, не связанные с потребностью осваивать язык. В частности, стремление детей к достижению признания со стороны взрослых и сверстников, к укреплению самоуважения имеет в глазах ребенка непосредственную связь с успехом, с победой в игре. Дети с большим удовольствием готовы играть снова и снова. Безусловно, планируя занятия русским языком, надо учитывать желание детей играть. При этом следует иметь в виду то обстоятельство, что игра имеет большой лингводидактический потенциал. Организуя игры, мы имеем возможность ставить перед собой задачи, касающиеся обучения детей языку.

В основе лингвистической игры лежат мыслительные операции с языковыми единицами, языковыми знаками разного уровня. Это сравнение, анализ, синтез — т.е. конструирование языковой единицы из единиц «нижележащего» уровня — и т.п. Например, разгадывая **кроссворд**, надо подбирать и записывать слова, подходящие к представленному толкованию его значения. В этой игре необходимо также соотносить количество букв, составляющих графический облик слова с количеством клеточек, куда это слово вписывается. Решающий кроссворд

ребенок производит несколько операций: он должен найти слово, подходящее к описанию, затем следует произвести его звуко-буквенный анализ: подобрать буквы к тем звукам, которые были выделены из звуковой оболочки слова, записать эти буквы в определенной последовательности.

Содержательная сторона лингвистической игры может строиться на закономерностях функционирования языковых единиц разного уровня, касаться разных языковых аспектов. Иными словами, играть можно с фонемами, морфемами, лексемами, синтаксемами и с более крупными языковыми единицами. Например, один их типов **загадок** представляет собой метафорическое толкование слова, точнее — метафорическое описание предмета, называемого загаданным словом:

Висит сито — не руками свито (паутина)

У двух матерей по пять сыновей (руки).

Для подобных игр характерно то, что любые «манипуляции» с языковым материалом всегда, так или иначе, касаются слова как языковой единицы. Не случайно о таких играх говорят, что это игры со словами. Тем не менее, слово как языковой знак характеризуется двусторонностью — это единство плана выражения и плана содержания — в игре на первый план может выходить содержательная сторона, как, например, в загадках, кроссвордах, а может выходить план выражения, например, фонетическое

оформление слова, как в **метаграммах**, где значение слов не существенно, играющие имеют дело со звуковым образом слова: необходимо найти слово, отличающееся от исходного только одним звуком: *село — сено — соло — соль — ноль*. В **анаграмме** участникам в случайном порядке представлены буквы, составляющие какое-нибудь слово, играющие должны восстановить их правильную последовательность: *кошла — школа, ранакишад — карандаш*. Игра «**слово наизнанку**» ставит ученика перед необходимостью представить, как заданное слово читается наоборот: *телефон — нофелет*.

Чаще всего в лингвистических играх слова используются именно как языковые единицы, как единство плана выражения и плана содержания. Яркий пример лингвистических игр — **ребусы**, разгадывая которые необходимо соотносить звучания (а точнее, написания) одних слов или их фрагментов со звучаниями других слов — в этой игре на первый план выходит не смысловая сторона, а фонетическая или графическая оболочка слов. **Шарады** — загадки особого рода, в которых из исходного слова выделены, созвучные с другими словами. По формулировкам слов надо догадаться, какое слово загадано в шараде:

*Первое — нота, второе — то же,
А целое — на боб похоже.*

Выше были приведены примеры традиционных игр, которые используются по преимуществу в виде развлечения. Педагоги в специальных целях разрабатывают или приспособляют игры, в которых прицельно можно показать детям ту или иную языковую закономерность, языковой факт, научить использовать тот или иной языковой механизм. Например, использование **каламбуров** — шуток, в основе которых лежит использование сходнозвучающих, но различающихся по смыслу слов, позволяет познакомить детей с явлением омонимии, а точнее омофонии. Существуют загадки, в основу которых положен каламбур:

*На бал кони ходят?
Ел старик хлеб сухой.*

Откуда же под столом рыбы кости?

Загадки подобного рода можно отнести к произведениям фольклора, которые также часто используются в качестве дидактического материала на занятиях русским языком. Это песенки, прибаутки, скороговорки, считалки и т. п. **Скороговорки** в небольшом по объему тексте представляют стечения согласных, часто труднопроизносимых:

*На дворе трава, на траве дрова.
Не руби дрова на траве двора.*

Считалки ставят человека перед необходимостью сегментировать текст. Особую роль играют так называемые **заумные считалки**, тексты которых состоят из квазислов:

*Эники-бэники,
Сика леса,
Эники бэники,
Ба.*

Такие тексты делают очевидной двусторонность языкового знака: исполнителю и исполнителю понятно, что план содержания у слов такой считалки отсутствует.

Песенки и потешки доступны для понимания детей, легко запоминаются, но основная их ценность для использования в практике обучения русскому языку заключается в том, что в их текстах представлены разнообразные языковые модели. Так, потешка «Курочка-рябушечка» носит диалогический характер, представляет модель диалога: в ней присутствуют вопросы разного типа и ответы на них:

*— Курочка-рябушечка,
Куда ты ходила?
— На речку.
— Курочка-рябушечка,
Зачем ты ходила?
— За водичкой.
— Курочка-рябушечка,
Зачем тебе водичка?
— Цыпляток поить.
— Как цыплятки просят пить?
— Пи-пи-пи!*

Многие произведения устного народного творчества дают возможность воспроизводить те или иные трудные для усвоения грамматические формы, как, например, в потешке «*Из-за леса, из-за гор едет дедушка Егор...*» четыре раза используется сочетание предлога *на* с предложным падежом существительного в значении средства передвижения: «*Сам на лошадке, жена на коровке, дети на телятках, внуки на козлятках*».

Особая ценность лингвистической игры становится очевидной, если учесть то обстоятельство, что языковая модель, вокруг которой игра строится, может не выноситься в ясное поле сознания учеников, может оставаться неосознанной, несмотря на то, что используется ими намеренно. Внимание играющего сосредоточено на ходе игры, а не на продуцировании речевого акта. Тем не менее, применение игровых методов способствует и расширению словарного запаса учеников, и освоению конкретных языковых закономерностей, поскольку языковые единицы и модели многократно используются в активной речи или воспринимаются учениками. Именно повторяемость того или иного речевого акта обеспечивает усвоение языкового механизма, вокруг которого строится лингвистическая игра, когда неоднократное повторение одного и того же абсолютно оправдано, подчинено ходу игры. При этом внимание играющих не притупляется. Это еще один серьезный довод в пользу применения игр на занятиях РКИ.

Е.Я. Григорьева

Москва (Россия), Московский городской педагогический университет
Канд.пед.наук, профессор

Е.А. Малеева

Москва (Россия), ГБОУ СОШ №1240 г. Москвы
Учитель французского и английского языков
egrig@inbox.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению игровых технологий, их отличительным особенностям с точки зрения эффективного применения на уроках иностранного языка на разных этапах обучения в рамках коммуникативно-когнитивного подхода, формированию у учащихся способов познания иноязычной культуры. В статье проанализированы условия успешного использования и организации учителем игровой деятельности в ходе образовательного процесса в средней школе.

Ключевые слова: обучение иностранному языку; иноязычное образование; игровые технологии; познавательная и речевая деятельность; личность учащегося.

E. Y. Grigoryeva, Moscow (Russia), Moscow City Pedagogical University

PhD, professor

E. A. Maleeva, Moscow (Russia), GBOU School № 1240

Teacher of French and English languages

egrig@inbox.ru

THE USE OF GAMING TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES IN THE SECONDARY SCHOOL

Abstract

This article considers gaming technologies, their distinctive features in terms of the efficiency at foreign language lessons at different stages of learning within the scope of communicative and cognitive approach, as well as ways of pupils' learning of the foreign language culture. It also analyses the conditions for successful application and organisation of gaming activities by the teacher as an element of the educational process in the secondary school.

Keywords: teaching foreign language, foreign language education, gaming technologies, cognitive and communicative activity, pupil's personality.

В последние десятилетия представление о роли и месте образования в современном обществе существенно изменилось. Особое внимание уделяется уровню и качеству образования, вопросам языкового образования, что требует переосмысления не только научно-теоретических, методологических и иных установок, но и разработки новых моделей и стандартов.

Обучение иностранному языку в настоящее время рассматривается как оптимальная организация познавательных действий учащихся: научение использовать индивидуальный набор когнитивных стратегий при обучении, умение общаться на иностранном языке, развитие речевых умений с учетом приобщения учащихся к языковой и концептуальной картинам мира носителей изучаемого языка, познание учащимися иной системы ценностей.

Другими словами, в рамках современной образовательной парадигмы признается подход к развитию

свободной, ответственной и самостоятельной личности, то есть на первом плане оказывается сам обучающийся.

Таким образом, чтобы получаемые знания оказывали развивающее воздействие на учащихся, они должны быть созвучны имеющимся и вновь возникающим потребностям и интересам школьников. Только в этом случае знания становятся стимулом для последующей деятельности и общения.

Большое значение для поэтапного формирования всесторонне развитой и языковой личности обучающегося и для придания деятельностного характера обучению со стороны учителя имеют парная и групповая работа, игровая деятельность, мультимедийные средства, обсуждения, свободные дискуссии, заседания экспертной группы, ролевые и деловые игры, в том числе в рамках коллективной проектной деятельности, которая требует, чтобы учащиеся высказывались от собственного лица, а не от имени героя проигрываемой

мой роли. Все данные средства активизации речевой деятельности учащихся позволяют им формулировать и аргументировать личностную позицию по вопросам нравственно-этического, научно-познавательного характера, стать эффективными участниками коммуникативного воздействия, выбирать приемлемый стиль общения в соответствии с ситуацией, поведением партнеров, поддерживать эмоциональный и коммуникативный контакт с собеседником, принимать решения, предвидеть результаты и нести за них ответственность, а также преодолевать трудности в непривычных ситуациях общения.

Необходимо отметить, что все чаще используемые учителями на уроке игровые технологии наряду с традиционными формами занятий способствует реализации принципа деятельностной основы обучения, активизации и интенсификации учебного процесса, стимуляции познавательной и речевой деятельности. Одновременно они дают возможность введения учащихся в мир культуры и традиций изучаемого языка.

Причина столь повышенного в настоящее время интереса и внимания к различным родам игр — это, в первую очередь, отход от традиционных форм и методов обучения. Следует также отметить, что при сохранении достаточно высокой мотивации возникает снижение познавательного интереса к изучению иностранного языка. Это происходит в связи с тем, что учащиеся сталкиваются с определенными трудностями, которые кажутся им непреодолимыми. Игровые технологии, стимулирующие учебно-познавательную и речевую деятельность, а также интенсивность познавательного процесса, позволяют использовать все уровни усвоения знаний. Таким образом, интерес к использованию игровых технологий на уроках иностранного языка не случаен.

С одной стороны, интенсификация учебного процесса ставит задачу поиска средств поддержания у учащихся интереса к изучаемому материалу и активизации их деятельности на протяжении всего занятия. И эффективным средством решения этой задачи являются учебные игры.

С другой стороны, одной из наиболее важных проблем преподавания иностранного языка является обучение речевой деятельности, создающей все условия для раскрытия коммуникативной функции языка и позволяющей приблизить процесс обучения к условиям реального обучения, что повышает мотивацию к изучению иностранного языка. Вовлечение учащихся в речевую деятельность может быть успешно осуществлено в процессе игровой деятельности на разных этапах обучения.

В связи с этим, в практике преподавания иностранных языков используются многочисленные учебные пособия, методические разработки к проведению разнообразных игр с использованием иностранного языка.

Так что же такое игра? Существует много определений этой технологии как средства обучения иностранному языку.

По мнению Е. И. Пассова, «игра — это лишь оболочка, форма, содержанием которой должно быть учение, владение видами речевой деятельности» [Пассов,

2003]. Е. И. Негневицкая отмечает, что игра — «это основной способ достижения всех задач обучения, поэтому необходимо точно знать, какой навык, умение требуется, что ребенок не умел и чему научился в ходе игры, игра должна поставить учащегося перед необходимостью мыслительного умения» [Негневицкая, 1987].

По определению М. Ф. Стронина, «игра — это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [Стронин, 1994]. Игра социальна по своей природе и спроецирована на отражение мира взрослых. Называя игру «арифметикой социальных отношений», Д. Б. Эльконин трактует игру как «одну из ведущих форм и способов познания ребенком мира взрослых» [Эльконин, 1978]. По мнению Л. С. Выготского «игра — это пространство внутренней социализации ребенка, средство усвоения социальных установок» [Выготский, 1999].

Таким образом, видно, что об обучающих и воспитательных возможностях игровых технологий известно давно и многие ученые справедливо обращали внимание на эффективность их использования.

Эффективность игры как средства обучения зависит от соблюдения таких требований, как:

- наличие воображаемой ситуации и плана, в котором будут действовать учащиеся;
- обязательное осознание школьниками игрового результата и правил игры.

Каждая игра непременно состоит из нескольких этапов:

- подготовительный (выбор темы, уточнение целей игры);
- проведение игры (учитель исполняет роль активного наблюдателя);
- контроль игры (оценивание учащихся с учетом допущенных ошибок) [Мирзаханова, 2012].

Игровые технологии включают в себя:

- целый комплекс упражнений, направленных на формирование умения выделять основные признаки предметов, сравнивать;
- группы игр на обобщение предметов по определенным признакам;
- группы игр, в процессе которых у школьников вырабатывается умение владеть собой, быстрота реакции на слово, фонематический слух.

При этом игровой сюжет развивается параллельно основному содержанию обучения, помогая активизировать учебный процесс. Игра способствует запоминанию, которое является преобладающим на начальном и среднем этапе обучения иностранному языку.

Что касается раннего этапа обучения иностранному языку с применением игровых технологий, то одна из основных задач преподавателя — сделать этот предмет интересным и любимым. В младшем возрасте учащиеся очень эмоциональны и подвижны, их внимание отличается произвольностью и неустойчивостью, поэтому очень важно учитывать в процессе обучения психологические особенности школьников этого воз-

раста. Как правило, они обращают внимание на то, что вызывает их интерес.

Как отмечает М. Н. Скаткин, «важно осознавать, решению каких дидактических задач должна способствовать данная игра, на развитие каких психических процессов она рассчитана» [Скаткин, 1980].

Помимо развития в игровой деятельности внимания, памяти, мышления и воображения, также осуществляется становление психических процессов ребенка, то есть происходит переход от наглядно-действенного к образному мышлению, развивается способность к абстрагированию, обобщению и произвольному запоминанию. Конечно, игровые технологии не могут быть единственными технологиями, применяемыми в ходе образовательного процесса при работе с учащимися, так как они лишь стимулируют познавательную активность и речевую деятельность школьников.

В итоге, психологическое влияние игры проявляется в интеллектуальном росте, познавательной самостоятельности и инициативности обучающихся.

Интересно, что плюсы игровых технологий, имеющих богатый обучающий и психотерапевтический потенциал, также состоят в том, что они:

- создают интеллектуальное напряжение, без которого невозможен активный процесс обучения;
- сильны практически каждому учащемуся, даже тому, кто не имеет достаточно прочных знаний в языке;
- вселяют чувство равенства, увлеченность, ощущение посильности заданий, что дает возможность школьнику преодолеть стеснительность, мешающую употреблять в речи слова иностранного языка;
- способствуют снятию тревожности и скованности, поэтому появляется позитивный образ самого себя;
- усиливают мотивацию к изучению иностранного языка благодаря решению ряда игровых задач на уроке [Минкин, 1983].

На средней ступени обучения иностранному языку у учащихся меняется отношение к изучаемому предмету. Как показывают исследования, в структуре мотивации определяемыми являются такие внешние факторы, как:

- деятельность ради оценки или другой личной выгоды, то есть узколичностные мотивы;
- осознание школьником тех неприятностей, которые его ожидают в случае недобросовестного выполнения им учебных обязанностей, то есть отрицательные мотивы.

А так как ядром интереса являются внутренние мотивы, вытекающие из самой деятельности по овладению иностранным языком, то интерес к предмету снижается. Это говорит о том, что наличие желания изучать иностранный язык само по себе еще не обеспечивает положительную мотивацию, то есть она должна быть подкреплена интересом учащихся к выполнению учебной деятельности.

Поскольку к подростковому этапу школьник характеризуется бурным физическим и духовным ростом, расширением познавательных интересов, тягой к самооценке и к общественной активности, то на среднем этапе обучения иностранному языку средством повы-

шения эффективности учебного процесса являются игры-соревнования и игры-конкурсы. Они отличаются от обыкновенной игры тем, что в них обязательно должен присутствовать элемент соревнования и соперничества.

Игровые технологии актуальны не только на младшей и средней ступенях образования, но также на старшей ступени школьного образования, так как сознательно-положительное отношение школьников к учению возникает тогда, когда учение удовлетворяет их познавательные потребности. Для старшего школьника важна содержательность учебного материала, его связь с жизнью и практикой, проблемный и эмоциональный характер изложения, организация поисковой и познавательной деятельности, предоставляющей учащимся возможность пережить радость самостоятельных открытий. Ведь когнитивные процессы подростка очень противоречивы. С одной стороны, память, внимание и восприятие характеризуются устойчивостью и возрастом произвольности, а с другой стороны, они достаточно ситуативны. Учащиеся проявляют интерес и запоминают только ту информацию, которая является для них эмоционально и личностно значимой. Таким образом, учителю необходимо так организовать учебную деятельность старших школьников, чтобы их познавательные интересы были активизированы. Известно, что ведущий вид деятельности подростка — это межличностное общение, а игровые технологии дают возможность изучить новый лексический материал в ситуациях общения, повышая мотивацию к изучению иностранного языка.

Установлено, что использование игровых технологий в обучении интересно и эффективно в организации учебной деятельности учащихся, так как оно помогает учащимся увидеть в иностранном языке реальное средство общения.

Следовательно, данный прием можно использовать на любом этапе обучения при условии его адаптации для определенного возраста. Этого можно добиться, если методически правильно и психологически обоснованно проводить работу с использованием данного приема, так как ученики повторяют в играх то, к чему относятся с полным пониманием, что им доступно наблюдать.

Важно, что развитие и самореализация учащихся в игре осуществляется с учетом трех основных взаимосвязанных между собой видов человеческой деятельности: трудовой, игровой и учебной. В игре моделируются жизненные ситуации, благодаря которым закрепляются качества, умения, способности, необходимые учащемуся для выполнения социальных, учебных и творческих функций.

При использовании игровых технологий задача учителя состоит, прежде всего, в том, чтобы организовать и направить познавательную деятельность учащихся, в процессе которой развивались бы их способности, особенно творческие [Конышева, 2008].

В современной методической, педагогической и психологической литературе существует много классификаций игр, основанных на разных параметрах

и предлагаемых отечественными и зарубежными учеными. Классификация обучающих игр, предложенная М. Ф. Строниним, выглядит следующим образом:

- подготовительные, способствующие формированию речевых навыков (грамматические, лексические, фонетические и орфографические);

- творческие игры, цель которых заключается в дальнейшем развитии речевых навыков и умений (аудитивные и речевые).

По виду деятельности игры делятся на физические (двигательные); интеллектуальные (умственные); трудовые; социальные; психологические.

По характеру педагогического процесса выделяются следующие группы игр:

- обучающие, тренировочные, контролирующие, обобщающие;

- познавательные, воспитательные, развивающие;

- репродуктивные, продуктивные, творческие;

- коммуникативные, диагностические, профориентационные, психотехнические.

По характеру игры можно разделить напредметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, игры-драматизации [Стронин, 1994].

По мнению А. В. Конышевой, речевые, подготовительные и творческие игры можно объединить в дидактические игры [Конышева, 2008]. Особый интерес с точки зрения эффективности и успешности их использования при обучении иностранному языку вызывают такие игры как подготовительные, ролевые и игры-драматизации.

Заучивание лексического материала — важнейший аспект в изучении иностранного языка в школе. Объем вводимой лексики постепенно увеличивается, и усвоение новых слов нередко становится скучным, а потому слова трудно запоминаются учащимися. Многие исследователи отмечают, что обучение лексике неразрывно связано с использованием наглядности.

Эффективным приемом работы в становлении грамматического навыка являются игры, которые одновременно способствуют развитию речевой деятельности. Что касается учащихся младшего возраста, то их мышление конкретно и опирается на наглядные образы и представления. Для понимания скучных грамматических правил им, как правило, нужен реальный предмет или его изображение, что помогает сделать процесс усвоения знаний более интересным и эмоционально окрашенным.

Цель фонетических игр — формирование навыков фонематического слуха, установления адекватных звукобуквенных соответствий, произношения связанных высказываний или текста. Но формирование этих навыков невозможно без знания алфавита.

Цель орфографических игр — развитие навыка письма и орфографических умений, что начинается с первых дней овладения иностранным языком. Использование орфографических игр помогает тренировать учащихся в написании иностранных слов. Часть игр рассчитана на тренировку памяти учащихся, другие основаны на некоторых закономерностях и правописании иноязычных слов.

Что касается ролевых игр, то в настоящее время большой интерес вызывает их применение на уроке иностранного языка для моделирования реальной ситуации общения. В ролевой игре происходит существенная перестройка поведения ученика — оно становится произвольным. Это значит, что в ролевой игре ученик не чувствует того напряжения, которое он может ощущать при обычном ответе, так как он раскрепощен и свободен.

Важно, что ролевая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования общеучебных умений. Она дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций.

Ролевая игра может также использоваться при обучении иностранному школьников любого возраста, а поскольку игра в младшем школьном возрасте, например, остается ведущей формой деятельности, то с ее помощью следует обучать иностранному языку. Тем самым повышается мотивация к изучению иностранного языка.

Стоит отметить, что ролевая игра обладает большими обучающими возможностями, такими, как:

- подражание действительности в ее наиболее существенных чертах;

- большие возможности мотивационно-побудительного плана;

- личная сопричастность ко всему происходящему;

- формирование учебного сотрудничества и партнерства;

- расширение сферы общения;

- образовательное значение.

Следовательно, в соответствии с обучающими возможностями ролевой игры можно обнаружить сходство ролевой игры с реальной практической деятельностью людей, но отличие заключается в том, что ролевая игра — это только условное воспроизведение ее участниками (учащимися) настоящих жизненных ситуаций.

Важно, что ролевая игра должна отвечать целому ряду требований, учитывающих как учебные задачи, так и индивидуальные потребности и особенности учащихся, таких, как:

- отношение к учащемуся как к личности с присущими ей особенностями, которая может предпочесть те или иные роли.

- при распределении ролей учет социально-психологических характеристик учащихся, под которыми понимается статус учащегося в группе. Поэтому учитель должен сознательно выдвигать то одного, то другого ученика на лидерские позиции в ходе организации игры.

Таким образом, технология ролевой игры состоит из следующих этапов:

- этап подготовки, в который включаются подготовка сценария, составление плана, общее описание игры, характерные особенности действующих лиц;

- этап ввода в игру, то есть определение режима работы, формулировка главной цели, постановка проблемы, выбор ситуации, работа с необходимыми материалами, психологическая подготовка учащихся;

- этап проведения, то есть процесс игры;

- этап анализа и обобщения, то есть анализ и рефлексия, оценка и самооценка работы, выводы и обобщения, рекомендации.

Стоит подчеркнуть, что положительным при проведении ролевой игры является следующее:

- создается благоприятный психологический климат на уроке;
- учащиеся испытывают удовольствие от проведения игры;
- урок проходит на высоком эмоциональном уровне;
- в процессе игры учащиеся имитируют определенную деятельность и учатся применять свои знания на практике;
- послеигровое обсуждение способствует способствуем укреплению знаний.

Но в ролевой игре также присутствуют отрицательные моменты, такие, как:

- высокая трудоемкость подготовки к уроку (для учителя);
- большая напряженность для учителя, так как он сосредоточен на непрерывном творческом поиске;
- трудности с заменой участников игры, если кто-то отсутствует во время проведения игры.
- возможное скрытое сопротивление отдельных участников.

Обобщая рассмотренные обучающие возможности ролевой игры и требования, предъявляемые к ее проведению, можно сделать вывод, что ролевой игре присущи следующие характеристики:

- особое отношение к окружающему миру, что означает, что каждый ученик одновременно находится в реальном мире и в мире воображения;
- субъективная деятельность учащихся, то есть каждый участник игры имеет возможность проявить индивидуальные качества и зафиксировать свое «я» не только в игровой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений;
- социально значимый вид деятельности, то есть участник вне зависимости от внутреннего склада и настроения «обязан» играть, так как сами условия исключают пассивную позицию;
- особые условия процесса усвоения знаний, то есть теоретические и практические знания предлагаются участникам игр в ненавязчивой форме естественного общения.

Что касается такого творчески важного игрового приема, как драматизация, то, рассматривая его, нужно подчеркнуть, что учитель часто обращается к этому виду игры, чтобы обеспечивать, по возможности, возникновение у учащихся эмоциональных состояний, благоприятных для их учебной деятельности, так как то, что вызывает эмоциональное сопереживание, прекрасно запоминается и осмысливается.

Игровые технологии, применяемые на разных этапах обучения с целью повышения познавательного интереса обучающихся, облегчения сложного процесса учения, стимуляции мыслительной деятельности и речевой активности, служат для выработки новых умений и навыков учащихся и являются средством изменения их мотивов и личностных позиций.

Следовательно, игра имеет большое значение для мотивационно-потребностной сферы учащихся и для их становления как личности в рамках классно-урочной системы, так как учитель при помощи игровых технологий старается создать на уроке проблемно-познавательные ситуации и управлять когнитивной деятельностью школьников с учетом их индивидуальных особенностей.

В то же время, в ходе урока учащиеся не только развлекаются, учатся общаться, познают себя в процессе игры, преодолевают различные трудности, проявляют свои скрытые возможности и способности, но и, прежде всего, еще включаются в систему общественных и ценностно-смысловых отношений [Гальскова, Тарева, 2012]. Такая система подразумевает под собой то, что учитель на уроке иностранного языка прививает обучающимся определенные нормы отношений и поведения, принятые в обществе.

В данном случае речь идет о формировании положительного отношения обучающихся к изучаемому языку и самостоятельности мышления в процессе игры на уроке иностранного языка, об изменении отношения школьников друг к другу.

Итак, игровые технологии таят в себе большие обучающие возможности, которые объединяют организацию учителем познавательную деятельность учащихся с развитием у них различных способностей, особенно творческих. Таким образом, игра способна перерасти не только в творчество и модель типа человеческих отношений и проявлений в труде, но и в обучение, которое делает ставку на активизацию и интенсификацию учебного процесса в целом.

В итоге, для достижения данной цели игровая деятельность используется в следующих случаях:

- автономно, при изучении той или иной темы на уроке;
- как важная вспомогательная технология, являющаяся частью другой технологии обучения;
- игровые технологии могут успешно служить для организации внеурочной деятельности.

Вместе с тем, использование игры как модели межличностного общения и стимулятора учащихся к познавательной активности в приведенных случаях позволяет сделать следующие выводы: игра должна включаться в том или ином виде в каждое занятие по иностранному языку; применение игры на занятиях является обязательным средством создания ситуаций общения и развития когнитивной деятельности учащихся с целью повышения эффективности учебного процесса; результаты и успешность проведения игры зависят от правильной ее организации; использование игр на уроках иностранного языка позволяет реализовывать воспитательные цели обучения, а задача учителя состоит в том, чтобы научить учащихся культуре игры и культуре поведения вообще; разработка и внедрение игр в образовательный процесс способствует более качественному и быстрому решению основных задач обучения речевой деятельности на разных этапах изучения иностранного языка.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Мышление и речь.— М.: Лабиринт, 1999.— 350 с.
2. *Гальскова Н. Д., Тарева Е. Г.* Ценности современного мира глобализации и межкультурное образование как ценность//Иностр. языки в школе.— 2012— № 1.
3. *Коньшова А. В.* Игровой метод в обучении иностранному языку.— Спб.: КАРО, Мн.: Изд. «Четыре четверти», 2008.—192 с.
4. *Минкин Е. М.* От игры к знаниям.— М., 1983.— 206 с.
5. *Мирзаханова М. М.* Игровое обучение английскому языку детей младшего школьного возраста// Иностр. языки в школе.— 2012.— № 10.
6. *Негневицкая Е. И.* Игра в обучении иностранному языку школьников разного возраста.— М.: Просвещение, 1987.—265 с.
7. *Пассов Е. И.* Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур.— Минск: ООО «Лексис», 2003.— 184 с.
8. *Скаткин М. Н.* Школа и всестороннее развитие детей.— М.: Просвещение, 1980.— 273 с.
9. *Стронин М. Ф.* Обучающие игры на уроках английского языка.— М., 1994.—243 с.
10. *Эльконин Д. Б.* Психология игры.— М.: Педагогика, 1978.— 304 с.

Л.Б. Хван, канд.пед.наук, профессор, заведующая кафедрой русской филологии

С.Т. Кабулов, ассистент-преподаватель кафедры русской филологии

Е.Б. Шерибаев, преподаватель кафедры русской филологии

Нукус (Узбекистан), Каракалпакский государственный университет им. Бердаха
xvan45@mail.ru

**КРАЕВЕДЕНИЕ РОССИИ – ЖИВОТВОРНЫЙ ИСТОЧНИК МЕЖКУЛЬТУРНОЙ
КОММУНИКАЦИИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ**

Аннотация

В статье отмечается роль краеведения России в реализации межкультурных коммуникации, приводятся примеры использования краеведческого материала на занятиях по русскому языку и литературе в контексте вызовов 21 века.

Ключевые слова: толерантность, межкультурные коммуникации, краеведение, гуманизация.

L. B. Khvan, professor, head of the Department of Russian Philology,

S. T. Kabulov, assistant professor of the department of Russian philology

E. B. Sheribaev, lecturer of the department of Russian philology

Nukus (Uzbekistan), Karakalpak State University named after Berdakh
xvan45@mail.ru

**STUDY OF LOCAL LORE OF RUSSIA — A LIFE-GIVING SOURCE OF CROSS-
CULTURAL COMMUNICATION IN THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE**

Abstract

The article deals with the role of studying of local lore of Russia in realisation of cross-cultural communications, there are some examples of the use of local history material in the classes of Russian language and literature in the context of challenges of the XXI century.

Keywords: tolerance, cross-cultural communications, study of local lore, humanisation.

В мире ценностных ориентации непреходящую роль играют язык и литература. Среди иностранных языков, изучаемых в Узбекистане, весьма востребованным остается русский язык, который в новых условиях, несмотря на преимущественное положение английского языка, не утратил свою социальную функцию — функцию языка межнационального общения, сохраняет лидирующую позицию как феномен стабильности, межнационального согласия.

Потребность в знании русского языка и русской литературы обусловлена не только осознанием их громадной роли в поступательном развитии страны, но и стремлением народа всемерно

углублять дружественные связи с Россией, мировым сообществом, «строить свое великое будущее в согласии, в сотрудничестве с иностранными партнерами» [Каримов И. А.; VI;196].

Отсюда, не случайно, с первых дней обретения независимости русский язык и литература, хотя и претерпели сокращение часов на их изучение, сохранили статус учебной дисциплины на всех ступенях образования.

Вместе с тем, следует отметить, что, несмотря на позитивные тенденции в постановке русского языка и литературы, все еще недостаточно реализуются, имеющиеся возможности, связанные

с реализацией новой парадигмы обучения, подготовкой обучаемых к межкультурной коммуникации, многофункциональному коммуникационно-информационному обмену, свободному общению, участию в диалогах. Один из путей связан с переоценкой роли цели и задач изучения русского языка и литературы в контексте вызовов современности-усиления международного терроризма, этнических и межэтнических противостояний, ненависти и вражды.

В определении цели и задач изучения русского языка и литературы следует исходить из аксиологической, ценностной их функции-ценности языка как основы жизни, «дома бытия» [Хайдеггер] человечества и литературы, как одной из самых животворных уникальных источников межкультурного, универсального диалога, важнейшего инструмента гуманизации социальных отношений, повышения толерантности, интенсификации процесса консолидации мирового сообщества на основе равенства прав и свобод каждой страны, «надежного противоядия от каких бы то ни было известных будущих- попыток тотального, массового подхода к решению проблем человеческого существования». [Бродский И.;20].

В современных условиях цель и задачи изучения русского языка и литературы обуславливают необходимость не только усвоения знаний, овладение умениями и навыками чтения, коммуникации, речевой деятельности, как это было в прежние времена, но и формирование представлений о культуроведческих и страноведческих ценностях, подготовку к спонтанному общению, межкультурному диалогу, мотивации уважительного отношения к иным мирам, познанию их ценностей, в частности, русской, в диалоге с родной, сопоставление изучаемого языка с родным и культуры этого языка со своей родной, пониманию того, что «без знания чужого очень трудно выделить в своем значимое, важное, отличающееся: изнутри легко пропустить самое существенное, непохожее на других, либо оно может оказаться настолько обычным». [Егоров Б. Ф.;35].

Отсюда межкультурная коммуникация должна быть расценена как обязательная учебная ситуация на занятиях по русскому языку и литературе и определена как одна из сквозных целей изучения русского языка и литературы.

Особую значимость в реализации межкультурной коммуникации на занятиях по русскому языку и литературе имеет материал, связанный с краеведением России. К сожалению, пока еще нет концептуальных исследований, не разработаны дидактические материалы по этой проблеме.

Краеведческий материал, связанный с Россией, используемый на занятиях по русскому языку должен отличаться разнообразием. Это могут быть познавательные, художественные тексты исторического, географического плана, например, материалы о государственной символике России (флаге, гербе), история символической атрибутики России(медведь,

орел, матрешки, самовар, береза); рассказы о знаменитых личностях, об обычаях, ритуалах, еде, одежде, праздниках, архитектурных памятниках, природных ресурсах,(названии городов, улиц, гор, рек, озер; верованиях народа (русское православии) и мн. др. Для углубления знаний студентов о своеобразии России на занятиях по русской литературе следует акцентировать внимание на раскрытие особенностей красоты русской души, национальной ментальности, великодушия, сострадательности, человеколюбия. Важно, в процессе изучения литературы создавать ситуации по формированию представлений об обычаях, нравах, «особенной стати России». Так, при изучении «Лето господне», «Богомолье» И. Шмелева, «Ангелочек» Л. Андреева, Л. Чарской «Подарки к Светлому Празднику», М. Львовой «Рубашка» и других эвристическую беседу о русских праздниках, о Рождестве, Пасхе, Масленице, организовать прослушивание, произведение С. Римского-Корсакова, С. Рахманинова, просмотр картин В. Кустодиева, К. П. Брюллова и др., использовать фрагменты из стихотворения Фета, М. Цветаевой, М. Волошина и многих других, связанных с праздниками, обрядами. Говоря о писателях и поэтах попутно знакомить обучаемых с памятными местами, связанными с ними, историей памятников и т. д. Восприятию русской духовности способствует рассказы о русской иконописи, истории икон, их благодетствии, сопоставление великих русских полотен с работами Рафаэля, Лукаса Кранаха, Леонардо да Винчи и др. Все это обогатит представление обучаемых о России, поможет постичь им богатство и красоту, щедрость души русского народа его добродетельность, любовь к иным нациям и народам.

Значимость краеведения России определяется не только познавательным, нравственным его потенциалом, но и тем, что богатство, разнообразие краеведческого материала создает возможности для реализации современных методик — интегративного, коммуникативного, интерактивного, проектного, игрового, проблемного, модульного обучения.

В процессе реализации межкультурной ситуации крайне важно, чтоб материал по краеведению России помог углубить знания по темам, изучаемым на занятиях по русскому языку и литературе, обогатить их представление о России, о роли русского языка и литературы, мотивировал толерантность у обучаемых, неприятие ими вражды, жестокости, ненависти. Так, при изучении темы «Роды существительных» создается ситуация активизации межкультурной коммуникации на основе использования фрагментов из высказываний известных писателей и поэтов о русском языке, которые представляются на слайде. Слайд № 1

«Надо овладеть великим русским языком, на котором написаны лучшие произведения мировой литературы, без знания которых нельзя стать настоящим человеком и принести пользу народу». (Мукуми)

«Будто целый мир тебе знаком

Когда владеешь русским языком» (И. Гогошвили)

Студентам предлагается прочитать и ответить на вопросы: Согласны ли вы с авторами в том, что знание русского языка открывает весь мир и принесет пользу народу? Какую роль играет русский язык в Вашей жизни? Как бы Вы оценили значение русского языка? и т. д. После беседы студентам предлагается выписать из предложенных фрагментов имена существительные, определить их роды. На дом предлагается по выбору выполнить одно из заданий: 1). Написать сочинение «Русский язык в моей жизни». 2). Составить мини-проект-рекламу о русском языке. В процессе изучения темы «Разряды местоимения» желателно создать ситуацию для беседы о флаге и гербе России. Внимание студентов обращается на рисунки, в которых изображены герб и флаг России, акцент делается на двуглавого орла, изображенного на гербе. Для понимания символики герба используются фрагменты из сказки «Завещание орла» Леонардо да Винчи и стихотворение узбекского поэта А. Арипова «Орел» Материал представлен на слайде. Слайд № 2

Орел

Орел среди высот не гость
Хозяин, царственная птица,
Летит он к острым граням скал
Но почему с такою страстью
Что даже ветер перестал
Дуть над ущельем черной пастью
(Перевод с узбекского Н. Грибнёва) [А. Арипов; 218]

Завещание Орла

...Вы по праву летаете выше всех остальных птиц — говорил старый орел своим сыновьям « Почувствовав, что конец его близок. И горе тому, что посмеет приблизиться к вашему гнезду! Все живое трепещет перед Вами. **Но, будьте великодушны и не чините зла слабым и беззащитным.** ... Дни мои сочтены. ... Но в гнезде я не хочу умирать. Нет! В Последний раз устремлюсь в заоблачную высь, куда смогут поднять меня крылья. Я полечу навстречу солнцу, чтобы в его лучах сжечь старые перья, и тотчас рухну в морскую пучину.

Но знайте — сказал отец сыновьям напоследок. В этот самый миг должно свершиться чудо: из воды я вновь выйду молодым и сильным, чтобы прожить новую жизнь. И вас ждет та же участь. Таков наш орлиный жребий! [Леонардо да Винчи; 56,57]

После чтения проводится проблемная беседа: — Случайно ли орел избран символом герба России? Что нового для себя вы узнали из прочитанных текстов? Как Вы понимаете слова: «великодушие», «беззащитный», «жребий»? Прав ли А. Арипов называя орла царственной птицей? Назовите произведение А. С. Пушкина, связанных с образом орла? Что объединяет сказку о вороне и орле, использованную в повести «Капитанская дочка» со стихотворением «Узник»? Желательно создать проблемную ситуацию при помощи вопросов: Почему в качестве узника изображен орел, а не иная птица? Раскройте смысл калмыцкой сказки, использованной Пушкиным? Какие качественные характери-

стики, свойственные орлу, присущи русскому народу? После беседы следует перейти к закреплению грамматической темы. Студентам предлагается выписать из предложенных текстов местоимения и определить их разряды. При закреплении знания студентов о разрядах существительных может быть использован материал из «Википедии», связанный с рекой Волгой. Слайд № 3

«Волга — одна из самых известных в мире рек России. Волга отождествляется с Родиной — матерью, она является символом свободы, широты и величия России. О ней сложены песни, сняты фильмы. Ее рисовали художники, о ней писали знаменитые писатели и поэты. Активизации межкультурной коммуникации способствует сопоставление реки Волги с рекой родного края студентов, в частности, с рекой Аму — Дарьей: «Название реки Аму — Дарья происходит от слияния «Аму» (название древнего города «Амуль» и слова «Дарья» — означающего «река».

После чтения проводится эвристическая беседа: Приведите произведения, в которых реки Волга и Аму-Дарья отождествляется с родиной? Затем проводится игра: Кто быстрее назовет названия песен, фильмов, связанных с образом Волги? Студенты прослушивают и просматривают фрагменты из песен и фильмов. После этого студентам дается задание, определить, какие существительные относятся к собственным и нарицательным

Прекрасным материалом, представляющим Россию в аспекте быта, может послужить история самоваров в России. Студенты, к моменту знакомства с историей самоваров, имеют определенное представление о самом предмете, связывают его с чаепитием, являющимся традиционным напитком в Центральной Азии. Материал, связанный с историей самовара используется при изучении темы «Имя числительное. Разряды числительных». Студентам предлагается ознакомиться с материалом из ресурсов Интернета (www.russiasamovar.ru), представленным на слайде. Слайд 3.

«Своим появлением самовар обязан чаю. В Россию чай завезен в XVII веке из Азии. Где и когда появился самовар, кто его изобрел неизвестно. Известно лишь, что отправляясь на Урал тульский кузнец И. Демидов захватил с собой искусных рабочих- мастеров, что и положило начало изготовлению самоваров.. Отсюда самовар и Тула неотделимы друг от друга. Самовар — это дорогое русское гостеприимство. В 1803 году в Туле самоварном заведении работает четыре тульских мещанина, семь оружейников, два ямщика, 13 крестьян. Всего 26 человек. Это фабрика и капитал ее составляет 300 рублей, до 1500 рублей. К 1850 в одной только Туле было 28 самоварных фабрик, которые выпускали 120 тысяч штук самоваров в год. Газета «Тульские губернские ведомости» за 1872 год (№ 70) о самоваре писали так: «Самовар — друг семейного очага, лекарство прозябшего путника».

На занятиях по русской литературе акцент на страноведческий материал делается в процессе изучения жизни и творчества писателей и поэтов. Внимание студентов акцентируется на памятные места (названия, истории происхождения), связанных

с личностью изучаемого автора. При этом особое внимание должно уделяться социальному аспекту, раскрытию национального характера русского человека, милосердия, всего «столь важного для русского культурного сознания- камертоне всеотзывчивости» [Султанов К. К.; 25–36], что «роднит самые разнообразные души и порождает самую твердую связь» [Достоевский Ф. М.; 12], позволяют народам, забыть распри и, как призывал Л. Толстой, «искать то, что объединяет людей, а не разъединяет их». Так, на обобщающем этапе при изучении рассказа «Судьба человека» М. Шолохова на первом курсе колледжей, говоря о гуманизме, сострадательности, милосердии, великодушии Андрея Соколова, сумевшего пройдя ад войны, сохранить душевную доброту, усыновить осиротевшего Ванюши, целях расширения представлений студентов, усиления восприятия ими русского национального характера, его отзывчивости, умения простить врагу, проявить добродушие предлагается поразмышлять над фрагментом из рассказа Родиона Березова «Закон сердца» [1953], в котором главный герой советский офицер Николай Кораблев, потерявший в войну всю семью, решает отомстить каждого за утраты родных, но, увидев, голодного немецкого мальчика, забывает о своем желании мстить, проявляет великодушие и всепрощение. Фрагмент из произведения [Агеносов В. В.; 360–361] представлен на слайде. Слайд № 4.

«Убью первого живого человека на немецкой земле, кто бы он ни был! Пусть девушка, пусть старуха, — все равно! Немцы убивали наших родных матерей же. Какое мы имеем право на милосердие?» Первым встречным им Германии человеком оказывается немецкий мальчишка Иоганнес-Иван. «Как же я тебя убью? — думает Николай. — Не подымается рука... Двухлетний накал — впустую... Ну, ничего, может быть это даже к лучшему... Есть хочешь?... Во тебе сухари, копченая колбаса, шоколад... Подбежали красноармейцы.

— Товарищ командир! Это что же значит? Хотели убить, а вместо этого отдали весь неприкосновенный запас?

— Мало ли чего болтает язык? У сердца свои законы и приказы...».

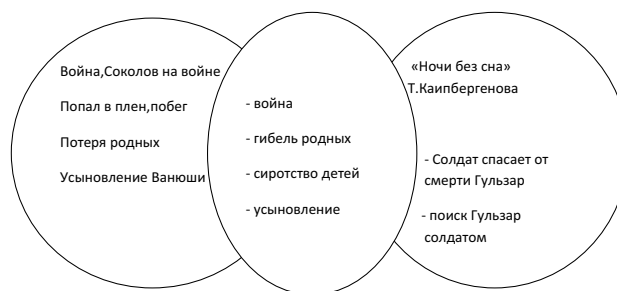
В процессе работы над этим фрагментом реализуются приемы модульного обучения. На этапе входного контроля определяется уровень знания студентов о рассказе: Знакомо ли им данное произведение? В чем смысл заглавия рассказа? и т.д. После знакомства с текстом ставятся вопросы: Что такое милосердие? Мог ли поступить иначе Николай? Что сближает Николая с Андреем Соколовым? Что вы можете сказать о характере русского человека? В чем красота души русского человека? И т.д.

Рассказы «Судьба человека» М. Шолохова и «Закон сердца» Р. Березова обнаруживает большое сходство с повестью известного каракалпакского писателя Т. Каипбергенова «Ночи без сна».

Сюжет повести «Ночи без сна» несложен. Война. Солдат — каракалпак спасает русскую девочку и отдает в санчасть, где ей дают имя и фамилию Гульзар Каракалпакова. Узнав о том, что ее спас солдат — каракалпак, девушка ищет, находит его и больше не расстается с ним. Для углубленного постижения содержание рассказов «Судьба человека» и «Ночи без сна» студентам предлагается, пользуясь диаграммой Венна, раскрыть сходство и различие между произведениями М. Шолохова и Т. Каипбергенова.

После работы с диаграммой Венна желательно организовать работу над двухчастным дневником.

Фрагмент текста (Каипбергенов Т.; 25, 28), предложенный для комментария, представляет «единицу знаний» и может быть использован в процессе межкультурного диалога, обуславливающего необходимость выполнения разнотипных заданий, закрепляющих умения и навыки самостоятельных оценок и суждений студентов, развитие логического мышления. В начале предлагается задание аналитического харак-



Текст	Комментарии
<p>«Косназар рассказывал жене своей, как он спас от смерти русскую девочку. Увидел опрокинутую машину, и вдруг оттуда послышался плач ребенка. Косназар бросился к машине. Он под пулями фашистского снайпера пробирался к своим, как его и девочку засыпало землей, но солдаты помогли им выбраться.</p> <p>Косназар предупредил, что непременно заберет ее, и теперь тревожился, не затеряются ли следы девочки. И Косназар мечтал вслух, как после войны увезет ее к себе домой...</p> <p>Он схватил меня за плечи, губы у него дрожали, и я могла разобрать одно лишь слово, которое он повторял бессвязно: «Она... она...»</p> <p>Словно желая удостовериться, что я и есть та самая спасенная им девочка, он, то опускал меня и пристально вглядывался в мое лицо, то снова прижимал к себе.</p>	

тера -определить идейный смысл текста; найти части, которые вызывают ассоциации с рассказом «Судьба человека» М.Шолохова и «Закон сердца» Р.Березова. Затем, перейти к актуализации личностных оценок студентов. например, дать задания: Сформулируйте вопросы, которые, на ваш взгляд, являются важными для постижения идейного смысла произведений; Какие, на ваш взгляд, качества русского человека определяют образы А. Соколова, Н. Кораблева? Что такое всепрощение, милосердие, сострадание? Что общего в судьбах Ванюши, Гульзар, Иоганнес-Ивана? Важно, чтоб студенты в результате генерации идей и мыслей поняли, что любовь, добродетель, сострадание, чувство справедливости, совести и долга, всеотзывчивость определяют национальный менталитет русского человека.

Приобщение к русскому миру, краеведению России на основе межкультурной коммуникации позволяет постичь ценности в своем единстве выражающих — святость жизни, достоинство свободы, осмыслить ценность, применимую для всех времен и народов, выраженную во всех мировых религиях, заповедью о любви к ближнему, как самому себе. Эта ценность соприращает человека к другому, укрепляет между

людьми вселенскую близость, основанную на единой принадлежности к человеческому роду, определяет их устремленность к всеединству мира.

Литература

1. *Арипов А.* Орел//Сиянье жизни настоящей -поэзия Узбекистана Избранное, составители Хван Л. Б., Ким В. Н., Чой Со Енг Нукус,»Знание»,2010,—438
2. *Агеносов В. В.* Война в произведениях писателей. Ди-Пи и второй эмиграции //Литературоведение на современном этапе. выпуск 2, Тамбов — Елец 2014—360—361.
3. *Бродский И.* Нобелевская лекция, М.,1987.— 20.
4. *Егоров Б. Ф.* Национальное своеобразие русской критики// *Егоров Б. Ф.* От Хомякова до Лотмана.М.,2003—165.
5. *Каримов И. А.* Гармонично развитое поколение-основа прогресса Узбекистана. Т. «Узбекистан»,1999, Т. 6—196.
6. *Каиперзенов Т.* Повести. Перевод с каракалпакского М.1978 г— 121.
7. *Леонардо да Винчи.* Сказки, легенды, притчи, пересказал с итальянского А. Махов, Ташкент, «Чулпон», 1990—70
8. Собрание мыслей Ф.М. Достоевского.М.,2003—123.
9. *Султанов К. К.* Культурные различия-предпосылка диалога или «камень преткновения»//Литературоведение на современном этапе, выпуск № 2, Тамбов—Елец 2014.

Н.А. Орлова

Пятигорск (Россия), Пятигорский государственный лингвистический университет
Заместитель руководителя Центра международного образования
onina@yandex.ru

РЕЧЕВОЙ ЭТИКЕТ В АСПЕКТЕ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ

Аннотация

В статье рассматривается важность соблюдения речевых этикетных норм в лингвострановедческом аспекте, приведены лингвострановедческие комментарии сложных случаев употребления речевого этикета как в русском языке, так и в других языках (английский, болгарский, арабский языки).

Ключевые слова: речевой этикет, лингвострановедение, ситуации речевого общения, речевая норма, лингвострановедческий комментарий, этикетные нормы.

N. A. Orlova

Pyatigorsk (Russia), Pyatigorsk State Linguistic University
Deputy Head of the Center for International Education
onina@yandex.ru

SPEECH ETIQUETTE IN THE CONTEXT OF LINGUISTIC AND CULTURAL STUDIES

Abstract

The article presents the importance of compliance with the norms of speech etiquette in linguistic and cultural studies, culture-through-language comments of difficult cases in using norms of speech etiquette in Russian, Bulgarian and Arabic languages are provided.

Keywords: speech etiquette, linguistic and cultural studies, speech acts, speech norm, culture-through-language comment, norms of etiquette.

Как известно, соблюдение речевых норм этикета — неотъемлемая часть плодотворного общения и взаимопонимания. Речевой этикет принадлежит к фоновым знаниям говорящих на данном языке, поэтому овладение такой системой необходимо для адекватного общения представителей разных культур. Страноведческий материал способствует становлению коммуникативных умений в разных сферах общения [Федотова 2015: 199].

В преподавании русского языка мы часто сталкиваемся с данной проблемой. Например, при знакомстве со студентами преподаватель представляется по имени и отчеству, что рождает много вопросов, так как отчество не используется во многих странах. Подчеркнем, что особого внимания с лингвострановедческих позиций заслуживает антропонимическая модель «имя + отчество», поскольку такое именование является преимуществом русского социума.

Пользование русским именем-отчеством затруднено даже в близкородственной болгарской языковой среде, где есть три официальных паспортных имени — личное имя, образование от имени отца, фамилия, например: *Божена Димитрова Неева, Петко Христов Йорданов* и т. д. Однако образование от имени отца в официальном болгарском именовании очень далеко от русского отчества. Это, скорее, вторая фамилия, неупотребляемая как отчество в обиходе. Но болгары знают, что у русских имя-отчество — форма официального наименования взрослых. Это верное положение без лингвострановедческого комментария приводит к множеству несоответствий при употреблении имени-отчества не только в устной речи, но и письменных текстах: в зачетных книжках студентов графы заполнялись так: *спекурс «Речевой этикет», преподаватель — Ирина Ивановна*, тогда как правильно было бы назвать фамилию преподавателя.

Лингвострановедческое комментирование предполагает сведения и о том, что отчество, образованное от имени отца с помощью соответствующих суффиксов, появляется у человека при рождении, однако в употребление вводится значительно позже, по достижении социальной зрелости, при начале самостоятельной работы.

Переход от имени-отчества к имени и обратно в общении одних и тех же лиц зависит от обстановки, характера общения в данный момент, взаимоотношений общающихся и многих нюансов окружения, таким образом, позволяет тонко регулировать «регистр» общения.

Преподавателю русского языка приходится подчеркивать, что в русском узусе к школьным учителям, к преподавателям вузов и других учебных заведений принято обращаться по имени-отчеству (чему следует специально обучать иностранцев, приехавших учиться в Россию и изучающих русский язык за рубежом).

Как видно из краткого обзора употребления имени — отчества, лингвострановедческий комментарий должен диалектически соединять социолингвистические и стилистические характеристики единиц с точки зрения возрастных, социальных и других при-

знаков как адресанта, так и адресата, характера обстановки общения и взаимоотношений общающихся, а также узуальные и этнолингвистические их характеристики с точки зрения культуры, привычек, обычаев, ритуалов и т. п.

Часто носитель русского языка испытывает лингвокультурологический дискомфорт, например, при первичном общении с представителем арабских стран. Сложно понять, что является именем, а что фамилией и как нужно обращаться к собеседнику в соответствии с нормами речевого этикета. Например: Абдалла Магди Адель Хассан. Для носителя русского языка неясно, как зовут молодого человека, как к нему обратиться.

Безусловно, при изучении языка мы должны владеть нормами этикета, особенно важно соблюдать данные нормы и обратить внимание на расхождения в национальных речевых этикетах.

Итак, «представители одной лингвокультурной общности, входя в контакт с членами другой лингвокультурной общности и даже говоря на языке последней, действуют по „своим» моделям поведения ... опираются на „свои» культурные знания» [Леонтьев 1977: 3]. Это особенно актуально относительно речевого этикета, так как он начинается с общения собеседников и сам включается в речь на том этапе, когда, как правило, еще чувствуется дистанция в речевом поведении между говорящими.

Типичные ошибки иностранцев в речевом этикете множественны, они носят преимущественно конкретный характер и связаны с интерференцией.

На наш взгляд, речевой этикет должен быть исследован с разных позиций. Прежде всего, необходимо обратить внимание на лингвострановедческую составляющую, которая вбирает в себя национальную специфику речевого этикета, отношение речевого этикета к фоновым знаниям, к культурным компонентам, необходимо принимать во внимание ситуативность высказывания, фразеологизированность языковых единиц и т. д.

Некоторые вопросы возможно решать при парном (или множественном) сопоставлении русского и иноязычного речевого этикета или подмене русского речевого этикета с позиции носителя другого языка. На данном этапе в науке идет процесс накопления наблюдений над национальными системами, причем более всего над ситуацией «Обращение».

Описание речевого этикета разных национальных обществ и проведение сопоставлений представляется перспективной задачей в целях преподавания русского языка как иностранного.

Возникает вопрос, что же именно может подвергаться сопоставлению в такой сложной коммуникативной системе, которая обслуживает социально заданное и национально специфичное речевое поведение?

Если единицей общения по справедливости признается текст, то и сопоставлению должен подвергаться прежде всего целостный текст речевого этикета, а не только отдельные высказывания и элементы высказываний. Такой целостный текст может представлять собой одно высказывание. «*Простите!*» — данная

речевая ситуация применима в случае извинения за какую-либо неловкость. В этой ситуации может не последовать ответной реплики и даже невербального знака. Также интонирование может трансформировать ситуацию извинения в ироничный план выражения возмущения, обиды. Так, например, человек старшего поколения может высказать свою обиду молодому человеку: «*Простите, извините... Вы же у нас куда лучше знаете!*» Такую трансформацию вызывает затруднение в изучении русского языка иностранными студентами.

Более типичным для речевого этикета является диалогическая форма. Ясно, что сама длина цепочки реплик в тех или иных типизированных ситуациях — уже предмет сравнения и сопоставления.

Монологи речевого этикета — приветственные и поздравительные речи, тосты, юбилейные празднования и т.п., вообще жанры подобного общения мало исследованы, однако представляют лингвокультурологический интерес.

Необходимо подчеркнуть, что «сам по себе текст должен сопоставляться с ситуацией, в которой он типизированно реализуется» [Формановская 1987: 144]. Приведем пример различного восприятия информационного канала между русскими и американцами. Американцы часто задают вопрос: «How are you?» Постановка вопроса носит формальный этикетный характер, так как ответ на него не воспринимается как информативная единица. Это стало предметом ироничных высказываний и риторических вопросов о том, правда ли всем американцам интересно, как дела у собеседника. Более того, не всегда американцы задают этот вопрос при непосредственном коммуникативном акте. Например, в штате Вашингтон модно осуществлять утреннюю пробежку. И не стоит удивляться, когда улыбчивые американцы, завидев идущего или бегущего рядом, скажут: «Hi, How are you?» — «Привет, как дела?» Однако они бегут дальше, не дожидаясь ответа. Данный вопрос является замещением приветствия. В данном случае, это ситуативная этикетная составляющая.

В арабском языке при обращении к собеседнику существует градация в прилагательном *дорогой* — *дорогая*. Если собеседник является близким другом, уважаемым человеком, любимым, используют *habiby* — *habibty*. Однако если собеседник не входит в приближенный круг, обращение к нему синонимично русской словоформе *уважаемый-уважаемая* — *hadretak* — *hadretek*. Необходимо отметить, что если в русском языке допустимо интонирование слова *уважаемый* в трансформации иного значения — угрозы, грубости, предупреждения (например, акцентно подчеркнуто обращение: «УВАЖАЕМЫЙ! Я стоял в очереди первым!»), то в арабском языке такая трансформация недопустима. Обращение должно быть обдуманно, корректно использовано, интонирование в данном контексте может быть расценено как оскорбление или неуважение к собеседнику и его семье.

В изучении русского языка особое внимание заслуживает функциональность местоимения *Вы* и *ты*, разграничение их употребления в официальной форме, а также при употреблении в обращении к людям пожи-

лого возраста. Особое внимание этому необходимо уделять в американской аудитории, так как в английском языке *you* вмещает значения *ты* и *Вы*. С данной проблемой мы сталкиваемся в обучении студентов из европейских стран. Часто иностранцами допускаются следующие ошибки: (в официальной сфере) «Вы придешь к нам?» или «Вам надо придешь». Иностранцы после того, как акцентируют внимание на выборе местоимения, делают ошибку в образовании формы глагола, так как в их сознании формы *ты* и *вы* тождественны. Таким образом, комплексная оценка ситуации общения очень важна и в преподавании и, разумеется, в переводе.

Речевой этикет — это универсалия, присущая обществу носителей языка и данная ему как система стереотипов речевого поведения. Следовательно, в плане содержания в разных языках множество сходств и пересечений, особенно в индоевропейском ареале. Однако план выражения, как и собственно поведенческий план, имеет много различий.

Даже близкородственные национальности и языки имеют существенные различия в речевом этикете, большие, чем можно было бы ожидать. Приведем несколько примеров расхождений русского и болгарского речевого этикета, которые содержат немало единиц, на первый взгляд, полностью эквивалентных, а иногда и созвучных: *Добрый день* — *Добър ден, Здравстуй(те)* — *Здравей(те)*; *Спокойной ночи* — *Лека нощ, Всего хорошего* — *Всичко хубаво* и т.д. Однако данное употребление сходных в плане выражения единиц обнаруживает их различия в лексическом фоне [Верещагин, Костомаров 1976], стилистических коннотациях и т.д. Если в русском языке синонимический ряд в ситуативно-тематической группе «Приветствие» открывается доминантой *Здравстуй(те)*, то болгарское *Здравей(те)* оказывается не нейтральным, а стилистически сниженным, следовательно, и не доминантой. В болгарском речевом этикете стилистически нейтральной, доминантной единицей приветствия выступает *Добър ден*. Прощание-пожелание *Спокойной ночи* соотносимо с болгарским прощанием-пожеланием *Лека нощ*. Однако в болгарском обиходе, как и в обиходе других европейских стран, прощание на ночь типа русского *Спокойной ночи* применяется не только непосредственно перед сном, но и значительно раньше, как вечернее прощание вообще, когда прощающийся заведомо знает, что адресат до сна еще может пойти куда-либо (в театр, в ресторан и т.д.). Болгарское пожелание-прощание *Всичко хубаво* эквивалентно русскому *Всего хорошего*. Однако в болгарском языке оно, будучи прощальной формулой, все же воспринимается и как пожелание, на которое обычно следует ответная реплика *Подобно (на вас)*, т.е. «и вам того же», тогда как в русском языке такие ответные реплики невозможны. Здесь проявляет себя специфика и на уровне организации текста (диалога). В речевом этикете диалог, его структура обнаруживают стереотипную сущность самого явления, но и эта диалоговая стереотипность имеет, как мы убедились, национально-специфический характер [Галкова 2000: 123–127].

Русский речевой этикет не допускает названия участника групповой беседы или присутствующего местоимением *он*, а в Болгарии такая форма вполне этикетка.

Если русские встречают Новый год и стереотипы общения построены на формах глагола *встречать* (*С кем, как, где встречаете?*), то в Чехословакии в это время провожают святого Сильвестра, и стереотипы построены на формах глагола *провождать* (*С кем, как, где провожаете?*).

Примеров расхождений много. Мы привели некоторые из них, чтобы направить внимание преподавателя русского языка на сравнение и сопоставление русского речевого этикета и этикета той страны, которую представляют обучающиеся.

Таким образом, наблюдение за этикетом в близкородственном языке, например, в болгарском [Формановская 1982: 192] показывает значительные расхождения в узусе, культурном компоненте и лексическом фоне, которые учитывает именно лингвострановедение.

Ясно, что при семантизации коммуникативных единиц речевого этикета необходимо лингвострановедческое, а также и собственно страноведческое комментирование и ситуаций, и единиц [Леонтьев 1977: 176].

Национальная специфика речевого этикета проявляется и в его общей фразеологичности (фразеологизированные предложения), а также в наличии внутри микросистемы собственно фразеологизмов, пословиц, поговорок и других паремий. Так, в русском речевом этикете употребительными единицами являются пожелания *Ни пуха ни пера!*; приветствия *Хлеб-соль!* и др. Сюда же отнесем фразеологически связанное употребление определения *добрый* в формулах *Добрый день, Доброе утро, Добрый вечер, Добро пожаловать* и др. Например, в арабском языке, когда человек чихает, произносят: *Yarhamkom Allah* — *Аллах благословит тебя*. Тот, кто чихнул, должен ответить: *Elhamdo Lellah* — *Спасибо Аллаху*. Конечно, данное высказывание носит религиозный характер, однако вбирает в себя функции фразеологичности, особенно для тех, кто изучает арабский язык как иностранный.

Теперь остановимся подробнее на моменте, который безусловно требует лингвострановедческого комментирования. Речь пойдет о вокативах-антропонимах в ситуации «Обращение к знакомому» и особенно о таких безэквивалентных, как имя-отчество и самостоятельное отчество с точки зрения национальной специфики.

По мнению выдающихся ученых Е. М. Верещагина и В. Г. Костомарова, личное имя обладает разносторонним планом содержания, может быть, даже более сложным, чем семантика нарицательного имени. Согласно их мнению, антропонимы обладают и групповой, и индивидуальной информацией и дают нам представление о 1) возрасте имени, 2) происхождении, 3) социальном месте, 4) стилевой принадлежности, 5) употребительности, 6) территориальной локализации и др. Безусловно, иностранным студентам на начальном этапе изучения русского языка сложно осмыслить, что, например, «Машка» и «Мария Александровна» — разные люди, или перед нами разная речевая ситуация.

Если так много можно сказать относительно личного имени в его полной (паспортной) форме, то, естественно, еще более пространное комментирование должно сопровождать различные формы имени — оценочные: уменьшительно-ласкательное, уничижительное и др. [Формановская 1982: 105].

Или, например, для некоторых иностранцев совершенно непонятно, как могут русские обращаться по-разному к одному и тому же человеку... К Иванову Александру Ивановичу могут обращаться *Саша, Саня, Шура, Александр, Степанович, Петров* и т. д. Кроме того, существуют еще многочисленные уменьшительно-ласкательные формы *Сашенька, Санечка, Шуричек, Санек, Шурик* и т. д. Для усвоения таких языковых особенностей в собственной педагогической практике нами реализуется метод игры (с согласия участников): трансформируем имя иностранца и объясняем значение данной трансформации. Например, студент из США, изучающий русский язык, Йан Таттль, любит представляться Йенчиком, чтобы расположить собеседника. Другие участники игры также используют уменьшительно-ласкательные суффиксы при выражении просьбы друг к другу: «*Ву Чэнушка, передай, пожалуйста, книгу*». Безусловно, это рождает поле комического и указывает на наличие «чутья» русского языка у обучаемых. Естественно, такой метод допустим как ситуативный, для его реализации необходимо знать аудиторию обучающихся, чтобы не обидеть участников процесса обучения.

Таким образом, для полноценного владения иностранным языком, в том числе русским как иностранным, необходимо ознакомить учащихся с этикетными нормами в аспекте лингвострановедения.

Литература

1. *Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г.* Язык и культура. Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного / Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров. — М.: Русский язык, 1976. — 248 с.
2. *Галкова, Н. Г., Зиновьева, Е. И.* Реализация некоторых принципов лексикографического описания языковых единиц с культурным компонентом значения / Н. Г. Галкова, Е. И. Зиновьева // Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. Вып. III. — СПб., 2000. С. 123–127.
3. Национально-культурная специфика речевого поведения / Под ред. А. А. Леонтьева, Ю. А. Сорокина, Е. Ф. Тарасова — М.: Изд-во Наука, 1977. — 176 с.
4. Федотова И. Б. Лингвострановедческий аспект в практике коммуникативного обучения русскому языку как иностранному в условиях поликультурной среды Северного Кавказа / И. Б. Федотова // Методика преподавания РКИ: традиции и современность. Сборник материалов научно-практической конференции (к сорокалетию кафедры преподавания РКИ) 8 апреля 2015 года / Под общ. ред. М. Н. Русецкой и М. А. Осадчего. — М., 2015. — С. 198–204.
5. *Формановская, Н. И.* Русский речевой этикет: лингвистические и методические аспекты / Н. И. Формановская. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Русский язык. 1987. — 144 с.
6. *Формановская, Н. И.* Употребление русского речевого этикета / Н. И. Формановская. 2-е изд. — М.: Русский язык, 1982. — 192 с.

И.А. Вотякова

Ижевск (Россия), Удмуртский государственный университет
заместитель директора Института языка и литературы по международным связям
irinavotyacova@hotmail.com

«ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПЕРЕКРЕСТКИ» РУССКО-ИСПАНСКОГО МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ

Аннотация

Эмоциональная языковая картина отражает определенный способ концептуализации действительности и определяется как совокупность эмоциональных представлений, эмоциональных понятий, эмоциональных концептов. Умение выразить эмоцию и оценку средствами изучаемого языка играет огромную роль, т.к. показывает взаимодействие эмоциональной языковой картины родного и иностранного языков, фрагменты которой могут быть национально специфичны в связи с тем, что формируются под влиянием различных культурных факторов.

Русская и испанская эмоциональные картины мира репрезентируются с помощью словосочетаний со схожими прилагательными, как правило, обозначающими размер, силу и время проявления эмоций.

Ключевые слова: эмоциональный концепт, эмоциональное обучение, эмоциональное поведение, русский и испанский языки.

I. A. Votyakova

Izhevsk (Russia), Udmurt State University
Deputy Director of the Institute of Language and Literature, International Relations
irinavotyacova@hotmail.com

«EMOTIONAL CROSSROADS» OF RUSSIAN-SPANISH INTERNATIONAL COMMUNICATION

Abstract

The emotional linguistic worldview reflects a certain way of conceptualisation of reality which is defined as a set of emotional representations, emotional notions and emotional concepts. The ability to express an emotion and evaluation by means of the studied language plays a significant role as it demonstrates the interaction between the emotional linguistic worldviews of the native and foreign languages, fragments of which can be national specific as they are formed under the influence of different cultural environments. The Russian and the Spanish emotional worldviews are represented through the phrases with similar adjectives, which, as a rule, represent the level, time and the intensity of the emotions' manifestation.

Keywords: emotional concept, emotional teaching, emotional behavior, Russian and Spanish.

Эмоциональная языковая картина отражает определенный способ концептуализации действительности и определяется как совокупность эмоциональных представлений, эмоциональных понятий, эмоциональных концептов, при вербализации которых формируются сложные смысловые образования, обладающие определенной структурой. Как известно, свойственный данному языку способ концептуализации действительности универсален и национально специфичен одновременно, что проявляется и при оязыковлении эмоций. Особенность эмоциональной картины мира отражается в ее связи с человеком и с его оценкой в процессе познания действительности. Антропоцентричность эмоциональных концептов обуславливает актуальность их научного исследования.

Почти все эмоции возникают в ответ на событие, которое является в разной степени важным для человека, выражающего свою позицию по отношению к происходящему в процессе познания мира. Представители различных лингвостранических общностей по-своему репрезентируют окружающую действительность с учетом национального восприятия, отражающегося в семантике слова. «Мы обнаруживаем,

что языки по-разному членят действительность при наложении конкретной языковой схемы на внелингвистический опыт и способы его восприятия, преломляемые сквозь мышление» [Валеева 2010: 17]. Эмоциональное поведение, демонстрируемое человеком, отражает как собственный опыт, так и опыт всего человечества, и регулируется социальными, этическими, культурологическими и другими нормами. «Эмоциональные перекрестки» возникают в межнациональном общении в ситуациях «пересечения» эмоционального поведения, заданного одной и той же эмоцией, представителями разных культур.

Способность показать эмоцию и оценку средствами изучаемого языка имеет большое значение, т.к. отражает взаимодействие эмоциональной языковой картины родного и иностранного языков, формируемой, как мы указывали, под влиянием различных факторов. Эмоциональные концепты *гнев, радость, страх, печаль и удивление* присутствуют в эмоциональной картине мира любого языка, т.к. являются базисными. Незнание особенностей репрезентации эмоциональных концептов может спровоцировать коммуникативные

неудачи. Простая разница в определении прямых номинантов свидетельствует о специфике их выражения в языке.

Так, например, прямым номинантом концепта *удивление* в русском языке является существительное *удивление*, которое согласно словарным дефинициям обозначает: «впечатление от чего-нибудь неожиданного и странного, непонятного» (словарь Ожегова); «состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-нибудь, поражающего неожиданностью, необычайностью, странностью или непонятностью» (словарь Ушакова); «состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-то необычного, неожиданного, странного, непонятного; изумление (МАС); «состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-либо необычного, неожиданного, странного, непонятного; изумление» (словарь Кузнецова); «процесс действия по глаголу удивлять, удивляться», «результат такого действия; состояние, вызванное сильным впечатлением от чего-либо, поражающего неожиданностью, необычайностью, странностью» (словарь Ефремовой).

Синонимом данного существительного является *изумление*, обозначающее «крайнее удивление», в связи с чем в словарях синонимов указывается на усилительное значение и на более сильное впечатление, произведенное чем-либо. Таким образом, по данным словарных определений, мы можем выделить такие дефиниции, как *состояние, действие, впечатление, неожиданность, странность, непонятность, необычайность*. Кроме этого, мы должны включить в данный список и единственный синоним *изумление*.

Согласно испанским словарям существительное *asombro* определяется следующим образом: «испуг», «большое восхищение, восторг», «человек или предмет, которые удивляют»; а также «сильный восторг» (DRAE), «удивительные человек или вещь» (Основной словарь испанского языка). Словарь Марии Молинер отмечается производный характер данного существительного, образованного от глагола *asombrar* «восхищать, изумлять».

В испанском языке данное существительное большое количество синонимов: *admiración* «действие по глаголу восхищаться, восторгаться», «то, что вызывает восхищение и изумление»; *alelamiento* «результат по глаголу «отуплять, одурять, ошеломлять, оторопеть»; *aturdimiento* «смятение чувств в результате удара, сильного шума и т.д.», «душевное смятение в результате несчастья, плохих новостей и т.д.»; *confusión* «результат и действие по глаголу «сбивать с толку», «недоумение, беспокойство, нарушение в настроении», «недопонимание, ошибка»; *conmoción* «сильное волнение, переживание; (душевное) потрясение»; *desconcierto* «состояние дезориентации и замешательства»; *deslumbramiento* «действие или результат от глагола «изумлять, потрясать, сбить с толку», «нарушение зрения из внезапной вспышки света», «помрачение рассудка в результате сильной страсти»; *embarazo* «препятствие, невозможность, трудность», «неловкость, замешательство, смятение»; *embebecimiento*

«доведение до безумия» (отрицат), «результат глагола заворожить, увлечь; то, что завораживает, увлекает» (положит); *enbobamiento* «потрясение, изумление», «увлечение, завораживание чем-либо», «отупление»; *entontecimiento* «действие и результат по глаголу «вызывать чувства провоцирующие глупые поступки», «отупение, обалдение»; *espanto* «ужас, удивление, душевное смятение», «результат угрозы или демонстрации того, что внушает страх»; *estupefacción* «изумление, потрясение»; *estupor* «потрясение, крайнее восхищение и изумление»; *extrañeza* «качество странного и необычного», что-либо неожиданное, необыкновенное, странное, «восхищение, неожиданность»; *fascinación* «очарование» «обман или сильное впечатление, изумление»; *maravilla* «необыкновенные происшествие или вещь, вызывающие восхищение», «действие или результат от глагола «вызывать восхищение» или «смотреть с восхищением»; *pasmo* «крайнее восхищение и удивление, то что останавливает», «объект, вызывающий восхищение и удивление»; *sobrecogimiento* «действие и результат по глаголу «застать врасплох, удивляться, сильный испуг»; *sorpresa* в значении «действие или результат удивления», «то, что удивляет»; *susto* «внезапный страх и боязнь»; *turbación* «результат и действие по глаголу «привести в замешательство, удивить, ошеломлять», «беспорядок, дезориентация, замешательство».

Анализ дефиниции синонимов приводят к выявлению таких важных позиций, как *действие, состояние, неожиданность, необычность, восторг, изумление, потрясение, замешательство, нарушение, страх, глупость*. Таким образом, мы видим в совпадении в таких признаках, как *состояние, действие, изумление, неожиданность, необычность*, различие в указании на *впечатление, странность, непонятность* в русском языке и *восторг, потрясение, замешательство, нарушение, страх и глупость* в испанском.

Умение выразить эмоции на начальных уровнях обучения может представлять сложность в связи с ограниченностью лексического запаса и грамматических навыков, однако на любом этапе учащийся испытывает естественную потребность эмоционально оценить происходящее. Задача преподавателя сводится к тому, чтобы показать, какие средства на данном этапе обучения позволят реализовать такую потребность. Несмотря на закономерно существующие ограничения, мы считаем, что требования, предъявляемые студентам на начальном этапе обучения, дают возможность обучения выражению эмоций на русском языке. Мы полагаем, что нецелесообразно, как это принято в настоящее время, считать эту задачу актуальной только следующих этапов, т.к. в таком случае мы как преподаватели невольно подтверждаем стереотип о «холодности» русских, об их угрюмости и неприветливости [Вотякова 2015: 115].

В качестве концептуальной базы для решения вопроса о типах употребляемых конструкций мы

можем привести данные наших исследований по репрезентации эмоциональных концептов в русском и испанском языке. Употребление прилагательных с существительными — прямыми номинантами эмоциональных концептов дают нам представление о важности таких факторов, как *размер, сила и время*. Сравним следующие данные:

1.1. *Rađaost*:

- наиболее часто: *большая, великая*;
- часто: *детская, ликующая, нечаянная, огромная, тихая*;
- редко: *вечная, глубокая, единственная, земная, искренняя, маленькая, мстительная, неожиданная, неясная, новая, ночная, особая, особенная, простодушная, смутная, спокойная, творческая, торжествующая, физическая, Христова*.

1.2. *Alegría*:

- наиболее часто: *gran*;
- часто: *mayor, grande, cierta*;
- редко: *demasiada, intensa, mucha, propia*.

Время является очень важным элементом в осмыслении радости. В испанском языке это отражается в употреблении определенных глаголов, в русском — в частотном употреблении с прилагательным *нечаянная, неожиданная, вечная, постоянная, новая* и существительными *минута, день, жизнь*. В обеих языковых картинах мира важной характеристикой радости является её размер. У русских, как правило, она определяется как *большая, великая, превеликая, огромная*. Конечно, *маленькая* или *небольшая радость* также отмечается, но гораздо реже. При этом появление формы множественного числа *маленькие радости* можно рассматривать в качестве своеобразного смыслового аналога *большой радости*, когда нечто малое достигает необходимого объема или размера благодаря своему множеству. Любопытно, что *радость* также чаще бывает *тихой*, чем *громкой*. Среди наиболее частотных определений радости также отмечаются *особенная* или *особая*, а также *детская*. *Детская радость* — значит *простодушная, наивная, простая, искренняя*. Менее многочисленно употребление следующих прилагательных: *вечная, глубокая, единственная, живая, земная, искренняя, ликующая, мстительная, неясная, новая, ночная, постоянная, простодушная, смутная, спокойная, творческая, торжествующая, физическая, Христова*. В испанском материале наиболее частотны прилагательные, также определяющие размер радости: *grande, mucha, mayor*, а также прилагательное *cierta*.

2.1. *Gnev*:

- очень часто: *Божий, народный, праведный*;
- часто: *благородный, справедливый, страшный*;
- редко: *американский, безудержный, беспричинный, бессильный, великий, возрастающий, государственный, гражданский, искренний, кремлевский, начальственный, неостывший, несправедливый, организованный, отцовский, привычный, родительский, сдержанный, собственный, ужасный, чёрный*.

2.2. *Ira*:

- очень часто: *contenida, mucha, tanta*;
- часто: *cierta, pura*,

- редко: *animal, enorme, humana, poca, profunda, propia, sorda, terrible, verdadera*.

Сила и интенсивность *гнева* отражается в таких прилагательных, как *бессильный, спокойный, легкий, тихий, наибольший, бешеный, великий, нарастающий, возрастающий, неустовый, обильный, пламенный, сильный, страстный; mucha, tanta, enorme, poca, profunda* и др. *Гнев* производит значительную мобилизацию энергии для реакций по защите и нападению, характеризующихся высокой энергичностью, силой и выносливостью. *Гнев* часто характеризуется как нетерпеливое действие, что проявляется в русском языке в наличии словосочетаний с прилагательными *безудержный, внезапный, скорый*. Он может быть *искренним, настоящим, pura, verdadera*, а также *контролируемым, сознательным, animal, terrible*.

3.1. *Грусть*:

- очень часто: *светлая, глубокая, своя*;
- часто: *великая, моя*;
- редко: *легкая, такая, многая, некоторая, старая, искренняя, русская, безмерная, скрытая*.

3.2. *Tristeza*:

- очень часто: *reactiva*;
- часто: *vital*;
- редко: *pura, normal, profunda*.

Как показывают наши исследования, для эмоций очень важны степень и сила. Например: сильная степень *печали* выражается при помощи русских прилагательных *глубокая, великая, безмерная, безысходная, бесконечная, беспросветная, вековая, неумеренная, повсеместная* и др. слабая степень — *легкая, затаенная, мимолетная, некоторая, нестоящая, скрытая, тихая* и др. В испанском языке акцентируется общий характер *печали*.

4.1. *Удивление*:

- очень часто: *некоторый, большой*;
- часто: *радостный, искренний, безмерный, немалый, никакой, легкий, огромный*;
- редко: *тупой, отстраненный, нескрываемый, великий, неменьший, полный, превеликий, глубокий, какой, особый*.

4.2. *Asombro*:

- очень часто: *cierto*;
- часто: *gran, mayor, permanente*;
- редко: *absoluto, auténtico, continuado, desmesurado, general, incrédulo, infantil, menor, originario, primer, profundo, propio, revolucionario, tanto*.

Прилагательные отражают внезапность *удивления*, что в нашем материале проявляется в употреблении словосочетаний с прилагательными и числительными *давний, мимолётный, первый; infinito, permanente, primer, inicial*, подчеркивающими временную характеристику. Неопределенность *удивления* обуславливает употребление словосочетаний с прилагательными, подчеркивающими его очевидность: *безусловный, честный, очевидный, нескрываемый, искренний; деланный, показной, притворный, разыгранный; auténtico, experimentado, originario, sincero, verdadero, falso, fingido*. Если же оно безразлично, то *удивление* при-

обретает положительную или отрицательную окраску, т.е. превращается в приятное или неприятное удивление. Эта двойственность более типична для русской языковой картины мира, когда мы отмечаем употребление с прилагательными *веселый, восторженный, приятный, радостный, хмельной, знаменитый, отзывчивый; гадливый, жалобный, завистливый, насмешливый, настороженный, тупой, укоризненный, недоверчивый, странный, тревожный, отстраненный*. Интенсивность, являясь важным когнитивным признаком удивления, репрезентируется в сочетании со следующими прилагательными и местоимениями в русском языке: *безграничный, безмерный, большой, великий, легкий, некоторый, немалый, неменьший, огромный, полный, превеликий, сильный, глубокий, какой, никакой, особый*. Чаще всего интенсивность проявляется в размерах. Сравните, например, в испанском языке: *absoluto, algún, creciente, demasiado, desmesurado, general, gran, intenso, mayor, menor, profundo, revolucionario, tanto*.

5.1. *Страх*:

- очень часто: *панический*;
- часто: *детский, собственный, беспричинный, животный, большой, внезапный, инстинктивный*;
- редко: *великий, дикий, затаенный, леденящий, мистический, мучительный, невольный, некоторый, ночной, общий, пережитый, подсознательный, постоянный, сильный, скрытый, старческий, суеверный, тайный, элементарный*.

5.2. *Miedo*:

- очень часто: *mucho*;
- часто: *escénico*;
- редко: *indecible, ningún, sordo, tanto, verdadero*.

Страх — одна из напряженных и неприятных эмоций, т.к. дает ощущение дискомфорта. Его главной особенностью является чувство стресса, беспокойства и неуверенность в собственной безопасности

и угроза здоровью, что, как правило, сопровождается чувством потери контроля: *панический, животный, инстинктивный, внезапный* и др. [Вотякова 2014: 180]. Чувство опасности стимулируется тем, что вызывает *страх*, очень часто при этом мы видим отражение неуверенность в способности противостоять или существовать в страшной, поэтому интенсивность эмоциональной реакции бывает разной: *большой, великий, дикий, некоторый, сильный, mucho, tanto, ningún*.

Таким образом, умение выразить эмоцию и оценку средствами изучаемого языка играет огромную роль, т.к. показывает взаимодействие эмоциональной языковой картины родного и иностранного языков, фрагменты которой могут быть национально специфичны, в связи с тем, что формируются под влиянием различных культурных факторов. Русская и испанская эмоциональные картины мира репрезентируются с помощью словосочетаний со схожими прилагательными, как правило, обозначающими размер, силу и время проявления эмоций.

Литература

1. *Валеева, Н. Г.* Теория перевода: культурно-когнитивный и коммуникативно-функциональные аспекты. — М.: РУДН, 2010. — 245с.
2. *Вотякова, И. А.* Концепт «страх» в русском языке // Вестник Удмуртского университета. Сер. История и филология. — 2014. — Вып. 4. — С. 179–183.
3. *Вотякова, И. А.* К проблеме обучения выражению эмоций в практике преподавания русского языка как иностранного на элементарном уровне // Русский язык и культура в зеркале перевода [Электронный ресурс]: материалы Междунар. науч. конф., 29 апр. — 3 мая 2015 г. — Москва: Издательство Московского университета, 2015. — С. 113–122.

Секция «Медиа-технологии в поликультурном образовательном пространстве»

И.В. Пустовойт

Хемпстед, Нью-Йорк (США), Университет Хофстра
Доктор искусств, профессор
Igor.V.Pustovoit@hofstra.edu

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ФОРМАЛИЗАЦИЯ ОБЩЕНИЯ НА МИРОВЫХ ЯЗЫКАХ

Аннотация

В статье рассматриваются некоторые вопросы, связанные с мировым статусом русского и английского языков. На примере русскоязычной коммуны США показано, как различные сферы общения характеризует преимущественно неформальное или формальное взаимодействие. Последнее напрямую связано с последними технологическими достижениями в области взаимодействия человека и компьютера.

Ключевые слова: мировые языки, межкультурная коммуникация, формальное общение, язык Интернета, человеко-компьютерное взаимодействие

I.V. Pustovoit

Hempstead, New York (USA), Hofstra University
Doctor of arts, professor
Igor.V.Pustovoit@hofstra.edu

MODERN TECHNOLOGY AND FORMALISATION OF INTERACTION IN THE WORLD LANGUAGES

Abstract

The article examines some issues related to the world status of Russian and English languages. Using the Russian-speaking community in the US as an example it is demonstrated how different areas of communication are characterised by predominantly informal or formal interaction, the latter being directly related to the latest technological advances in the sphere of human-computer interaction.

Keywords: world languages, intercultural communication, formal communication, Internet language, human-computer interaction.

1. К постановке вопроса.

Рассматривая основные изменения в русском языке конца XX — начала XXI века, исследователи фокусируют свое внимание на возрастающей роли публичной и вообще устной речи, которую характеризует всплеск агрессивности, оценочности, грубости, объясняя это «смешением в сознании значительной части российского общества двух традиционно трудных для дифференциации русским сознанием понятий: свобода и воля» [Стернин 2004: 3]. Хочется сразу заметить, что если следовать гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа [Hoijer 1954], согласно которой структура языка определяет мышление и способ познания реальности, то английский язык, в котором соответствующие понятия лексически вообще не разграничиваются, должен стелать под игом бескультурного общения. В реальности же, ситуация как раз противоположная: в англоязычном мире наблюдается тенденция к формализации общения, не столь заметная на первый взгляд. Связано это в первую очередь с глобальным статусом английского языка, а также с развитием новых технологий.

Именно поэтому опыт английского как мирового языка, роль которого как *lingua franca* в современном

мире общепризнана, может быть полезен для определения стратегических задач развития русского языка. Учитывая многовекторность языкового сдвига, опыт многомиллионных русскоязычных диаспор англоязычных стран представляет особый интерес, поскольку данные группы оказываются на пересечении двух мировых языков [Пустовойт 2010: 51]. Помимо этого, миллионы носителей языка на постсоветском пространстве включены в опосредствованный языковой контакт при помощи Интернета и СМИ.

В то время, как на постсоветском пространстве наиболее заметны центробежные тенденции, ведущие к усилению языкового варьирования, в условиях дальнего зарубежья на первый план выходит центростремительный процесс, при котором различные этнические группы объединяются исключительно на основе своей русскоязычности, наглядно демонстрируя роль русского как мирового языка. Данное «содружество независимых эмигрантов» [Пустовойт 2007] формируется прежде всего в сфере бытового общения, в то время, как профессиональная деятельность требует знание английского. Интерференция русского и английского достаточно подробно описана ряде работ [Немчинова 2001, Пустовойт 2009, Andrews 1998, Olmsted 1986, Polinsky 1994]. При этом большая часть исследований

фокусируется на бытовой сфере, упуская из виду не менее важный аспект — формальное общение.

Определенная часть эмигрировавших в США, особенно люди пожилого возраста, не планируют функционировать вне пределов русскоязычной коммуны и для этого сегодня существуют все условия: русское телевидение, книги, концерты, клубы, рестораны, магазины. Таким образом, общение в формальных контекстах происходит преимущественно вне пределов русскоязычной сферы. Но даже в этом случае, каждому из проживающих так или иначе приходится иметь дело с иммиграционными, налоговыми, нотариальными и другими юридическими службами, заполнять договор аренды, вести банковские дела, общаться с докторами, и тому подобное. Поскольку статус официального за английским в США законодательно не закреплен, у русскоязычных есть возможность решать все вышеупомянутые вопросы при помощи специалистов-биллингов. В данном случае на первый план выходит умение ясно и кратко сформулировать суть проблемы, что и является самым важным компонентом формального общения.

2. Понятие формальности.

Введение в лингвистический обиход дихотомии формальность/неформальность позволяет сместить фокус с традиционной стилистической маркированности на более универсальные характеристики, присущие живой речи.

Каждый человек имеет представление о том, что значит «формальность» и «быть формальным». Каждый человек может быть формальным по отношению к окружающим, вне зависимости от степени языковой подготовки и жизненного опыта. При этом следует признать, что существует явная зависимость между осознанностью правил языка и формальностью. По сути говоря, наша способность быть формальными повышается по мере получения формального образования. Так, скажем, побочным эффектом лексико-грамматического метода изучения второго языка является эффект формальности, неизбежно возникающий при общении с иностранцами. С точки зрения носителей языка, иностранцы звучат, как роботы и не улавливают нюансов, очевидных для носителей языка. А те, кто усвоил язык в неформальной обстановке, как дети эмигрантов, овладевают искусством быть формальным по мере изучения норм языка.

В наивной картине мира понятие формальность сочетает в себе, на первый взгляд, взаимоисключающие семантические компоненты. С одной стороны, формальным может быть язык, манера поведения, стиль одежды, дизайн помещения или сада. В данном случае формальность означает строгое следование установленным нормам и правилам. С другой стороны, формальный стиль в искусстве, т.н. *формализм* означает как раз отход от общепринятых конвенций. Данное противоречие снимается, если подойти к формальности с точки зрения простейшего человеческого опыта: в основе формальности лежит установление физической дистанции. Формальность, подчеркнутое внимание к форме устанавливает дистанцию между говорящим и воспринимающим. Установление дистанции ведет к активизации сенсор-

ной деятельности, аналитического аппарата, критическому осознанию установленных правил, а в литературе и искусстве — к обостренному художественному восприятию, описанному Шкловским как прием *остранения* в литературе, а Бертольдом Брехтом — как установление дистанции между залом и театральной сценой.

Таким образом, в основе данной дихотомии лежит одна из основных человеческих метафор «сближение/отдаление». Формальный стиль отдаляет, а неформальный, соответственно, сближает, сокращает дистанцию. Если целью повседневного общения является не только *транзакционное общение*, эффективная передача информации, но и *интеракционное общение*, нацеленное на установление межличностного контакта, то эффект формальности, возникающий по воле одного или обоих участников, редуцирует межличностный аспект и способствует эффективности передачи информации.

Конечно, для строго регламентированных ситуаций формальность является априорной. В каждой отдельной стране существует протокол, определяющий порядок официальных церемоний и мероприятий, который отражает не только общепринятые международные нормы, но и исторически сложившиеся и культурно обусловленные правила, и посему представляет определенный интерес для исследователей. Однако, куда больший интерес представляют ситуации, в которых роли участников не являются строго регламентированными. Учитывая тот факт, что более 13% граждан и легальных резидентов США родились в других странах, и обеспечение их обслуживания на родном языке далеко не всегда представляется возможным, доступность английского приобретает приоритетное значение. Во многом эта задача сходна с выработкой коммуникативного минимума для изучающих иностранные языки.

3. Упрощенный английский.

Еще в 1959 году радиостанция Голос Америки предложила специально разработанную упрощенную версию английского для радио и телепередач, так называемый *специальный английский*, который впоследствии породил ряд вариантов, таких как *базисный английский*, *упрощенный технический английский*, и так далее. В настоящее время, наряду с национальными вариантами энциклопедии Википедия, существует Википедия на упрощенном английском [13]. В каждом из этих вариантов лексика ограничена запасом примерно в 1500 слов, и не рекомендуется использовать идиоматические выражения. Дикторам радио также рекомендуется читать новости медленнее, чем обычно. Не последнюю роль здесь сыграло стремление помочь изучающим английский язык за рубежом. Интересно, что еще в 80-е прошлого века мне доводилось быть свидетелем споров преподавателей русского как иностранного о допустимости самого понятия *коммуникативный минимум*, «калечащего» великий и могучий русский язык. Приводились аналогии с оруэлловским *новоязом*. Самым интересным в данной ситуации является то, что сам Джордж Оруэлл в 1946 году написал гневную статью о сложности и запутанности письменного английского, положив начало целому движению за *простой*

английский (Plain English). Сторонники данного подхода настаивают на том, что к примеру, язык юридических документов должен быть ближе к точным наукам, чем к искусству. Его главная задача — устранить возможность разнотолков, быть кратким, понятным и однозначным. К сожалению, семьдесят лет спустя мы по-прежнему становимся свидетелями того, как национальные и международные комиссии по расследованию избегают однозначной оценки событий, производя на свет заключительные документы в несколько тысяч страниц без внятного ответа на главный вопрос. Многословность по-прежнему остается одним из главных и универсальных защитных механизмов человеческого общения.

Следует оговориться, что не все предложения по упрощению английского применимы к русскому языку. Если ограничения, накладываемые на словарный запас, отказ от определенных грамматических форм и категорий, сокращение длины предложений и абзацев, и четкую структуризацию текста можно считать универсальными требованиями, то требование англосаксонских пуристов заменить латинские и греческие элементы на родные вряд ли поможет в случае с русским языком. В любом случае, формирование упрощенного варианта языка способно оказать огромное содействие в области машинного перевода и компьютерных коммуникаций.

4. Интернет и современные технологии.

Вне всяких сомнений, главным, хотя и не единственным фактором, влияющим на развитие современного русского языка, является Интернет, что вызывает весьма противоречивые чувства как у пользователей, так и у специалистов в различных областях. С одной стороны, Интернет дает богатейший материал для исследований, с другой — разрушает все представления о нормах, от грамматических до морально-этических и правовых. К сожалению, даже в профессиональной среде лингвистов преобладает эмотивный подход, и редкая публикация о языке Интернета обходится без эмоционально-оценочной лексики. Лексические инновации обозначаются как «словечки», «слова-перевертыши». Общественный дискурс доминируют метафоры болезни «заимствования, облепившие тело русского языка», и воинственные метафоры «язык подвергся иноязычной осаде», «интервенция английского», «дать отпор», «вести борьбу», столь характерные для тоталитарного дискурса. Выражения типа «Интернет наполнился грязью», «по уши погряз в сленге» заслуживают отдельного внимания. То, что в данном случае обозначено метафорой «грязь» не появилось вдруг или пришло извне. Эта «грязь» существовала всегда, просто прежде она изливалась на кухне или перед экраном телевизора. Или вытеснялась в бессознательное, что по Фрейдю является одним из основных источников психических расстройств.

Каждый находит в Интернете то, что ищет, сознательно или бессознательно. Одни пытаются разобраться в окружающем мире, другие пытаются справиться с внешним или внутренним стрессом, третьи получают удовольствие, манипулируя людьми при помощи троллинга, или делают это по заказу за деньги. Свобода воли

и осознанность выбора человека — тема, которая выходит далеко за рамки и возможности данной статьи.

То, что Интернет стирает грани между устной и письменной, литературной и разговорной речью не следует воспринимать как угрозу более социально престижным вариантам. Языковые нормы не разрушатся от того, что большее количество людей получило возможность высказать свое мнение по интересующему их вопросу. Если все жители страны, вместо того, чтобы смотреть ночи напролет фигурное катание по телевизору, станут им заниматься, здоровье нации улучшится, хотя с эстетической точки зрения это будет менее приятное зрелище.

О негативном влиянии современных технологий сказано уже достаточно, а вот позитивные стороны могут быть заметны не сразу. Так, общение в социальных сетях, системы обмена мгновенными сообщениями и электронная почта не только облегчают транзакционное общение, но и являются главным ресурсом поддержки социальных связей для молодых людей. Незамедлительность подобного общения приводит к его формализации и приобретает несколько процедурный характер по сравнению с непосредственным живым общением. Использование упрощенного написания, сокращений, эмотиконов, «лайков» в Фейсбуке не только ускоряет общение, но и во многих случаях позволяет конкретизировать, уточнить смысл сообщения или придать ему экспрессивно-эмоциональную окраску. Таким образом, подобные инновации расширяют палитру паралингвистических средств языка, а также способствуют его интернационализации.

Не следует считать, что современные технические средства способствуют лишь неформальному общению. Конвергенция разговорной и письменной речи также приводит к ускорению делового общения, предпочитающего письменную форму благодаря большей степени ее оформленности. В США доля делового общения через электронную почту неуклонно растет. При этом требования к оформлению послания минимальны: стандартные формулы вежливости и ясное изложение сути вопроса. Простейшее послание, зафиксированное письменно, придает ему статус документа, который в дальнейшем может быть использован и в строго регламентированных формальных контекстах: в суде, арбитраже, при решении трудовых споров, и т. д. Аргумент «я написал, не подумав» звучит куда менее убедительно, чем «я сказал, не подумав».

Развитие технологий автоматического синтеза речи, распознавания речи, голосового поиска, набора и управления в различной технике вносит существенные изменения в работу таких сфер, как банковские системы обслуживания, техническая поддержка компьютеров и бытовой техники, системы оповещения, навигации, не говоря уже о многомиллиардной индустрии консольных видеоигр. Первый интерфейс программирования приложений SAPI, предназначенный для распознавания и синтеза речи, был выпущен компанией Майкрософт двадцать лет назад, и с тех пор общение клиента с живым человеком в каждой из перечисленных сфер постепенно сводится к минимуму. Для оптимизации общения при помощи

компьютера пользователям есть смысл полагаться на те же принципы, которыми руководствуются пропоненты упрощенного английского. Персональный помощник и вопросно-ответная система Siri, ставшая одним из наиболее популярных приложений к компьютерам, планшетами, телефонам, и даже к новым часам компании Apple, способна отвечать на простые вопросы, предоставлять информацию, давать рекомендации в отношении ресторанов, кинотеатров, и так далее, взаимодействовать с соцсетями, а также делать покупки «на ходу». Как и спутниковые системы навигации, Siri заметно облегчает жизнь тем, кто много перемещается и часто оказывается в новых для себя местах. В то же время, любая компьютерная программа требует специфики при вводе запроса, заставляя пользователя тщательнее относиться к своим формулировкам. Еще одной трудностью остается языковое варьирование: помимо десятков языков, программа Siri уже адаптирована под британский, американский и австралийский английский, испанский, мексиканский и американский варианты испанского, и так далее. Следующим шагом должно стать расширение поисковых функций за пределами США, что может вызвать сложности, связанные с национальной безопасностью, но, тем не менее, представляется закономерным продолжением процессов глобализации.

Аутсорсинг, передача зарубежным партнерам функций по профессиональной поддержке бесперебойной работоспособности элементов инфраструктуры, стал глобальной тенденцией современного менеджмента. Однако наметившаяся в последнее десятилетие тенденция переводить колл-центры и техобслуживание клиентов за рубеж вызывает все больше критики. Иностраный акцент представителя компании неизбежно создает эффект дистанцирования, и нередко просто невозможно понять, что именно пытается донести до вас далекий сотрудник из Индии, Гонконга, или с Филиппинских островов. При желании можно потребовать перевести разговор в пределы континентальных США, но ожидание занимает слишком долго времени, и может не дать желаемого результата: даже в США шансы услышать иностранный акцент достаточно велики. Низкооплачиваемые работы, требующие минимальной подготовки, и не связанные с физическим трудом, привлекают недавних иммигрантов.

Общаясь с американскими представителями компании по телефону, неизбежно замечаешь, что они обязаны строго следовать установленному протоколу, начиная с приветствия, верификации данных, пошагового рассмотрения вопроса, вплоть до заключительных фраз-клише. С одной стороны, строгое соблюдение формальностей уменьшает вероятность ошибки, а с другой, снимает персональную ответственность с конкретного работника. В итоге вы общаетесь не столько с конкретным человеком, сколько с компанией через безликого человека. Помимо того, все телефонные разговоры, как правило, записываются, что практически приравнивает их к письменной корреспонденции. Таким образом, редуцируя межличностный контакт, современный менеджмент активно использует эффект формальности как защитное средство.

По мере развития новых технологий, роль человеческого взаимодействия с компьютерными средствами, а также друг с другом при помощи этих средств будет неуклонно возрастать. Активный процесс взаимодействия человека с техникой становится явлением социальным и неизбежно накладывает отпечаток на то, как люди общаются между собой. Вне всякого сомнения, формализация общения ограничивает выбор языковых средств, но в то же время, способствует выработке навыков краткого, ясного и четкого изложения сути дела, а также последовательного, пошагового решения коммуникативных задач. Вместо того, чтобы в очередной раз «бить в набат», русистам есть смысл оставить в стороне эмоции, вызванные социально-экономическими и политическими преобразованиями, и сфокусировать свое внимание на новых тенденциях в русском языке, связанных с современными технологиями и формализацией общения.

Литература

1. *Кожина, М.Н.* (ред.) *Стилистический энциклопедический словарь русского языка*. — М.: Наука. 2003. — 696 с.
2. *Пустовойт, И. В.* Русский язык в глобальную эпоху: две стороны мирового статуса. // *Вісник Дніпропетровського університету*. Дніпропетровськ. — 2013. — #11. — Том 21. — С. 254–261.
3. *Пустовойт, И. В.* Многовекторность языкового сдвига в русскоязычной диаспоре США. // *Язык и общество в современной России и других странах*. Отв. ред. В. А. Виноградов, В. Ю. Михальченко. М.: Институт языкознания РАН, 2010. — С. 51–56.
4. *Пустовойт, И. В.* Лексическая интерференция в русскоязычной диаспоре США. // *Русский язык и литература: проблемы изучения и преподавания*. — Киев: КГУ, 2009. — С. 91–94.
5. *Пустовойт И. В.* Роль Русского языка в формировании содружества независимых эмигрантов. // *Русский язык в странах СНГ и Балтии*. — М.: Наука, 2007. — С. 221–229.
6. *Стернин И. А.* Основные изменения в русском языке конца XX — начала XXI века. — URL: <http://sterninia.ru/index.php/izbrannye-publikatsii/item/112-sovremennoe-sostoyanie-russkogo-yazyka-izbrannye-stati-1998-2004>. (Дата обращения: 15.03.2015).
7. *Andrews, D. R.* Sociocultural perspectives on language changing in diaspora: Soviet immigrants in the United States. Philadelphia, 1998. — 182 p.
8. *Hoijer, H. (Ed.)* *Language in culture: Conference on the interrelations of language and other aspects of culture*. — Chicago: University of Chicago Press. — 1954. — P. 92–105
9. *Labov, W.* *Sociolinguistic Patterns*. — Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972. — 344 p.
10. *Nemchinova, K.* Code-Switching at the Word Level in Russian-English Bilingual Children. // *Annual Convention of the American Association of Teachers of Slavic and East European Languages*. — New Orleans, December 2001.
11. *Olmsted, H. M.* American interference in the Russian language of the third wave emigration: Preliminary notes. // *Folia Slavica*. — Vol. 8. — 1986. — P. 91–127.
12. *Polinski, M.* Russian in the US: An endangered language. // *Russian in contact with other languages*. Ed. by S. Romaine and P. Trudgill. Oxford: Oxford UP. 1994.
13. Simple English Wikipedia. — URL: http://simple.wikipedia.org/wiki/Main_Page. (Дата обращения 20.03.2015).

Н.А. Козловцева

Москва (Россия), Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Заместитель начальника отдела сертификационного тестирования
ninelkorch@yandex.ru

ИННОВАЦИОННАЯ ЭЛЕКТРОННАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ: ПРОЕКТИРОВАНИЕ, ПРОБЛЕМЫ, ФОРСАЙТ-ПРОЕКТ

Аннотация

В статье рассматриваются вопросы проектирования инновационной образовательной среды по русскому языку (ИЭОС), приводится её характеристика, выделяются целевые группы её потенциальных пользователей, виды необходимых ресурсов и принципы их отбора, указывается ряд проблем, возникающих при он-лайн обучении в ИЭОС, предлагаются возможные пути их решения.

Ключевые слова: РКР, РКН, РКР, инновационная образовательная среда, электронные ресурсы.

N. A. Kozlovtsava

Moscow (Russia), Pushkin State Russian Language Institute
Deputy Chief of department of certified testing
ninelkorch@yandex.ru

INNOVATIVE ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE RUSSIAN LANGUAGE: DESIGN, PROBLEMS, FORESIGHT PROJECT

Abstract

This article discusses the design of innovative educational environment in the Russian language (IEOS), gives its characteristics, highlights the target groups of its potential users, the types of resources needed and the principles of their selection, identifies a number of problems arising in online learning in IEOS, proposes ways of their decision.

Keywords: RKR, RKN, RKI, innovative educational environment, electronic resources.

Изменение целей получения образования на современном этапе развития общества, а также трансформация традиционной парадигмы *учитель—учебные средства—учащийся* в современном процессе обучения в парадигму *учащийся—учебные средства—учитель* приводит к необходимости создания инновационной образовательной среды, релевантной новой парадигме образования.

Ключевой тенденцией развития образования в век экономики знаний считаются непрерывное образование и обучение в течение всей жизни (lifelong learning). Последовательнее всего эта тенденция проявляется при получении языкового образования. В новой парадигме современный учащийся должен быть самостоятельным субъектом образовательного процесса, собственным менеджером образования, определяющим свою индивидуальную траекторию обучения в течение всей жизни, в рамках которой выстраивается и индивидуальная траектория овладения языком, в частности, русским языком как родным (РКР), неродным (РКН), иностранным (РКИ). Именно учащийся решает, что и в какой момент он будет изучать, в то время как задача учителя — обеспечить его актуальными средствами обучения, помочь в формировании оптимальной траектории обучения и организовать релевантный контроль за успехами в обучении. Эта идея не нова. О таком подходе говорил ещё в середине XIX века К. Д. Ушинский: «Нужно, чтобы дети, по возможности, учились самостоятельно, а учитель руководил этим самостоятельным процес-

сом и давал для него материал». Но только в последние годы в связи с развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) и дистанционных форм обучения появились все возможности для этого.

Таким образом, на повестке дня стоит вопрос о предоставлении всем желающим изучать русский язык возможности получать *непрерывное и вариативное* языковое образование. Оно может быть реализовано посредством создания и развития многоуровневой и вариативной образовательной среды. [Беляев 2015] Перспективность данного подхода подчеркнута в ряде документов ЮНЕСКО.

В статье рассматривается вопрос, что должна представлять собой образовательная среда по русскому языку.

Под образовательной средой понимается:

- система условий и воздействий, создающих возможность для раскрытия еще не проявившихся интересов, а также для развития имеющихся способностей и личности учащихся;
- создание условий, обеспечивающих удовлетворение потребностей отдельных учащихся в соответствии с их индивидуальными интересами, особенностями и задачами. [Панов 2003]

Создание образовательной среды придаёт гуманистический характер образованию, задача которого — удовлетворение любых образовательных запросов различных целевых групп обучающихся. [Коджаспирова Коджаспиров 2003]

В настоящее время создание инновационной образовательной среды по русскому языку (как родному, неродному, иностранному) актуально в связи с тем, что при наличии отдельных электронных ресурсов, не обеспечено единство образовательного языкового пространства и его насыщенность, что затрудняет их полноценное функционирование и доступ пользователей к необходимой им информации, а педагогический состав не владеет навыками работы в такой среде. Инновационность же данной среды должна заключаться не только в форме её реализации (электронная), но и в способах интеграции и каналах доставки контента пользователям.

Целью проектирования инновационной электронной образовательной среды по русскому языку (ИЭОС) является создание доступного образовательного пространства для его изучения всеми желающими, отвечающего интересам и потребностям различных групп пользователей и образовательным задачам нового времени. [Корчагина 2015] Двумя важнейшими составляющими любой образовательной среды являются её *насыщенность* (её ресурсный потенциал) и *структурированность* (способ её организации). [Беляев 2015]

Исходя из того, что любое проектирование в сфере образования основывается на стремлении к удовлетворению потребностей всех потенциальных пользователей конечного продукта (обучающихся, преподавателей, издателей, работодателей, организаторов обучения), то необходимым представляется создание *форсайт-проекта*¹. Его задачи: стратификация потенциальных пользователей ИЭОС, определение интересов каждой из групп пользователей, формирование на их основе контента ИЭОС, а также получение экспертной оценки не только контента, но и средств, необходимых для его создания и интеграции в ИЭОС, а также научно-обоснованных путей решения потенциальных проблем. Подобный масштабный проект может быть реализован только с привлечением значительного количества российских и зарубежных экспертов не только в сфере русского языка, но и в смежных сферах. [Козловцева 2015]

Для полноценной реализации своих функций ИЭОС должна представлять собой *публичный вертикальный интернет-портал*, т.е. единую мультикомпонентную разветвлённую систему, интегрирующую функционально самостоятельные сервисы отдельных организаций, доступную для широкого круга пользователей и охватывающую все модульные направления (РКР, РКН, РКИ), стратифицированные по национальным и возрастным категориям, гендерному признаку, профессиональным интересам и социальным группам.

Для каждой из групп должны быть предоставлены как аутентичные, так и специально созданные для обучения электронные ресурсы, доступные для различных форм взаимодействия: он-лайн (синхронного и асинхронного с тьюторской и менторской поддержкой на

¹ Форсайт— это систематические попытки оценить долгосрочные перспективы развития различных отраслей науки, образования, экономики и т.д. с целью определения перспектив развития, способов принести наибольшие социально-экономические блага. [Соколов 2007]

любом этапе и уровне) и офф-лайн обучения. Такими ресурсами могут быть:

1. Электронные учебники;
2. Виртуальные и игровые образовательные миры;
3. Массовые открытые он-лайн курсы (МООК);
4. Тренажёры различных видов;
5. Контрольно-измерительные материалы;
6. Библиотеки (словари, видео-, аудио-, электронные книги и материалы);
7. Справочно-информационные и научно-методические материалы (для преподавателей, организаторов обучения, авторов и разработчиков учебных и контрольно— измерительных материалов, методистов, учащихся).

Уточнение ресурсов, необходимых для каждой из групп пользователей, также должно быть осуществлено в рамках форсайт-проекта.

Функционально ИЭОС должна стать *единой навигационной системой*, обеспечивающей доставку любого необходимого контента пользователям, интегрирующей уже существующие и хорошо зарекомендовавшие себя на практике учебные ресурсы разных порталов и сайтов (в том числе, портала «Образование на русском», сайта фонда «Русский мир», сайта *bilingual-online.net*, отдельные курсы проекта «Универсарий» и др.), дополненные новыми, отвечающими социальному заказу мирового сообщества.

Актуальность контента ИЭОС (его развитие, изменение или замена, а также создание и интеграция в систему новых ресурсов) поддерживается регулярным проведением мониторинга пользовательской активности и интереса к отдельным ресурсам.

Хотелось бы подчеркнуть, что структурированность ИЭОС следует поддержать интуитивно понятным, дружелюбным интерфейсом. Почему это важно?

Согласно психологическим исследованиям, на процесс принятия решения о выборе конкретного продукта (в данном случае, ИЭОС) влияют две системы человека: сознание (пилот) и подсознание (автопилот). При этом *пилот* тщательно анализирует *качественные* показатели для принятия конкретного решения (разнообразность и релевантность контента, доступность и авторитетность среды и т.д.), а *автопилот* принимает решения практически мгновенно (это связано с его способностью обрабатывать 11 000 000 бит информации в секунду, в отличие от 40 бит, обрабатываемых пилотом) на основе анализа *внешних характеристик* (дизайна, интерфейса ИЭОС). Решение автопилота впоследствии оказывает значительное влияние на итоговое мнение потребителя о продукте. [Барден 2014] Без дружелюбного интерфейса не будут обеспечены в должной мере доступность и структурированность ИЭОС, необходимые для привлечения как можно большего числа пользователей.

Рассмотрим основные этапы принятия решения потенциальным пользователем, выбирающим ИЭОС (Таблица 1), учёт которых позволит создать продукт, релевантный потребностям различных целевых групп изучающих русский язык, а также обеспечивающий различные каналы и способы доставки контента.

Как уже говорилось, оптимально выстроенный процесс обучения русскому языку представляет собой инди-

видуальный образовательный маршрут, в связи с чем особую важность приобретает наличие инновационных образовательных платформ для изучения языков. Такие платформы, позволяющие реализовывать адаптивный (персонализированный) подход к обучению русскому языку, должны обладать необходимыми механизмами для конструирования персональных программ обучения в зависимости от различных параметров: интересов, национальности, гендерных и возрастных характеристик, профессионального опыта, особенностей восприятия и т.д. В настоящий момент таких платформ не существует, но подобные разработки уже ведутся в Европе.

Безусловно, для создания индивидуальных образовательных маршрутов необходимо знание потребностей каждого отдельного пользователя ИЭОС, в том числе их отношение к различным форматам обучения (дистанционному, смешанному и традиционному). По статистике Boston Consulting Group, на сегодняшний день в зависимости от отношения к он-лайн обучению можно выделить три основные группы пользователей.

Апологеты он-лайн обучения составляют лишь 15% от общего числа учащихся. Около 70% интересуются им по разным мотивам (интерес ко всему новому, экономическая выгода и т.д.), однако они признают он-лайн образование лишь *дополнительной* возможностью по отношению к традиционному формату. Около 15% являются противниками такого обучения. [Bailey Barton Mullen 2014]

С точки зрения эффективного управления процессом вовлечения в новую образовательную среду большего количества пользователей, для разных групп рекомендуется применять различные тактики. Сторонников он-лайн обучения нужно регулярно обеспечивать новейшими качественными разработками, для интересующихся следует найти способы увлечь их он-лайн форматом, а противникам он-лайн обучения предоставлять учебные материалы и методики, которые позволяют в сжатые сроки удовлетворить их потребности.

Рассмотрим виды и формы работы, которые можно рекомендовать для сторонников и интересующихся он-лайн обучением. Им важно дать возможность изучать русский язык в наиболее эффективных форматах, учитывающих прогрессивные тенденции электронного обучения.

Основными ресурсами, необходимыми для полноценного функционирования ИЭОС, являются электронные учебники по русскому языку как родному, неродному, иностранному. В данном случае для обеспечения непрерывного языкового образования в течение всей жизни актуально создание именно электронных учебников (ЭУ), являющихся полностью интерактивными, отвечающих требованиям эвтагогики (науки о самостоятельном обучении), использующих в полной мере потенциал ИКТ (в отличие от электронных форм учебников (ЭФУ), представляющих собой точную копию бумажной версии учебника по структуре, содержанию и оформлению¹). ЭФУ могут содержать отдельные

мультимедийные элементы или интерактивные ссылки или задания, однако только в том случае, если такие задания или материалы были предусмотрены в традиционном учебнике в бумажной форме. На данный момент ЭУ по русскому языку, полностью удовлетворяющих указанным критериям, не существует.

Отметим, что обучение в рамках ИЭОС должно включать в себя не только асинхронное, но и синхронное взаимодействие с тьютором или ментором или с другими учащимися в реальном времени, а также контроль за процессом обучения со стороны обучающихся.

Рассмотрим ещё одно модное направление современной цифровой педагогики — геймификация процесса обучения, то есть использование в обучении подходов, применяющихся традиционно в компьютерных играх (например, рейтинги, сценарии, соревнования, уровни сложности и т.д.). Внедрение геймификации в последние годы считается практически панацеей для повышения вовлеченности учащегося в процесс обучения и основным средством мотивации в дистанционном формате обучения. Однако следует понимать, что, с одной стороны, далеко не все изучающие русский язык одинаково позитивно относятся к внедрению геймификации в обучение. Например, бизнесмен, задачей которого является овладение русским языком для ведения переговоров с партнёрами, вряд ли повысит свою мотивацию с помощью «сердечек», «ягод», «бананчиков» или даже рейтингов. Повышению его внутренней мотивации (которая и так весьма сильна) будут способствовать скорее дружелюбный интерфейс ИЭОС, структурированность и качественность учебного контента, возможность асинхронного обучения с мобильных устройств (телефона или планшета).

В то же время, для детской, студенческой и части взрослой аудитории геймификация может служить реальным *мотиватором* изучения языка. С другой стороны, следует принять во внимание, что возможность геймификации повысить *качество* усвоения иностранного языка, в частности, РКИ, пока не подтверждаются имеющимися исследованиями.

Важным шагом в развитии идеи геймификации в рамках ИЭОС видится создание игрового образовательного мира, позволяющего интегрировать учебный материал в полноценный игровой сценарий.

Полноценных игровых миров по русскому языку на данный момент, к сожалению, также не существует, однако первые шаги в этом направлении уже были сделаны в рамках виртуальных образовательных миров. Примером такого мира может являться <http://vacademia.com/>, предоставляющий возможность разрабатывать 3D занятия и образовательный контент, создать собственного персонажа (аватара) и взаимодействовать посредством его с виртуальным миром, используя интерфейс симуляторов жизни (например, The Sims).

В рамках ИЭОС возможно существование не только виртуального мира, но и игрового образовательного мира, включающего в себя не отдельные занятия, а цикл занятий, объединённых единым сюжетом на основе реальных жизненных ситуаций. В рамках этого мира, выполняя различные типы игровых заданий

¹ См.: Приказ Министерства Образования и Науки РФ № 1559 от 8 декабря 2014 г.

Таблица 1. Этапы принятия решения потребителем о выборе ИЭОС.

Этапы принятия решения	Факторы, влияющие на принятие решения	Необходимые характеристики ИЭОС
Осознание проблемы	Потребителя не вполне устраивает текущая ситуация с изучением русского языка (он преподаёт, хочет изучать или изучает русский язык как родной, неродной, иностранный).	Рекламная и PR поддержка ИЭОС
Поиск информации	<i>Внутренний поиск.</i> Потребитель вспоминает о способах изучения русского языка, которые ему известны, основными из которых являются языковые курсы, частные занятия, дистанционное обучение. <i>Внешний поиск.</i> Потребитель обращается за советом к трём основным источникам: к семье или друзьям, к авторитетным организациям (центрам или курсам русского языка), к данным в сети Интернет (поисковые системы указывают ресурсы, связанные с обучением русскому языку). В этот момент потребитель узнаёт о существовании ИЭОС.	Интерфейс ИЭОС
Установка критериев и оценка альтернативных решений	На данном этапе потребитель определяет оптимальные для себя критерии, которым должно отвечать его обучение: возможность синхронного или асинхронного взаимодействия, наличие релевантных для него ресурсов и т.д. На этом этапе им рассматриваются альтернативные варианты, например, возможность традиционного обучения на курсах русского языка или с преподавателем, изучение русского языка на разных образовательных платформах. Оценивая возможные альтернативные варианты, потребитель принимает оптимальное для него решение.	Релевантность и качество контента ИЭОС(ЭУ, контрольные материалы, ИМ и др.), технические возможности
Выбор площадки обучения	Данный этап характеризуется определением конкретной площадки обучения в соответствии с требованиями потребителя. При этом существенно: 1. Удобство и полнота размещения информации об ИЭОС в сети Интернет: дружелюбный и интуитивно понятный дизайн ИЭОС, наличие описания ресурсов и программ, сроков, и времени обучения, каналов и способов получения учебной информации. 2. Наличие релевантных для потребителя ресурсов. 3. Наличие удобных дат и сроков обучения. 4. Наличие клиентоориентированной системы обратной связи с потенциальными потребителями.	Интерфейс ИЭОС
Принятие решения	Потребитель записывается на обучение в ИЭОС и начинает её использовать или отказывается от выбора.	Удобство и простота процесса регистрации в ИЭОС.
Анализ после начала использования	Потребитель оценивает свою удовлетворенность процессом обучения. На его оценку влияют следующие факторы: 1. Содержание и качество обучения соответствовало ожиданиям потребителя. 2. Отсутствие накладок и сбоев во время обучения (организационных, технических, методических и др.). 3. Приветливый и компетентный персонал ИЭОС (тьюторы и система обратной связи). При положительной оценке по указанным пунктам потребитель останется доволен ИЭОС, поделится своими впечатлениями с друзьями, знакомыми, своим преподавателем (лично и он-лайн). Положительный опыт начала обучения значительно увеличивает вероятность продолжения использования ИЭОС потребителем.	Качество и релевантность контента ИЭОС.

(квестов, кейсов, шарад, игр), а также взаимодействуя с игровыми персонажами других пользователей и менторов, развивается игровой персонаж (т.е. продвигается в изучении русского языка). Подобная организация учебного материала эффективна не только при изучении русского языка повседневного общения, но и при изучении русского языка в специальных целях.

За основу создания игрового мира (ИМ) ИЭОС, который может представлять собой, в частности, электронную модель Русского мира, можно взять игровые

миры, созданные для массовых многопользовательских ролевых онлайн-игр (ММОРПГ), например, Lineage, World of Warcraft и др.

Создание электронной модели Русского мира потребует тщательного изучения его составляющих, признаков русскости, географических и культурных реалий, релевантных сегодняшнему дню, способных формировать адекватный образ Русского мира в процессе изучения русского языка. Необходимость изучения языка в контексте его культуры беспорна.

Преимуществом игрового мира ИЭОС станет создание пространства общения на русском языке как для иностранцев, проживающих в разных странах мира, так и для носителей русского языка путём формирования игровых объединений (кланов, сообществ) в рамках привычного для них интерфейса он-лайн игр. Возможность обучаться в атмосфере, традиционно считающейся развлечением, станет ещё одним мотивом для большого количества учащихся (например, аудитория пользователей одной из самых популярных он-лайн игр в жанре ММОПГ — World of Warcraft — составляет более 8 млн. чел.).

Привлечение в качестве разработчиков технической базы ИМ ИЭОС ведущих компаний по созданию игр обеспечит появление высокотехнологичного инновационного образовательного продукта. Контент же при этом разрабатывается экспертами в области обучения русскому языку. Как уже отмечалось выше, он должен быть не только необходим, но и достаточен для достижения определённых целей обучения, а также для обеспечения индивидуальных образовательных маршрутов учащихся во всех модулях (РКР, РКН, РКИ).

Для каждой из целевых групп учащихся должны быть также разработаны отдельные игровые сценарии, включающие выполнение совместных квестов и заданий, направленных на формирование и развитие навыков работы в коллективе и навыков общения на русском языке.

Наиболее разработанным в образовании видом электронных ресурсов являются МООКи. Несомненно, прежде всего такой формат обучения может быть востребован при изучении теоретических вопросов школьниками (модуль РКР), филологами (все модули), в системе повышения квалификации преподавателей и учителей русского языка, при изучении особенностей профессиональной речи (например, делового русского), также возможно их использование для освоения культурологической и социокультурной информации, необходимой для овладения РКН и РКИ. Сейчас уже существуют курсы по лексикологии и фразеологии РКР.

При разработке МООК полезно учитывать опыт ведущей организации в этой области Академии Хана. Основной принцип организации процесса обучения в Академии Хана — *гуманность*, проявляющаяся:

1. в возможности обучающегося осваивать материал необходимое ему количество времени;
2. в максимальной упрощённости языка занятий;
3. в вовлечённости обучающего в процесс занятий (в лекциях Академии Хана в кадре не присутствует лектор, что создаёт эффект его приближенности к ученику, ощущение, что они вместе склонились над листом бумаги с объяснением);
4. в строгой ограниченности смысловых блоков по продолжительности (учёными Академии Хана доказано, что максимальное количество времени, в течение которого человек может оставаться сосредоточенным в условиях электронного обучения, составляет 15 минут).

Эффективность обучения, построенного на принципе гуманности, подтверждена 77 миллиардами поль-

зователей в 216 странах мира, прошедшими 250 миллионов уроков и решившими около 1,5 миллионов задач¹.

Внедрение этих идей в обучение русскому языку в рамках ИЭОС сделает учебный процесс релевантным вызовам времени.

В Академии Хана также была разработана методика организации смешанного обучения, известная под названием «перевёрнутый класс», позволяющая более эффективно распределять время работы в классе (ученики знакомятся с темой самостоятельно вне класса с помощью видео и иных открытых образовательных ресурсов (ООР) в удобном для них темпе, а на очном занятии закрепляют и обсуждают её).

В сфере обучения русскому языку методика «перевёрнутого класса» активно внедряется в школах в обучении русскому языку как родному. Также она может найти своё применение в обучении русскому языку как неродному (РКН) и как иностранному (РКИ), причём не только для школьников, но и для взрослой аудитории. Например, при изучении языка с тьюторской поддержкой. Теоретический материал может быть представлен с помощью видеолекций, текстовых материалов, инфографики и т. д. для асинхронного обучения, а обсуждение и закрепление материала, в том числе, уточнение конкретных вопросов — для синхронного формата обучения, т. е. в общении с тьютором и во время работы с тренажёрами разного типа.

На сегодняшний день не существует разработанной автоматизированной системы закрепления материала и тренировки полученных языковых навыков без участия тьютора. Она может быть создана в формате кейсов, тренажёров, языковых игр, тестов и т. д. Создание кейсового тренажёра позволит погрузить обучающегося в конкретную смоделированную языковую ситуацию, в рамках которой ему необходимо использовать полученные навыки (в зависимости от ситуаций общения, например, в аэропорту, в магазине, в социальных сетях и др., на разных уровнях от А1 до С2).

Для закрепления пройденного материала возможно использование технологии активации изученного материала в различные промежутки времени. Она заключается в подключении режима автоматических напоминаний учащемуся через психологически обоснованные промежутки времени (день, два, неделю или месяц) после изучения новой темы (лексической, грамматической, страноведческой и т. д.), а также в генерации конкретных заданий на закрепление и повторение материала (это и тестовые задания, и кейсы, и видео и т. д.). Такие напоминания могут отправляться обучающемуся в личный кабинет ИЭОС или по электронной почте.

Выше были перечислены ресурсы, которые ИЭОС может предложить сторонникам он-лайн обучения и тем, кто таким обучением интересуется. Между тем не следует забывать и о противниках такого обучения.

Для них ИЭОС может стать площадкой для получения доступного образовательного контента, который был бы применим для традиционного (очного) формата обучения языку (например, курсового, с преподавате-

¹ По данным <https://ru.khanacademy.org/>

лем или самостоятельного). Поэтому на платформе ИЭОС необходимо размещать и универсальную базу учебных материалов.

Её создание возможно в формате краудсорсингового проекта по всем темам ИЭОС с возможностью выведения таких материалов на печать для дальнейшего использования их офф-лайн. Иные решения для противников он-лайн обучения должны быть выработаны в рамках форсайт-проекта.

Таким образом, сегодня есть понимание того, что электронная форма и последние разработки в сфере он-лайн обучения предоставляют ИЭОС большие перспективы развития за счёт реализации на практике принципов гуманности, создания игровых миров и агрегации больших объёмов контента. Однако при создании и эксплуатации ИЭОС может возникнуть ряд проблем, обусловленных как техническими, так и иными причинами.

К типичным техническим проблемам использования ИЭОС можно отнести проблемы:

1. скорости и мощности Интернет-сигнала;
2. серверов хранения;
3. «тяжести» отдельных ресурсов (особенно это актуально для электронных учебников и игровых миров), затрудняющие их использование на устройствах малой и средней мощности (например, базовый ЭФУ по русскому языку требует наличия на устройстве не менее 2Гб свободной памяти).

Данные проблемы не всегда могут быть решены силами разработчиков ИЭОС. Так, скорость интернета зависит от провайдера в каждой конкретной точке мира. В данном случае можно предусмотреть пути решения технических проблем посредством создания менее «тяжёлого» контента, предоставления возможности предварительной загрузки видео и иных медиа-файлов, обеспечения совместимости ИЭОС с различными платформами и т.д.

Необходимость соответствовать новым целям и задачам, инновациям в сфере языкового образования, переход к электронному формату обучения рождает ряд проблем, связанных с созданием релевантных времени открытых образовательных ресурсов.

Электронная среда выдвигает иные требования и к организации учебного материала, чем в традиционном формате.

В электронном формате многие успешные методические приёмы и задания не работают, т.к. процесс овладения языком опосредуется экраном монитора. Например, при создании заданий для обучения аудированию (РКН и РКИ, особенно на уровнях выше В1), необходимо учитывать, что обучающемуся нужно иметь возможность одновременно охватить взглядом все задания к прослушиваемому аудиотексту, вернуться к предыдущим или перейти к следующим заданиям во время воспроизведения текста диктором. При этом вся необходимая информация должна помещаться в рамках одного окна (без прокрутки). Зачастую объёмы заданий на высших уровнях (С1 и С2) таковы, что это становится невозможным. В этих ситуациях требуется поиск новых решений (так, возможно уменьшение количества заданий, сокращение или деление аудиотекста на несколько частей и т.д.).

В электронном формате обучения также возникают

сложности, например, с выработкой навыков письма. Для решения этой задачи в рамках ИЭОС потребуются создание специального ресурса, позволяющий обучать письму от руки, формировать почерк. Такие разработки уже есть в РКР.

Значительной проблемой он-лайн обучения является снижение мотивации, а, следовательно, достаточное быстрое прекращение обучения в дистанционном формате. Об этом свидетельствует, например, статистика «Универсариума», согласно которой только 7,5% обучающихся успешно заканчивают (т.е. получают сертификат) курс (который представлен для асинхронного взаимодействия). [Универсариум 2015] Подобные же тенденции наблюдаются и при изучении иностранных языков.

Избежать подобной ситуации можно сочетая асинхронное и синхронное обучение, обеспечивая тьюторскую поддержку, а также, частично, используя геймификацию. Особенно важны тьюторская поддержка и синхронное взаимодействие непосредственно в процессе изучения языка при овладении продуктивными видами речевой деятельности.

Итак, для создания полноценно функционирующей ИЭОС необходимо решить ряд технических, организационных, методических и иных проблем. В рамках данной статьи мы остановились лишь на некоторых из них. Научно-обоснованные решения большинства из них должны быть представлены в рамках форсайт-проекта.

Важным моментом является экспертный отбор ресурсов из уже имеющихся для включения в ИЭОС (осуществляется с учётом качественных и количественных критериев), а также создание новых качественных электронных ресурсов. Для ведения этой деятельности требуется формирование экспертной комиссии.

Литература:

1. Барден Ф. Взлом маркетинга: Наука о том, почему мы покупаем, 2014
2. Беляев Г. Ю. Формирование термина «образовательная среда» в психолого-педагогической литературе конца XX — начала XXI века. URL: <http://dzd.rksmb.org/science/bel06.htm> (дата обращения 19.10.2015)
3. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь, 2003
4. Козловцева Н. А. Стратегия перехода от концепции «Русский язык для всех» к концепции «Русский язык для каждого» // Гражданская солидарность в реализации государственной культурной политики: взаимодействие власти, общества и бизнеса, 2015, с. 442–454
5. Корчагина Е. Л. Компьютерное сертификационное тестирование: Контент. Контингент. Контекст. // Сборник статей XIII Конгресса МАПРЯЛ, 2015
6. Панов В. И. Психолого-педагогические модели образовательной среды // Третья Российская конференция по экологической психологии: Тезисы. М., 2003
7. Соколов А. В. Форсайт: взгляд в будущее // Форсайт, № 1 (1), 2007, с. 8–15
8. Универсариум Как мы учимся онлайн: статистика «Универсариума», 2015 URL: <https://newtonew.com/analytics/universarium-how-we-learn-online> (дата обращения 27.11.2015)
9. Bailey A., Barton C., Mullen K. The Five Faces of Online Education. What Students and Parents Want, 2014 URL: https://www.bcgperspectives.com/content/articles/education_consumer_insight_five_faces_online_education_what_students_parents_want/ (дата обращения 16.11.2015)

И.Б. Федотова

Пятигорск (Россия), Пятигорский государственный лингвистический университет
Заведующая кафедрой словесности и педагогических технологий филологического образования
fedotova@pglu.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ
В УСЛОВИЯХ СОЗДАНИЯ МАССОВЫХ ОТКРЫТЫХ ОНЛАЙН-КУРСОВ (НА
ПРИМЕРЕ КУРСА «РУССКИЙ ЯЗЫК В ЖИЗНИ И КАРЬЕРЕ: ПРАКТИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ»)**

Аннотация

В статье анализируются меры, связанные с гуманизацией процесса обучения, созданием гуманистической образовательной среды в современных условиях электронного обучения и функционирования массовых открытых онлайн-курсов. Рассмотрены достоинства дистанционного обучения: технологичность, доступность, открытость, гибкость, модульность.

Ключевые слова: гуманистическая образовательная среда, массовые открытые онлайн-курсы, русский язык как иностранный, коммуникация, приобретение компетенций.

I. B. Fedotova

Pyatigorsk (Russia), Pyatigorsk State Linguistic University
Manager of department of literature and pedagogical technologies of philological education
fedotova@pglu.ru

**PROJECTING OF HUMANISTIC EDUCATIONAL AMBIENCE IN CONDITIONS
OF CREATING MASS OPEN ONLINE COURSES (BASED ON THE EXAMPLE
OF THE COURSE «RUSSIAN IN LIFE AND CAREER: PRACTICAL PIECES OF ADVICE»)**

Abstract

The article offers the analysis of measures, connected with humanisation of the educational process and creation of humanistic educational ambience in the present-day electronic educational environment and functioning of mass open online courses.

The article also dwells upon such merits of distance education as processability, availability, openness, flexibility, modularity.

Keywords: humanistic educational ambience; mass open online courses; Russian as a foreign language; communication; acquired competences.

Проектирование и создание гуманистической образовательной среды в русле общей гуманизации процесса обучения стало одной из интересных и актуальных проблем современного образования.

Гуманизация может стать базой для построения современного образования. Идея целостной гуманной личности привлекала Н. А. Бердяева, С. Н. Булгакова, А. Ф. Лосева, Н. А. Лосского, В. В. Розанова, В. С. Соловьева, П. А. Флоренского, П. Я. Чаадаева. Философско-гуманистические нравственные идеи русских мыслителей — это тот важный культурный контекст, на котором выросла российская теория личности.

Для теоретического осмысления истории развития гуманистической образовательной среды русской школы периода второй половины XIX — начала XX вв. значимы педагогические и историко-педагогические исследования К. Д. Ушинского, К. В. Ельницкого, М. И. Демкова, П. Ф. Каптерева, С. В. Рождественского, В. И. Чарнолуцкого, созданные на основе документов, статистических данных, которые содержат выводы, отражающие ведущие идеи данной эпохи [Федотова 2012]. Гуманизация рассматривается классиками отечественной педагогики как объективная потребность

общественного развития, основной вектор которой — направленность на человека.

Этой проблеме много внимания уделяют и современные ученые: Ш. А. Амонашвили, В. И. Загвязинский, Л. С. Выготский и др.

Гуманизация предусматривает меры, способствующие увеличению эффективности учебной деятельности и расширяющие свободу выбора обучаемых в процессе обучения. Как известно, повышение эффективности — это общая идея любого прогресса. В сфере образования она может быть реализована в виде более прогрессивного содержания или эффективных принципов, методов, приемов, форм деятельности обучающихся и обучаемых. Расширение свободы выбора в процессе обучения также неразрывно связано с компонентами педагогической системы, которая предусматривает возможность выбора образовательных программ, возможность выбора учебных программ; возможность выбора способа и параметров процесса усвоения учебного материала, а также альтернативные организационные формы образования.

Такие новые широкие возможности свободы выбора открываются в условиях электронного обуче-

ния, в частности обучения русскому языку и русскому языку как иностранному в дистанционном формате. К достоинствам дистанционного обучения относятся технологичность, доступность и открытость, гибкость, модульность, возможность передачи на расстоянии визуальной, звуковой, текстовой, графической и динамичной информации, доступ к различным источникам информации, интерактивность с помощью специально созданных для этих целей мультимедийных программ, оперативная обратная связь «обучаемый — преподаватель», стимулирование самостоятельности. С педагогической точки зрения, важным является не только то, кто будет преподавать и кому, но и то, как преподавать. Здесь подразумевается то, какими методиками и технологиями будет пользоваться преподаватель в педагогическом процессе, каким образом он структурирует все модули обучения, в какой последовательности будет подаваться необходимый материал и в какой форме будет контролироваться полученная информация. Этими и многими другими вопросами занимается педагогическая сторона дистанционного обучения. При изучении конкретного материала в системе электронного обучения общедидактические методы и приемы обучения воплощаются через большое количество способов обучения, каждый из которых представляет собой определенное действие, которое направлено на достижение цели образования. Оно выполняется с помощью различных дидактических средств обучения. В дистанционном обучении РКИ исследователи рекомендуют использовать демонстрацию, иллюстрацию, объяснение, рассказ, беседу, упражнения, решение задач, заучивание учебного материала, письменные работы и повторение.

С переходом к новому информационному обществу, которое отличается постоянным развитием современных компьютерных технологий, увеличивается спрос на специалиста, который с легкостью может ориентироваться в большом количестве информационных потоков.

Изменения в образовании с учетом использования новых технологий привели к целой новой отрасли образовательных услуг, объединенных под общим названием «дистанционная образовательная модель». Такая модель и ее использование позволяет решить множество проблем: проблемы доступа к образовательным услугам, проблем уровня интерактивности педагогического процесса, проблемы эффективности обучения.

Именно форма дистанционного обучения соответствует развитию системы образования в обществе, где во главу угла ставится потребность каждого отдельного человека. При этом система дистанционного обучения выступает как инструмент формирования таких возможностей в соответствии с интересами каждого человека [Молоков 2006: 251].

В настоящее время широкое распространение получили массовые открытые онлайн-курсы (МООК; англ. Massive open on-line courses, МООС). Это обучающие курсы, рассчитанные на массовое интерактивное участие слушателей, с применением технологий электрон-

ного обучения и открытым доступом через Интернет, это одна из форм дистанционного образования. В качестве дополнений к традиционным материалам учебного курса, таким как видео, чтение и домашние задания, массовые открытые онлайн-курсы дают возможность использовать интерактивные форумы пользователей, которые помогают создавать и поддерживать сообщества студентов, преподавателей и тьюторов. Видеозаписи лекций различных учебных заведений стали появляться в сети Интернет еще в конце 1990-х годов, однако только массовые открытые онлайн-курсы, появившиеся впервые в начале 2010-х годов, дали возможность интерактивного общения студентов и преподавателей, а также сдачи экзаменов в онлайн-режиме. Подобные курсы рассчитаны на слушателей различных уровней подготовки — от новичков до опытных специалистов. Самые популярные массовые онлайн-курсы собирают сотни тысяч студентов [https://ru.wikipedia.org/wiki/Массовый_открытый_онлайн-курс]. В настоящее время подобные курсы предоставлены ведущими высшими учебными заведениями мира, такими как Гарвард, Стэнфорд, МИТ, Университет Джона Хопкинса и другими. Самые популярные МООК размещены на таких платформах, как Coursera, Edx, Udacity. В России известна платформа «Универсарий» — открытая система электронного образования (<http://universarium.org/>) — и создаваемый в настоящее время, в условиях возрастающего интереса к изучению русского языка как иностранного, портал «Образование на русском» (<https://pushkininstitute.ru/>). МООК идентичны тем курсам, которые читают университетские преподаватели своим собственным студентам, эти лекции записаны на видео, выложены в Интернет для открытого, бесплатного доступа и сопровождаются другими учебными материалами и проверочными тестами. МООК расширяет возможности открытия новых областей знаний, подготовки к выпускным/вступительным испытаниям, прохождения курса необходимой переподготовки, повышения имеющейся квалификации или удовлетворения интереса и любопытства. Такие курсы интересны и школьникам, и студентам, и преподавателям, и профессионалам — словом, всем, кто стремится к самообразованию.

Подобный опыт создания открытых массовых онлайн-курсов имеется в Пятигорском государственном лингвистическом университете, где в рамках реализации Программы продвижения русского языка и образования на русском языке коллективом авторов подготовлены для размещения на портале «Образование на русском» курсы с ориентацией на МООК-модель «Русский язык в жизни и карьере: практические советы», «Юмор и сатира в русской литературе 1920-х годов» и «История лингвистических учений». Рассмотрим способы создания гуманистической образовательной среды в условиях электронного обучения и принципы построения подобных курсов на примере курса «Русский язык в жизни и карьере: практические советы» (авторы Федотова И. Б., Курегян Г. Г.). Этот курс включает собственно образовательную часть (6 образовательных модулей с контрольно-измерительными мате-

риалами) и методическую часть (учебную программу, учебный план и учебно-тематический план). Целью курса «Русский язык в жизни и карьере: практические советы» стало качественное улучшение речевого портрета современного человека и его речевого поведения в личной, деловой коммуникации, профессиональной деятельности, приобретение компетенций: лингвистической (владение знаниями о системе языка, о роли и значении языка в жизни общества), социолингвистической, или речевой (предполагающей умения формулирования мыслей с помощью единиц и правил языка), социокультурной (предполагающей знание национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка), повышение уровня владения русским языком, расширение лингвистического кругозора, подготовка грамотных участников общения и в целом — популяризация русского языка в мире, повышение интереса к русскому языку и образованию на русском языке. Курс решает следующие задачи обучения: 1) пополнение знаний о системе языка, о его роли и значении в жизни общества; 2) ознакомление с понятиями «речевой портрет», «речевое поведение», «социальное поведение», «речевая ошибка», «грамматическая ошибка», «эффективная деловая коммуникация», «деловое письмо», «этика делового общения»; 3) ознакомление с основными лексическими единицами, изобразительно-выразительными средствами и возможностями их использования в текстах собственного производства; 4) преодоление основных морфологических и синтаксических трудностей; преодоление распространённых орфографических и пунктуационных трудностей; 5) знакомство с языковыми нормами делового общения и правилами оформления деловой документации; 6) выработка умения формулирования мыслей с помощью единиц и правил языка. Курс рассчитан на широкий круг участников — от школьников до слушателей со средним и высшим образованием, а также иностранцев, интересующихся русским языком. По нашему мнению, результатами изучения курса должны стать следующие: предметный результат — пополнение знаний о системе языка, метапредметный — понимание национально-культурной специфики социального и речевого поведения носителей языка, личностный — улучшение в целом речевого портрета современного человека и его речевого поведения, обогащение словарного запаса, развитие умения правильного и точного словоупотребления, умения формулировать мысли с помощью единиц и правил языка, преодоление распространённых трудностей русского языка, формирование навыка делового письма, проведения презентаций и переговоров, уверенное использование лексических, грамматических ресурсов русского языка в личном и профессиональном общении.

Структура курса такова: по каждой теме проводится блок из 6 частей (мини-лекций) с иллюстрациями, презентациями, фрагментами художественных и мультипликационных фильмов. В конце каждой части видеолекции размещен один тестовый вопрос. В конце каждого модуля-темы предлагается 10–15 вопросов по прослушанному материалу, задание по дополнительной

литературе и тема для обсуждения на форуме. В конце третьей и пятой темы предлагается домашнее задание. После всех шести модулей предлагается 30 вопросов по всему курсу в качестве итоговой аттестации.

Слушателям даются методические рекомендации по реализации учебной программы, которые складываются из следующих советов: 1. Прослушайте каждую часть темы. Зафиксируйте главные положения, содержащиеся в презентации. Рекомендуется прослушивать одну часть в день. 2. После завершения части ответьте на вопрос теста. 3. По окончании прослушивания лекции темы (всех ее частей) выполните тест. 4. Для полного осмысления материала лекции следует ознакомиться с рекомендованной литературой. 5. По окончании 3-й и 5-й тем нужно выполнить домашнее задание, относящееся к содержанию всех изученных тем. 6. В конце всего курса предлагаются вопросы, относящиеся ко всем темам. Перед этим рекомендуется просмотреть все модули еще раз. 7. Успешность прохождения курса зависит от внимания, сосредоточенности при изучении материала.

Слушателям также предлагается список литературы (основной и дополнительной) и других видов учебно-методических материалов, пособий, необходимых для изучения (конспектов лекций, видеолекций, лазерных дисков и др.). Для привлечения внимания слушателей к обучению авторами использованы интересные названия лекций и их частей, например: «Почему горе не беда? Употребление слов-синонимов», «Холодный кипятильник — парадокс или реальность? Антонимы в русском языке» «Надеть куртку, но одеть ребёнка. Значение и употребление слов-паронимов» «Можно ли бить баклуши засучив рукава? Значение и употребление русских фразеологизмов». Кроме того, для создания дополнительной мотивации использованы интересные факты из содержания модуля, например: «Известно, что словарь Элочки-Людоедки составлял 30 слов, словарный запас учащегося первого класса средней школы составляет примерно 2000 слов, человек с высшим образованием знает порядка 10 тыс. слов, эрудиты — до 50 тыс. слов, а «Словарь языка Пушкина», содержащий используемые классиком слова, содержит более 20 тыс. слов. А где наше место в этом ряду?». Или такой: «Классическим примером неверного употребления деепричастного оборота является известная чеховская фраза: «Подъезжая к сией станции... у меня слетела шляпа». Писатель, конечно, иронизировал, но даже современные печатные издания дают словесникам в этом отношении богатейший материал. Стань уверенным «пользователем» русской грамматики — не повторяй ошибок чеховского героя!».

В видеолекциях использованы авторские рисунки: портреты ученых, иллюстрации к правилам, а также примеры из известных кино- и мультфильмов, песен, что делает обучение интересным, а правила запоминающимися, например, одно из средств выразительности иллюстрируется строкой известной песни из фильма «Бриллиантовая рука»: «Крокодил не ловится, не растет кокос» (короткий фрагмент фильма демонстрируется в видеолекции). Преподаватели используют интерес-

ные наглядные интерактивные методы и приемы обучения: вопросно-ответную форму изложения, схемы, обобщающие таблицы, диалог, проблемное изложение материала, апеллирование к читательскому и жизненному опыту обучаемых, опору на авторитетное мнение отечественных и зарубежных ученых-лингвистов. В этих условиях обучаемый становится главной фигурой процесса обучения, гуманистическая образовательная среда создается для него и вокруг него, порождает творчество, самостоятельность, стимулирует самообразование.

Действительно, «система образования, нацеленная на перспективу развития в будущем, должна быть способна не только вооружить знаниями обучаемого. Из-за постоянного и быстрого обновления знаний она должна быть способна формировать в обучаемом потребность непрерывно и самостоятельно овладевать ими, вырабатывать умения и навыки самообразования, творческого подхода к ним в течение всей активной жизни. Образование должно в итоге стать таким социальным институтом, который способен предоставлять человеку разнообразные наборы образовательных услуг, позволяющих учиться непрерывно, обеспечивать возможность получения послевузовского и дополнительного образования» [Таппасханова 2011: 44–48]. Коммуникативно-деятельностный подход к обучению остается ведущим и рассматривается в качестве базы построения современной системы обучения русскому языку как иностранному и в дистанционном режиме. Этот подход в полной мере способствует созданию гуманистической образовательной среды, т.к. обладает следующими чертами: в основе обучения находится слушатель как субъект учебной деятельности; структура обучения предполагает максимальный учет индивидуальных психологических, возрастных и национальных особенностей личности слушателя; внимание в основном уделяется созданию и поддержанию у обучаемых потребности в общении и усвоении с ее помощью значимой информации; преподаватель подбирает упражнения, максимально воссоздающие значимые для учащихся ситуации во всех разделах языка. Важным является и познавательный подход, который заключается в создании соотнесенного с модулями дисциплины комплекса упражнений и заданий для самостоятельного выполнения. Такой подход наиболее

интересен слушателям, желающим знать русский язык более углубленно, так как требует сознательного изучения отдельных разделов языка, рекомендованной дополнительной литературы. С ориентацией на интересы обучаемого выстраиваются и тесты; главными требованиями к тестовой системе контроля и оценки знаний являются следующие: вопросы и варианты ответов на тесты должны быть четкими и понятными по содержанию; тест должен быть простым в использовании, тестовых вопросов должно быть достаточно для охвата всего содержания прослушанного курса; вопросы следует подавать слушателю в случайном порядке, чтобы исключить запоминание их последовательности; варианты возможных ответов должны следовать тоже в случайном порядке; следует производить учет времени, затраченного на ответы, и ограничивать это время [Андреев 1999: 95].

Таким образом, современная практика обучения, в том числе электронное обучение, могут внести свой существенный вклад в развитие человека, его социально ценных нравственных и мировоззренческих качеств, которые ему необходимы в настоящем и будущем. Гуманистическая философия образования направлена на благо человека, на создание возможностей для его роста, на реализацию его потребностей и интересов в современном непрерывно движущемся и развивающемся мире.

Литература

1. Андреев, А.А. Дидактические основы дистанционного обучения / А.А. Андреев. – М.: РАО, 1999. – 120 с.
2. Массовый открытый онлайн-курс. Материал из Википедии — свободной энциклопедии – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Массовый_открытый_онлайн-курс (Дата обращения 13.01.2016)
3. Молоков, Ю. Г. Молокова, А.В. Изменение характеристик образовательного процесса в условиях его информатизации / Ю.Г. Молоков, А.В. Молокова // Философия образования. – 2006. № 3. – С. 251-257.
4. Таппасханова, М.А. Дистанционное обучение – способ реализации образовательной траектории / М.А. Таппасханова. – Alma Mater. М., 2011. № 8. – С.44–48.
5. Федотова, И.Б. Становление и развитие истории педагогики в России (вторая половина XIX - начало XX веков): диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Пятигорский государственный лингвистический университет. Пятигорск, 2012. – 312 с.

А.М. Пуляевская

Иркутск (Россия), Сибирская академия права, экономики и управления
Доцент
kinf_pam@mail.ru

Н.М. Скобелкина

Иркутск (Россия), Байкальский государственный университет
Канд. пед. наук, доцент
snmirkutsk@mail.ru

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ОВЛАДЕНИЯ ЛЕКСИКОЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ПОМОЩЬЮ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация

В статье рассматриваются подходы к активизации процесса овладения лексикой при изучении русского языка. В качестве эффективной технологии предлагается информационно-обучающий лексический комплекс, модель которого легко адаптируется и переносится в различные образовательные условия. В статье описываются основные этапы и применение его в учебном процессе, указываются информационные ресурсы, приводятся задания и примеры.

Ключевые слова: информационные технологии, лексика, термины, информационно-обучающий лексический комплекс, флеш-карты, Национальный корпус русского языка.

A. M. Pulyaevskaya

Irkutsk (Russia), Siberian Academy of Law, Economics and Management
Associate professor
kinf_pam@mail.ru

N. M. Skobelkina

Irkutsk (Russia), Baikal State University
PhD, associate professor
snmirkutsk@mail.ru

ACTIVATION PROCESS OF MASTERING THE FOREIGN LANGUAGE VOCABULARY BY INFORMATION TECHNOLOGY MEANS

Abstract

The article deals with the technologies of activation process of mastering Russian language vocabulary. As an effective teaching technology, we suggest informational and training lexical complex, and the model of this complex can be easily adapted and transferred to various educational conditions. The article describes main stages of developing the complex and its integration into educational process.

Keywords: IT, vocabulary, term, informational and training lexical complex, flash card, Russian national corpus.

Овладение лексическими единицами — основополагающая задача при изучении иностранного языка. Особой проблемой при этом является усвоение терминологической лексики, без чего, в частности, невозможно изучение языка специальности, а в дальнейшем — обучение самой специальности. Студенты не всегда могут определить и запомнить необходимый терминологический минимум, который позволял бы им понимать лекции преподавателей и тексты учебников. Поэтому студенту важно иметь возможность получать квалифицированную помощь преподавателя, учебно-справочные материалы и соответствующие методические рекомендации.

Для заучивания слов можно рекомендовать студентам создавать обычные бумажные карточки с терминами и их определениями. Автоматизировать процесс перебора карточек можно с помощью специализированных программных приложений для работы с флеш-кар-

тами. Например, можно использовать англоязычный интернет-сервис Quizlet (<https://quizlet.com/>), который предоставляет шесть режимов работы со словами:

Flascards — режим просмотра карточек;

Learn — режим повторения, при этом если введенный ответ неверный, то слово помечается и позже будет предложено еще раз;

Speller — режим пословного диктанта;

Test — режим тестирования;

Scatter — игра, в которой нужно за определенное время сопоставить слова и их значения;

Race — игра, в которой нужно быстро вводить значение слов.

Стоит особо рассмотреть режим Test как наиболее ценный для педагога — режим настройки теста из слов, входящих в набор карточек и выбранных из набора случайным образом. Количество слов задается самостоятельно. Предлагается 4 вида заданий: ввод слова, сопо-

ставление, выбор одного варианта ответа или нескольких вариантов. Подготовленные тестовые задания можно распечатать или использовать для онлайн-тестирования.

Для организации системной работы с флеш-картами можно рекомендовать учащимся программные среды, в которых реализован специальный алгоритм интервального повторения: Anki (<http://ankisrs.net/>), LinguaLeo (<http://lingualeo.com/ru>).

Однако механическое запоминание десятков и сотен терминов превращает учебу студента в изнурительный монотонный труд, который далеко не всегда дает ожидаемые результаты. Еще сложнее ситуация для учащегося, когда ему нужно использовать термины в устной речи и следить не только за смысловой точностью, но и грамматически правильным использованием терминов в потоке речи.

Таким образом, возникает необходимость в разработке технологии активного изучения студентами терминов и в поиске инструментария (программных приложений, интернет-сервисов) для ее реализации. При этом предполагается, что применение данной технологии в учебном процессе будет способствовать организации тандема педагогов и студентов (активная коммуникативная составляющая) и созданию электронного ресурса — тематического тезауруса (созидательная, продуктивная составляющая).

Вариантом реализации такой технологии, на наш взгляд, может стать информационно-обучающий лексический комплекс (ИОЛК), обладающий следующими свойствами: гибкостью, вариативностью, простотой и неограниченностью.

Для создания ИОЛК были рассмотрены следующие бесплатные программы:

HelpNdoc (<http://www.helpndoc.com/>) удобен для разработки справочной системы с мультимедийным контентом;

Adobe Acrobat Reader DC (<https://helpx.adobe.com/ru/reader.html>) позволяет добавлять текстовые, графические и аудио-заметки к pdf-файлу;

Microsoft OneNote — инструмент для создания заметок, это могут быть текстовые и рукописные заметки, рисунки, голосовые комментарии;

Evernote (<https://evernote.com/intl/ru/>) — среда для создания и обмена любой информацией, представленной как заметка.

При сравнительно-сопоставительном анализе функциональных возможностей перечисленных программы остановили свой выбор на программе Evernote. В данной программе есть большой плюс: можно делиться как отдельными заметками, так и всем комплексом. Например, можно отправлять учащимся материал для предварительного изучения и подготовки к аудиторной работе или можно организовать совместную работу с коллегами над тезаурусом.

Рассмотрим основные этапы разработки ИОЛК и возможности его применения в учебном процессе.

Этап 1. Определение структуры карточки термина

Базовая структура карточки состоит из трех разделов: раздел описания термина; раздел преподавателя

для размещения файлов с заданиями и указаниями по их выполнению, а также ссылок на онлайн-ресурсы; раздел студента для размещения файлов с выполненными заданиями.

При разработке раздела описания терминов необходимо учитывать учебные задачи курса русского языка и практическую значимость применения лексем в профессиональной речи. В связи с этим нами был разработан следующий вариант описания:

- термин и его переводы на родной и, возможно, на другой иностранный язык, например, английский;
- определение, которое применяется в рамках изучения соответствующих дисциплин;
- пример произношения — запись слова с ударением;
- морфологические свойства: часть речи, род существительных, вид глаголов, глагольное управление;
- примеры частотных словосочетаний из Национального корпуса русского языка (НКРЯ);
- предложения из НКРЯ как примеры использования данного термина в письменной речи.

Этап 2. Подборка терминов

Отбор лексических единиц для ИОЛК может осуществляться преподавателем разными способами, например:

- на основе глоссария, составленного преподавателем (по определенной теме, учебной дисциплине, циклу дисциплин);
- на основе выбора частотной лексики из корпуса учебных текстов и лекций;
- на основе выявления частотной лексики в текстах определенной тематики из НКРЯ.

Этап 3. Подготовка примеров употребления термина в русской речи с помощью Национального корпуса русского языка

Исходя из принципов коммуникативной методики русского языка как иностранного, направленной на обучение речевой деятельности, ИОЛК не должен ограничиваться только работой с отдельными языковыми единицами. Важно и правильное соединение лексем друг с другом как на уровне семантической, так и на уровне грамматической сочетаемости. В этом случае можно успешно использовать исследование лексем в Национальном корпусе русского языка (НКРЯ), что позволит выявить частотные словосочетания с определенной лексемой, определить ее возможных синтагматических соседей в контекстах и систематизировать их с точки зрения различных морфологических и лексико-семантических признаков.

Преимущества использования НКРЯ рассмотрим на примере корпусного исследования лексемы «экономика».

Для анализа частотности словосочетаний применим лексико-грамматический поиск в биграмах (триграммах, 4-граммах, 5-граммах) НКРЯ, задавая последовательность лексем и/или словоформ, обладающих определенными грамматическими и/или семантическими характеристиками.

В результате получим частотные биграммы со словом «экономика»:

прилагательные: российская, мировая, национальная, глобальная, советская, рыночная, плановая, теневая, современная, новая и т.д.;

глаголы: поднять, развивать, строить, управлять, поднимать, укреплять, возрождать, восстанавливать, контролировать, модернизировать, развалить, подрывать и т.д.

Приведем выбранные частотные триграммы вида «предлог + прилагательное + экономика»: в российской экономике, к рыночной экономике, в российскую экономику, для российской экономики, с развитой экономикой, на рыночную экономику, при плановой экономике и т.д.

Следовательно, обозначился ряд частотных слов, характеризующих экономику и нуждающихся в совместной проработке с данным существительным.

Для поиска контекста со словом «экономика» воспользуемся поиском по слову и лексико-грамматическим поиском в основном корпусе. При этом просматривать результаты поиска можно в двух режимах:

обычный — предлагается фрагмент текста;

формат KWIC — предлагается фрагмент предложения в центре с ключевым словом, что удобно использовать для анализа коллокатов (соседей).

Анализ текстов показывает характерные для данного слова случаи управления, что крайне важно при использовании определенной словоформы в конкретном контексте. Так, лексема «экономика» регулярно требует после себя родительного падежа. При этом правыми коллокатами (соседями) чаще становятся определенные слова: «экономика» (чего?) страны, России, региона, города, республики, СССР и пр. Более того, родительный падеж оказался весьма активным и в случае, когда существительное «экономика» являлось управляемым словом: развитие экономики, спад экономики, подъем экономики и т.д.

Важным наблюдением явилась закреплённость лексем за необходимыми падежными формами в определенных глагольных и именных словосочетаниях:

поднять экономику (вин. п.), развивать экономику (вин. п.), руководить экономикой (твор. п.), заниматься экономикой (твор. п.), руководство экономикой (твор. п.), страна с рыночной экономикой (твор. п.).

Полученный языковой материал является ценным для демонстрации учащимся употребления лексемы в речи, поэтому вводится в раздел описания термина ИОЛК и используется при разработке заданий. Таким образом, отбор материала происходит не столько на основе индивидуальных предпочтений преподавателя, сколько на основе принципов значимости и частотности языковых единиц.

Этап 4. Разработка заданий и указаний по их выполнению

Надо отметить, что разработчики лексических заданий чаще всего обходят своим вниманием терминологический пласт русской лексики, видимо, в силу сложности работы с терминами или, надеясь, что препода-

ватели-русисты смогут сами найти что-нибудь в своем методическом арсенале.

Какие же виды заданий эффективны при работе с терминами? Большей частью это традиционные, проверенные практикой задания: через перевод, подбор эквивалента на другом языке, подбор понятия к приведенному определению и наоборот, подбор синонимов и антонимов, построение словосочетаний (например, из слов двух столбиков), вставка слов и т.д.

Для организации продуктивной самостоятельной работы студентов с терминами с целью активизации процесса пополнения словарного запаса и закрепления форм применения в речи можно подготовить следующие задания по работе с интернет-ресурсами русского языка. Приведем варианты заданий:

найти 10 самых частотных словосочетаний по модели «интеграция +сущ. в род. падеже» и выписать по 5 предложений на каждое словосочетание из газетного подкорпуса НКРЯ;

подобрать синонимы к словам «рентабельность» и «девальвация», используя словарь синонимов русского языка (<http://synonymonline.ru/>);

подобрать антонимы к словам «доход» и «дефицит», используя словарь антонимов русского языка (<http://antonymonline.ru/>);

уточнить значение и употребление паронимов «экономический — экономичный» и «эффективный — эффективный», используя словарь паронимов русского языка (<http://paronymonline.ru/>);

дополнить карточку термина записью слова с ударением, используя словарь ударений (<http://accentonline.ru/>);

внести в карточку термина информацию о составе слова, используя онлайн-ресурс разбор слова по составу (<http://morphemeonline.ru/>);

найти и выписать особенности склонения термина «прибыль», используя онлайн-справочник русского языка (<https://wikivox.ru/>).

Могут использоваться и оригинальные справочные интернет-ресурсы. Так, для разграничения понятий «компания» и «кампания» можно предложить студентам предварительно обратиться к материалу «Русский язык в котях» (<http://gramatik.ru/russkij-yazyk-v-kotah/>), а затем выполнить задание на вставку слов в предложениях:

1. Рекламная ... проходившая под знаменитым слоганом «Просто сделай это», стала международным хитом и вывела Nike в безоговорочные лидеры рынка.
2. Промышленно-транспортная ... увеличила поставки во втором квартале на 15%.
3. Военные ... способствуют развитию военно-промышленных комплексов.
4. Приток клиентов стал заметен после хорошо проведенной рекламной ...

Этап 5. Разработка интерактивных форм самоконтроля и контроля

Решение кроссвордов — традиционное упражнение на проверку лексики. В настоящее время существует достаточное количество программ и интернет-сервисов по разработке кроссвордов. Например, сайт «Фабрика

кресвордов»: <http://puzzlecup.com/crossword-ru/>. При сохранении кроссворда незарегистрированный пользователь получает две ссылки: ссылку, по которой можно вернуться к редактированию этого кроссворда, и ссылку для его разгадывания, которую можно сообщить учащимся. Подробная информация на сайте: <http://puzzlecup.com/crossword-ru/faq/>

Для подготовки промежуточного или рубежного контроля в виде тестирования можно использовать программу MyTestX (<http://mytest.klyaksa.net/>), поскольку с помощью нее можно не только просто создать тестовые задания 10 видов, но и организовать тестирование в трех формах:

автономное тестирование — для тренировки и подготовки учащегося к предстоящему контрольному тестированию;

сетевое тестирование — для проведения контрольного тестирования в компьютерном классе с последующим сбором и анализом результатов;

бумажное тестирование — для проведения тестирования на бумажных носителях (есть возможность распечатать созданные тесты).

Для создания интерактивных упражнений рекомендуем сайт: <https://learningapps.org/>. Всего на сайте представлено 26 шаблонов интерактивных упражнений и игр. Для разработки упражнений по лексике интересны будут следующие виды: Кроссворд, Викторина с множественным выбором правильного ответа, Викторина с выбором единственного правильного ответа, Викторина с вводом ответа, Заполнить пропуски (заполнить пропуски с помощью ввода слов или выбирая из выпадающего меню), Выделить слова (задания на поиск в тексте слов в соответствии с заданием,

например: найти однокоренные слова), Слова из букв (задания на поиск указанных слов в таблице, составленной из букв этих слов), Классификация (соотнести категории со словами), Заполнить таблицу (таблица с 5 столбцами (максимум) заполняется словами в соответствии с заданием).

LearningApps предоставляет возможность получения html-кода для размещения упражнений на сайтах или в дистанционном курсе [Пуляевская 2012]. Подробнее о создании заданий можно узнать на сайте: http://nitforyou.com/kurs_quiz1/index.html

Этап 6. Подготовка ИОЛК в среде Evernote

Для формирования ИОЛК преподаватель создает блокнот в среде Evernote, например «Лексический комплекс по экономике», и добавляет заметки — карточки терминов, которые заполняет информацией, подготовленной частично или полностью на предыдущих этапах. Для наполнения заметки в программе Evernote существует простой текстовый редактор, который позволяет дополнительно загружать файлы и записывать аудио. Поэтому при заполнении карточки следует различать основную и дополнительную информацию, т.е. что-то непосредственно вводится в виде текста, а что-то добавляется в виде файлов. Пример заполнения заметки — карточки термина «экономика» представлен на рис. 1.

Можно организовать в рамках работы тандема «преподаватель РКИ и предметник» совместный доступ для заполнения ИОЛК. Подробнее о программе можно узнать на сайте: <https://help.evernote.com/hc/ru/>.

Процесс формирования ИОЛК может быть пролонгирован по времени, например, в течение всего

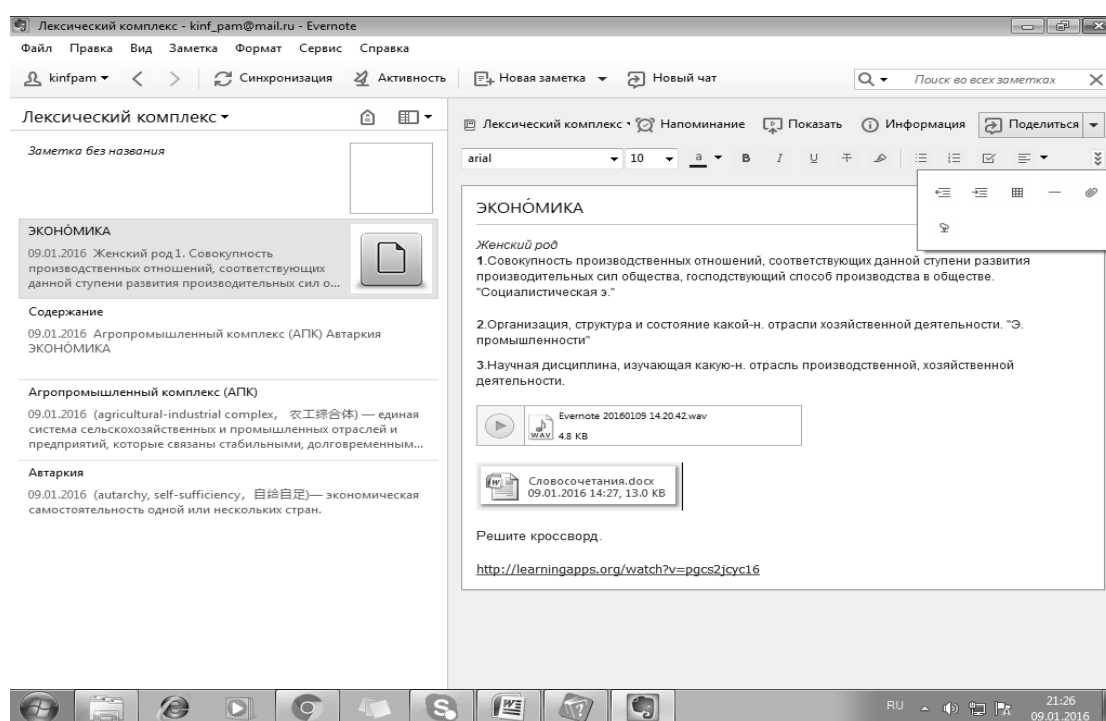


Рис. 1. Вид ИОЛК и карточки термина «экономика» в программе Evernote

учебного курса в соответствии с тематическим планированием.

Этап 7. Применение ИОЛК для активизации процесса усвоения лексики

Для изучения терминов студенты могут в программе Evernote просматривать заметки как карточки, в случае необходимости добавлять метки, например: «знаю», «не знаю». После чего можно настроить просмотр по меткам или включить напоминание на конкретную дату и время.

Редактировать карточки учащиеся могут в рамках выполнения заданий, если это предусмотрено преподавателем. Получив лексический комплекс, студенты имеют возможность индивидуального пополнения набора новыми заметками, например:

- рукописная заметка для написания иероглифов или создания графических набросков (кроки);
- аудиозаметка для отработки произношения терминов;
- заметка с веб-камеры для фиксации выполненных письменных работ в тетради;
- снимок с экрана для фиксации результатов выполнения интерактивных упражнений.

Для проверки активности студентов по внесению изменений в личной версии ИОЛК преподаватель использует режим «Активность». Для обмена информацией в программе Evernote можно применять инструмент — чат.

В результате организации работы студентов с ИОЛК в программе Evernote у преподавателя формируется коллекция студенческих работ для последующего анализа проблем в освоении лексики, а также для внесения дополнений, изменений в ИОЛК.

Для последующего распространения и демонстрации материалов ИОЛК в программе Evernote можно комплект карточек распечатать и/или экспортировать

в формат html, где каждая заметка будет представлена в отдельном файле и дополнительно будет создан файл-содержание.

Таким образом, если проанализировать предлагаемый подход к разработке ИОЛК, то можно сделать следующие выводы: применение ИОЛК в учебном процессе дает возможность предусмотреть и заложить в программу обучения все необходимые этапы, формы, языковое содержание, многократность выполнения определенных действий (что крайне важно для формирования устойчивых навыков). К тому же, обучающемуся предлагается не любой полезный, а строго отобранный материал в соответствии с целями обучения. Методически целесообразная организация материала предполагает продуманную систему, включающую все необходимые этапы образовательного процесса (введение, закрепление, повторение, контроль учебного материала) и разные виды работы обучающегося за счет разнообразия заданий, ресурсов.

Предложенная технология активизации усвоения терминологической лексики может быть легко адаптирована и перенесена в другие предметные области с учетом особенностей содержания и организации конкретного учебного процесса. В заключение отметим, что данная технология проходит апробацию в Байкальском государственном университете (Иркутск, Россия) и для подготовки преподавателей русского языка как иностранного к работе с ИОЛК разработан курс повышения квалификации на 36 часов.

Литература

- Пуляевская, А. М. Учиться – интересно! Аналитический обзор сервисов веб 2.0/А.М. Пуляевская. – Саарбрюккен: Lambert Academic Publishing, 2012. – 108 с.

Е.П. Шеболкина

Ректор, к.филол.наук, доцент
e.p.shebolkina@mail.ru

И.Г. Апалькова

Проректор
apal08@mail.ru
Сыктывкар (Россия), Коми республиканский институт развития образования

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕРНЕТ-ШКОЛЫ «ГОВОРИМ ПО-РУССКИ ВСЕЙ СЕМЬЕЙ»*Аннотация*

Республика Коми является полиэтничным регионом, на территории которого проживают представители более ста этнических групп. В целом республику можно охарактеризовать как спокойный в плане межэтнического взаимодействия регион, где не было значимых конфликтов на этнической или религиозной почве, тем не менее, уровень латентной конфликтности довольно высок, случаи проявления интолерантности и мигрантофобии имеют место быть, что значительно затрудняет процесс социализации мигрантов и вынужденных переселенцев. В настоящее время большинство из них нуждаются в языковой, культурной, экономической адаптации и интеграции.

Ключевые слова: Республика Коми, полиэтничный регион, интеграция, толерантность, интернет-школа

E. P. Shebolkina

Rector, PhD, associate professor
e.p.shebolkina@mail.ru

I. G. Apalkova

Vice rector
apal08@mail.ru
Syktyvkar (Russia), Komi republican institute of a development of education

EDUCATIONAL MODEL OF THE INTERNET SCHOOL «WE SPEAK RUSSIAN WITH ALL THE FAMILY»*Abstract*

The Komi Republic is a multiethnic region which is home to the representatives of more than a hundred ethnic groups. In general, the republic can be characterised as the region with quiet interethnic interaction, where there were no significant conflicts on the ethnic or religious grounds, but nevertheless, the level of the latent conflict is quite high, intolerance and migrant-phobia have cases of manifestation which considerably complicates the process of socialisation of migrants and displaced persons. Nowadays the majority of them need language, cultural, economic adaptation and integration.

Keywords: Komi Republic, multiethnic region, integration, tolerance, Internet school.

Республика Коми является полиэтничным регионом, на территории которого проживают представители более ста этнических групп. В целом республику можно охарактеризовать как спокойный в плане межэтнического взаимодействия регион, где не было значимых конфликтов на этнической или религиозной почве, тем не менее, уровень латентной конфликтности довольно высок, случаи проявления интолерантности и мигрантофобии имеют место быть, что значительно затрудняет процесс социализации мигрантов и вынужденных переселенцев. В настоящее время большинство из них нуждаются в языковой, культурной, экономической адаптации и интеграции.

Современные иммигранты из бывших республик СССР плохо знают русский язык и культуру принимающего населения, их знания о социально-экономических реалиях современной России крайне поверхностны, особенно справедливо это замечание для молодежи, социализировавшейся в новых независимых государствах после распада СССР. С еще большими пробле-

мами сталкиваются иммигранты из традиционного зарубежья, многие из которых не владеют русским языком в необходимом для повседневной жизни объеме.

Уязвимой категорией становится детская аудитория, особенно дети, находящиеся в стрессовой ситуации вынужденной миграции. Языковой барьер, психологический дискомфорт, связанный с потерей социального статуса, утратой личностной и групповой идентичности, — все это становится причинами эмоциональных и поведенческих нарушений, выраженной агрессивности поведения, ставит ребенка в жизненно трудную ситуацию. Доля детей, слабо владеющих русским языком или не владеющих им совсем, в классах с полиэтничным составом обучающихся в школах Республики Коми может составлять от 30 до 80%, что затрудняет процесс обеспечения доступного качественного образования для всех детей.

Овладение русским языком как государственным языком Российской Федерации помогает конструктивно решать многие из заявленных проблем. В условиях мас-

сового невладения учителями русского языка и литературы методикой преподавания русского языка как неродного и отсутствием консультационных центров, решающих проблемы языковой и социокультурной интеграции семей мигрантов и вынужденных переселенцев, особенно актуальной становится проблема диверсификации источников получения знаний о русском языке и культуре русского народа и других «принимающих» этнокультур.

Разработанный нами **проект интернет-школы «Говорим по-русски всей семьей»** стал **победителем Открытого конкурса по выделению грантов некоммерческим неправительственным организациям**, проводимом в соответствии с Распоряжением Президента Российской Федерации от 1 апреля 2015 года N79-рп «Об обеспечении в 2015 году государственной поддержки некоммерческих неправительственных организаций, участвующих в развитии институтов гражданского общества и реализующих социально значимые проекты и проекты в сфере защиты прав и свобод человека и гражданина».

Интернет-школа «Говорим по-русски всей семьей» должна стать открытым и доступным ресурсом, по-новому открывающим мир русского языка и культуры в диалоге с коми языком и культурой (и со своими родными языками и культурами) как для детей-мигрантов, получающих интересную обучающую среду, так и для педагогов, получающих методическое подспорье в обучении таких детей.

Цель проекта — создание условий для освоения русского языка на культурологической основе как средства включения детей-мигрантов и вынужденных переселенцев, попавших в жизненно трудную ситуацию, и членов их семей в социокультурное и образовательное пространство Республики Коми.

Задачи проекта:

1. развитие коммуникативной и культурологической компетенций детей-мигрантов и вынужденных переселенцев и членов их семей как условие языковой адаптации и интеграции;
2. подготовка детей-мигрантов и вынужденных переселенцев к государственной итоговой аттестации на общих (с русскими выпускниками) основаниях;
3. оказание методической помощи учителям русского языка и литературы, работающими с данной категорией обучающихся.

В основу предлагаемого курса русского языка положен коммуникативный подход, который позволит развить коммуникативную компетентность обучающихся, т. е. развить их способность средствами русского языка осуществлять речевую деятельность. А реализация культурологического подхода позволит обеспечить приобщение обучающихся к культуре русского и коми народов.

Интернет-школа представляет собой систему уроков, состоящих из нескольких взаимосвязанных и взаимообусловленных структурных элементов, предусматривающих мотивацию на учебную деятельность, контекстную актуализацию теоретического материала и разнообразную работу с текстом.

Курс интернет-школы предназначен для самостоятельного дополнительного образования. Задания предусматривают вовлечение родителей в их выполнение, поскольку залогом успеха детей-инофонов является адекватное владение русским языком их родителей.

Языковой материал подается в занимательных формах, задействованы игровые персонажи. При актуализации теоретического материала используются дидактические возможности электронных образовательных ресурсов: мультимедиа-уроков, статичных и интерактивных иллюстраций, анимаций, учебных текстов, словарей, таблиц и схем и т. д.

Предусмотрена дифференциация материала на три возрастные группы: 1–4 классы, 5–7 классы, 8–9 классы.

Планируется осуществление «языкового патронажа» через оказание консалтинговых услуг, вовлечение в конкурсное движение и т. д.

В силу информационной насыщенности, реализации учебного материала на системно-деятельностной основе и доступности курс будет полезен и русскоговорящим детям, в том числе, с ограниченными физическими возможностями.

Принципы курса:

- *принцип коммуникативности и функциональности* означает, что обучение должно быть организовано в условиях, максимально приближенных к естественным, в связи с этим используются учебные, в том числе проблемные, ситуации, коллективные формы работы (в нашем случае в качестве коллектива выступает семья);

- *принцип учета родного языка* свидетельствует о такой организации учебного процесса (система упражнений; отбор материала, предупреждающего интерференцию), при которой учитывается опыт учащихся в родном языке. Важно помнить, что языковые явления в родном и изучаемом языках могут совпадать полностью, частично либо не совпадать. Курс предполагает обращение к проблемному, сложному, с точки зрения ребенка-инофона, материалу из различных разделов русского языка, к фактам, не имеющим аналогов в родных языках. Этим во многом обусловлен отбор дидактических единиц;

- *принцип минимизации* ограничивает содержание и объем учебного материала в соответствии с целями и задачами курса;

- *принцип комплексности и дифференцированности* реализуется в параллельном усвоении фонетики, лексики, грамматики и развития устной речи, чтения, письма.

- *принцип одной трудности*. К примеру, нельзя рассматривать все падежи сразу, необходимо изучать их поочередно (причем сначала только одно значение каждого падежа). Очередность здесь зависит от частотности употребления падежа в речи, его актуальности для общения. В соответствии с указанным принципом сначала изучается винительный падеж неодушевленного объекта, затем предложный падеж места, затем родительный падеж отрицания, потом винительный падеж одушевленного объекта, затем дательный падеж и, нако-

нец, творительный совместности и инструмента. Только доведя очередную форму до надлежащего автоматизма, выведя ее на уровень навыка, можно переходить к следующему падежу. И помнить, что учащиеся изучают падежи русского языка не для того, чтобы знать о его падежной системе, а для того, чтобы правильно образовывать окончания, не делать грамматических ошибок. Только решая последовательно одну трудность за другой, можно добиться чистоты и правильности речи.

Учет трудностей усвоения учебного материала русского языка детьми-инофонами в курсе:

Трудности усвоения фоники и орфоэпии русского языка:

- артикуляционные (возникающие при воспроизведении того или иного звука);
- позиционные (возникающие при воспроизведении звука и сочетаний звуков в различных фонетических условиях);
- акустические (трудности в произношении оппозиций звуков).
- акцентологические трудности (трудности, связанные с постановкой ударения);
- интонационные трудности.

Трудности усвоения лексики и фразеологии русского языка:

- наличие полисемичности;
- употребление слов в переносном значении;
- специфика фразеологической системы русского языка, структурно-типологические её особенности (расчленённость формы при целостности значения, лексико-семантическая, грамматическая и стилистическая неоднородность);
- интерферирующее влияние родного языка, идиоматика которого глубоко отличается от фразеологии русского языка по своей семантике, характеру смысловых отношений, грамматической структуре, функционированию и образной основе.

Трудности усвоения грамматики

Наиболее проблемными считаются следующие темы:

- род имен существительных;
- падежная система русского языка;
- глаголы движения;
- совершенный и несовершенный вид глагола;
- причастие;
- деепричастие.

Трудности синтаксиса:

- наличие как прямого, так и обратного порядка слов в предложении;
- наличие синонимических синтаксических конструкций.

Последним направлением продиктовано включение в программу курса орфографических и пунктуационных тем.

Орфоэпическая работа, а также работа со словами, входящими в лексико-семантические группы, употребление которых вызывает наибольшее количество ошибок у детей-инофонов, с частотными глаголами, образованными при помощи приставок, запланирована на каждом уроке.

Текстоцентрированность курса:

В качестве основных единиц обучения выбраны тексты культурологического содержания и тексты художественной литературы, имеющие ярко выраженную этнокультурную направленность. Корпус текстов знакомит с русским речевым этикетом, традициями и праздниками русского и коми народов, важными историческими событиями и известными людьми России и Республики Коми, географией и природой региона и т.д. За текстом следует социокультурный комментарий к нему.

Материал текста и минитексты той же тематики и проблематики служат основой для выполнения практических заданий. С целью коррекции предусмотрены задания и тесты с самопроверкой.

Следующий блок заданий направлен на формирование и развитие читательской грамотности. Предлагаются задания на нахождение и извлечение информации из текста, на интеграцию и интерпретацию, а также на оценивание информации, на ее преобразование.

Текстовая деятельность через постижение сюжетов, персонажей, идей помогает проследить разнообразное преломление «вечных» человеческих проблем, показать связь времен и людей.

Реализация культурологического подхода в курсе:

Культурологический подход особенно актуален в изучении языка. Именно в языке отражен путь каждого этноса в освоении мира, видение и понимание его. *«Язык — это душа народа, своеобразное выражение его переживаний, его логики, его психологии, его понимания красоты и добра. Язык — бессознательное, стихийное и органическое проявление душевной жизни народа, и для каждого народа язык — его величайшее сокровище. Язык есть произведение бессознательных сил человека, и потому он самобытен, оригинален и подобен природе»* — писал Каллистрат Фалалеевич Жаков, выдающийся коми ученый и писатель, знакомство с блестящими работами которого включено в содержание курса интернет-школы.

Язык отражает совокупный социальный опыт, являясь уникальной моделью мира. Он формирует носителя языка как личность, принадлежащую к данному социокультурному сообществу, навязывая систему ценностей, поведение, отношение к людям, к себе, к миру, организует восприятие мира его носителями. Каждый язык несет в себе собственную онтологию, по-разному моделирует реальность, селективно влияя на восприятие посредством усиления одних аспектов и игнорирования других. Язык — дом бытия. Что есть в языке, что названо — осознается, чего нет — того и не существует. Границы моего мира — границы моего языка. Каждый язык образует свою *«семантическую вселенную»* (А. Вежбицкая), есть понятия, фундаментальные для модели одного мира и отсутствующие в другом, языки также существенно различаются степенью тщательности разработки абстрактных семантических полей — каузации, агентивности, эмоциональности. Культурологический подход в изучении языка нацелен на распаковку фоновых знаний, скрытых смыслов,

которые потенциально заложены в топонимике, пословицах, афоризмах, фразеологизмах, безэквивалентной лексике.

Ключевой идеей курса интернет-школы является также **нацеленность заданий на «вычитывание»** свойств национального характера из национально-специфического в соответствующих языках (русском и коми). К примеру, к важным семантическим характеристикам русского языка, по мнению А. Вежбицкой, относятся:

- **эмоциональность** — ярко выраженный акцент на чувствах и на их свободном изъяснении, высокий эмоциональный накал русской речи, богатство языковых средств для выражения эмоций;
- **иррациональность** — подчеркивание ограниченности логического мышления, человеческого знания и понимания, непостижимости или непредсказуемости жизни;
- **неагентивность** — ощущение того, что людям неподвластна их собственная жизнь, что их способность контролировать жизненные события ограничена; склонность русского человека к фатализму, смирению и покорности; недостаточная выделенность индивида как автономного агента, как лица, стремящегося к своей цели и пытающегося ее достичь, как контролера событий;
- **любовь к морали** — абсолютизация моральных измерений человеческой жизни, акцент на борьбе добра и зла (и в других и в себе), любовь к крайним и категоричным моральным суждениям.

Эмоциональность проявляется в насыщенности русского языка большим количеством эмоциональных глаголов, которым трудно найти аналоги в коми языке: *радоваться, тосковать, скучать, грустить, волноваться, беспокоиться, огорчаться, хандрить, унывать, гордиться, ужасаться, стыдиться, любить, восхищаться, ликовать, злиться, гневаться, тревожиться, возмущаться, томиться, негодовать, нервничать и т. д.* Это показатель того, что русская культура относит вербальное выражение эмоций к одной из основных функций человеческой речи, в то время как маргинальность глаголов чувств в коми языке демонстрирует неодобрительное отношение их носителей к эмоциональному поведению.

В русском языке также имеется большое количество уменьшительных и ласкательных суффиксов, свидетельствующих о повышенной эмоциональности русского национального характера, тогда как подобные суффиксы практически отсутствуют в коми языке.

Спецификой коми языка является большое количество изобразительной лексики, отражающей образное (правополушарное) мышление: *тротиктны — бежать неуклюже, мелко семеня, шалсйыны — идти крупным размашистым шагом, зымъявны — ходить, громко стуча, тяжело ступая ногами.* Правополушарное мышление носит холистический, ассоциативный, органичный характер.

Концепция курса предполагает включение подобной информации как в собственно познавательные тексты, так и в систему заданий и упражнений, что позволит обучающимся совершить языковую догадку, самостоятельно вывести умозаключения об особенностях языков и культур.

Авторы считают, что в курсе должны быть представлены в доступном для детей формате данные лингвистики о родстве языков (ностратическая теория), об агглютинативном строе финно-угорских (коми) и тюркских языков (поскольку среди мигрантов в Коми доминируют азербайджанцы, узбеки, киргизы, казахи) и специфике флективных языков.

Постигая мир через различные языковые системы (русскую, коми, систему родного языка ребенка-мигранта), дети смогут сопоставлять, сравнивать, измерять различные факты, иными словами, через аналитическое освоение языков идти к синтезу познаний о языке, мышлении человека в целом, к осознанию и пониманию сущности языкового моделирования мира.

Образование в режиме диалога культур формирует поликультурную компетентность, закладывающую навыки критического мышления, способность к изменению своей ценностной системы, общую готовность к мобильной перестройке, что очень существенно в условиях современного мира. Образовательная модель курса интернет-школы «Говорим по-русски всей семьей», базирующаяся на принципе диалога культур, оказывается инновационным образовательным проектом, способствующим развитию личности обучающихся, в ходе которого формируется диалектическое мышление, обогащается личная историко-культурная картина мира, присваиваются ценности толерантности, происходит развитие интеллекта и нравственности.

Обучение в интернет-школе — один из шагов к снижению уровня фрустраций детей-мигрантов и вынужденных переселенцев, связанных с «непониманием» в широком смысле этого слова, один из шагов к успешной социализации в российском обществе.

Е.Л. Корчагина

Москва (Россия), Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Начальник отдела сертификационного тестирования
ninakorchagina@yandex.ru

ЭЛЕКТРОННЫЕ ПРИЛОЖЕНИЯ КАК ИННОВАЦИОННОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ*Аннотация*

В статье описываются подходы к созданию электронных приложений к школьным учебникам по РКИ в бумажном формате в целях обеспечения функционирования инновационной образовательной среды по русскому языку для выстраивания индивидуальной траектории обучения (на примере электронного приложения к учебнику «Приглашение в Россию. Наш адрес www.ru».) Указываются отличия электронных приложений от электронных учебников и электронной формы учебника.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, инновационная образовательная среда, электронные ресурсы для школьников, электронное приложение, электронная форма учебника, «Приглашение в Россию. Наш адрес www.ru»

E. L. Korchagina

Moscow (Russia), Pushkin State Russian Language Institute
Head of department of certified testing
ninakorchagina@yandex.ru

ELECTRONIC APPLICATIONS AS INNOVATIVE RESOURCE OF TEACHING PUPILS*Abstract*

The article describes approaches to create an electronic application to the school textbooks in Russian as a foreign language in paper format to ensure the functioning of the innovative educational environment of Russian for building individual learning paths (based on the example of the electronic application to the textbook «Invitation to Russia. Our address is www.ru».) It specifies the differences between electronic applications, electronic textbooks and electronic form of textbooks.

Keywords: Russian as a foreign language, innovative educational environment, electronic resources for pupils, electronic application, electronic form of the textbook, «Invitation to Russia. Our address is www.ru».

Культурно-историческим контекстом воспитания и развития личности школьника сегодня выступает информационно-цифровое общество, в котором мы живём. Оно ставит перед системой образования задачу воспитания личности, которая способна:

- самостоятельно мыслить и действовать, оптимальным образом решая возникающие жизненные задачи и проблемы;
- самостоятельно овладевать знаниями, навыками и умениями;
- понимать, где и каким образом можно использовать полученные знания;
- быстро реагировать на изменения в жизни и гибко адаптироваться к ним;
- уметь собирать и анализировать информацию, делать аргументированные выводы;
- владеть умениями общения, работать в команде, слушать и слышать партнёра по коммуникации, достигать консенсуса;
- самосовершенствоваться и саморазвиваться.

Внимание методики преподавания РКИ уже довольно длительное время сосредоточено на поиске новых моделей личностно-ориентированного обуче-

ния с учетом индивидуальной образовательной траектории, однако не так-то просто оказалось преодолеть инерцию традиционного обучения, существующий в образовании консерватизм. Настоящий момент следует рассматривать как переходный период в системе образования в целом и методике преподавания РКИ, в частности. Происходящие в сфере российского образования изменения закреплены законодательно. При этом основное внимание уделяется внедрению электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. В документах подчёркивается необходимость создания условий «для функционирования электронной информационно-образовательной среды, включающей в себя электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, совокупность информационных технологий, телекоммуникационных технологий, соответствующих технологических средств и обеспечивающей освоение обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от места нахождения обучающихся» [Федеральный закон 2015], «учебно-методического обеспечения единого электронного образовательного пространства, объединяющего ресурсы для организации обучения русскому

языку и на русском языке на всех уровнях подготовки» [Постановление Правительства РФ 2015].

Для обеспечения решения основных задач инновационного образования в рамках функционирования инновационной гуманистической образовательной среды, разработанной на основе комплексного системно — структурного подхода в парадигме «**учащийся — средства обучения — учитель**», учащимся должно быть предложено множество вариантов учебных программ и средств обучения для выбора в соответствии с их желаниями и потребностями при выстраивании индивидуальных образовательных траекторий.

Важнейшими ресурсами являются электронные учебники (ЭУ) по русскому языку, электронные формы учебника, электронные приложения. На данный момент ЭУ по русскому языку, полностью удовлетворяющих требованиям современного образования, нет. Их создание стоит на повестке дня. ЭУ следует отличать от электронных форм учебников (ЭФУ) и электронных приложений (ЭП). По структуре, содержанию и оформлению ЭФУ представляют собой точную копию бумажной версии учебника [Приказ Министерства образования и науки 2015]). ЭФУ содержат отдельные мультимедиа, видео, аудио, интерактивные задания и ссылки, при условии, что они предусматриваются в учебнике, изданном в традиционном бумажном формате. Традиционный учебник может предусматривать в качестве обязательной части учебного комплекса и электронные приложения различного типа: лексические и грамматические тренажёры, мультимедийные библиотеки страноведческой направленности с заданиями, игротеки, контрольно — измерительные материалы, аудиозаписи, видео и т.п.

В переходный период к формированию полноценной инновационной образовательной среды электронные приложения комплексного типа (т.е. включающие интерактивные задания для решения различных задач, обычно решаемых в приложениях разного типа) могут компенсировать ограниченные возможности таких распространенных и обязательных средств обучения, как учебники в бумажном формате.

Как показала мировая практика, достижение новых образовательных целей эффективно при грамотном сочетании традиционных условий, средств и приёмов обучения русскому языку и разветвлённой дифференцированной модульной системы электронных ресурсов, которые предлагают различные обучающие продукты, удовлетворяющие самые разные потребности изучающих русский язык для построения индивидуализированных маршрутов обучения. Педагогические эксперименты доказали, что показатели эффективности образования, полученного с помощью дистанционных технологий обучения и традиционным путём отличаются на 0,2% в пользу второго. Именно поэтому для достижения наилучших результатов предлагается выстраивание такой образовательной среды, которая позволит оптимальным образом сочетать их.

Продemonстрируем один из возможных подходов к созданию электронного приложения к школьному учебнику в бумажном формате, наличие которого пре-

доставит новые возможности для оптимизации процесса обучения РКИ школьников на примере электронного приложения к учебному комплексу «Приглашение в Россию. Наш адрес www.ru». [Корчагина 2006]

Учебник адресован учащимся 5–6 классов, приступающим к изучению русского языка как иностранного (уровни А1 — А2). Уже изначально, при создании бумажного варианта учебника, были реализованы приёмы и способы достижения интерактивности данного средства обучения. Электронная форма приложения позволяет усилить эффект интерактивности за счёт включения возможностей сетевого общения.

Приступая к его созданию, мы определили задачи приложения следующим образом:

- повысить мотивацию изучения русского языка путём приближения к их реальной жизни, повысить заинтересованность самим процессом изучения;
- помочь освоить кириллическую клавиатуру;
- обучать общению в социальной сети;
- ускорить овладение лексикой и грамматикой.

Принимая решения по воплощению наших идей в электронном приложении, мы исходили из особенностей учащихся современного поколения, мышление которых с малого возраста формируется в результате быстрого и поверхностного восприятия информации при ограниченном времени общения в социальных сетях, поиска информации по длинным спискам ссылок по запросу или игр в Интернете. Такое тип мышления получил название *клиповое*. Клиповое мышление признаётся способом адаптации человека к избыточности информации, характеризующей информационно — цифровую эпоху нашего времени. Применение электронного приложения должно способствовать устранению таких отрицательных сторон клипового мышления, как отсутствие долгой концентрации и снижение аналитических способностей, и опереться на такие его сильные стороны (или поддержать их), как быстрота реакции, умение отбрасывать ненужную информацию.

Данное электронное приложение предназначено для самостоятельного изучения вне стен класса с помощью мобильных устройств. В отличие от учебника «Приглашение в Россию. Наш адрес www.ru» в бумажном формате, приложение начинается с короткого вводного фонетического курса, построенного как флеш-игра из 7 уровней, которые ученик должен преодолеть. Цель вводного курса — знакомство школьников с буквами кириллического алфавита. Учебные порции небольшие по объёму, чтобы не вызывать утомления у учащихся. Каждый фрагмент построен на интернациональных словах, которые вводятся тематическими группами и озвучиваются диктором, что позволяет ученику самостоятельно догадываться о значении слов, формируя у них компенсаторную стратегию (технология активного слушания). Для первичного закрепления знания букв и новых слов предлагаются два задания в игровой форме. Во время уроков в классе ребята вернутся к изучению алфавита по традиционному учебнику, но уже на новом лексико-грамматическом и тематическом материале, что поддержит их интерес к занятиям.

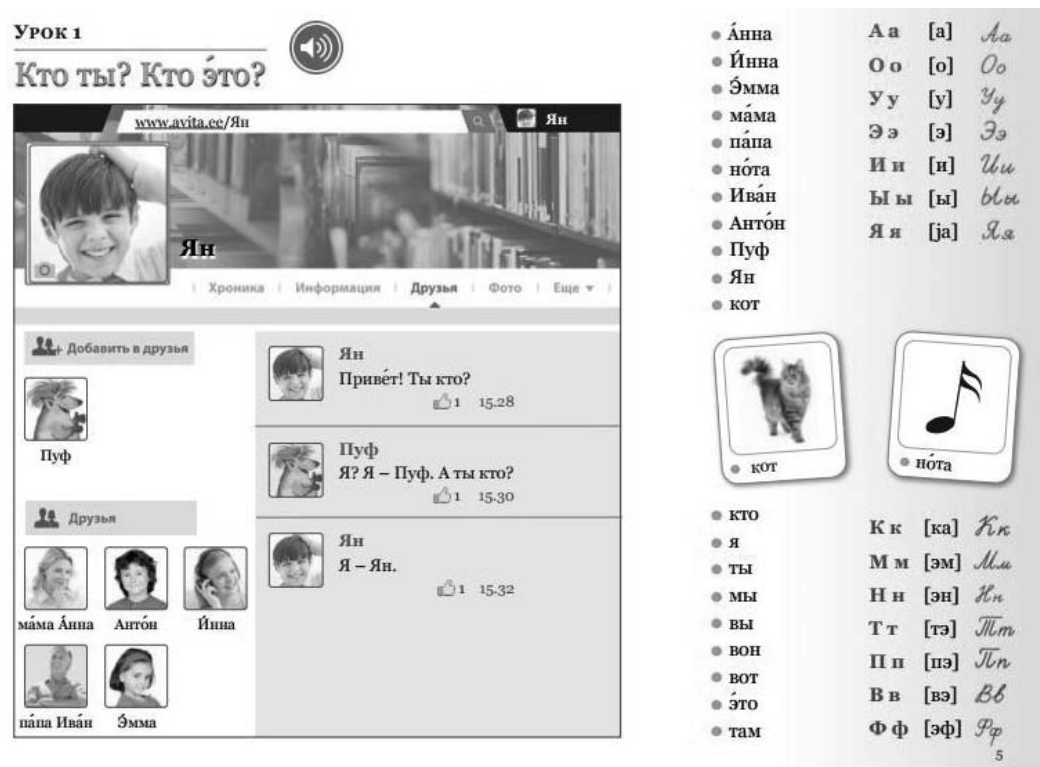


Рис. 1. (по требованиям должно быть название)

На протяжении всего электронного приложения учебный материал представляется фрагментарно по типу презентации, максимально связывается с визуальными образами, яркими запоминающимися картинками, как правило, страноведческого характера, все картинки «кликабельны». Такой способ подачи материала полностью отвечает запросам нового поколения школьников. После выполнения заданий учащиеся могут воспользоваться интерактивными ключами.

Уроки в электронном приложении в целом сохраняют содержание традиционного учебника, но имеют и отличия, как в дизайне (см. рис. 1), так и в лексическом наполнении (приложение в соответствии с поставленными задачами содержит более широкий круг лексики за счёт слов, обслуживающих общение в социальных сетях, например, *фейсбук, инстаграм, скайп, сайт. Айфон, смайлик, вай—фай, вацап* и т. п.).

Кроме того, из уроков в электронном приложении исключены или видоизменены задания, выполнение которых требует партнера (например, «снежный ком», «Поговорим друг с другом» и др.). Иной дизайн и различия в заданиях требуют от школьников не простого восприятия учебной информации, а внимания, постоянного анализа и сравнения порций учебного материала, что заставляет их мыслить и осмысливать, осознанно подходить к содержанию. Такое решение

также способствует устранению недостатков клипового мышления.

Учитывая, что процесс получения образования носит социальный характер, в связи с чем, без управления им, в частности, без руководящей роли преподавателя, дистанционное обучение не будет эффективным, к электронному приложению предлагается детально разработанная методика его применения, руководствуясь которой обучающий сможет полностью использовать потенциал электронного приложения к учебнику в традиционном формате при проектировании современного урока по РКИ.

Литература

1. Корчагина, Е.Л. «Приглашение в Россию. Наш адрес www.ru» / Е.Л. Корчагина // Учебный комплекс в 4-х частях, уровни А1 – А2, AVITA, 2005 - 2006 г.
2. Постановление Правительства Российской Федерации «О Федеральной целевой программе «Русский язык» на 2016-2020 гг.» №481 от 20 мая 2015 г.
3. Приказ Министерства Образования и Науки РФ №1559 от 8 декабря 2014 г.
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. (с изменениями и дополнениями): – URL: <http://base.garant.ru/70291362/> (Дата обращения:

Ю. Лебедева

Москва (Россия), Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина
Ведущий научный сотрудник
m.u.lebedeva@gmail.com

ИНДИВИДУАЛИЗИРУЕМ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЕ РКИ: НЕКОТОРЫЕ ПРИНЦИПЫ РАЗРАБОТКИ ЦИФРОВОГО УЧЕБНОГО КОНТЕНТА

Аннотация

В статье предлагаются некоторые принципы создания индивидуализированного цифрового средства обучения с учетом положений педагогической теории и практики разработки онлайн-продуктов. Особое внимание уделяется принципам создания учебного цифрового контента, способного решить задачу индивидуализации с учетом социально-демографических, поведенческих и когнитивных характеристик учащихся.

Ключевые слова: цифровая педагогика, цифровая лингводидактика, РКИ, онлайн-обучение, адаптивное обучение, индивидуализированное обучение.

M. Y. Lebedeva

Moscow (Russia), Pushkin State Russian Language Institute
Leading researcher
m.u.lebedeva@gmail.com

INDIVIDUALISING E-LEARNING OF RUSSIAN AS FOREIGN LANGUAGE: PRINCIPLES OF DIGITAL EDUCATIONAL CONTENT DEVELOPMENT

Abstract

The article applies theoretical propositions from educational psychology and practical approach in digital product development to hypothesize principles of individualised language learning. Special emphasis is placed on educational content development that takes into account differentiation between students by sociodemographic, behavioural and cognitive characteristics.

Keywords: digital pedagogy, technology enhanced language learning, RFL, e-learning, adaptive learning, individualised learning.

Бурное развитие технологий, отразившееся на всех сферах жизни в XXI веке, значительно повлияло и на сферу образования. Процессы, происходящие в edtech-направлении (от education + technologies — образование + технологии), часто осмысляются в метафорах взрыва [Murdoch, Muller 2011], прорыва [Christensen 2010], лавины [Barber, Donnelly, Rizvi 2013], что обращает внимание и на неизбежность изменений в этой области, и на их стремительность и масштабность. Эти изменения, с одной стороны, несут в себе новые возможности, а с другой — выявляют новые проблемы и парадоксы, которые еще предстоит разрешить цифровой педагогике и, в частности, цифровой лингводидактике. Как в автономном обучении языку реализовать принцип коммуникативности? Как сделать онлайн-обучение языку не менее интерактивным, чем оффлайн-обучение? Как совместить массовость и доступность дистанционного языкового обучения с его высокой индивидуализацией? Некоторые подходы к решению последнего вопроса мы рассмотрим в данной статье.

Индивидуализация в педагогике и в IT-продуктах. Цифровое обучение как гибридный формат функционирует на стыке педагогики (а в случае изучения языка — лингводидактики) и IT-сферы. Поэтому кажется полезным рассмотреть, как трактуется понятие индивидуализации и в педагогической теории, и в практике разработки цифровых продуктов.

Педагогика понимает индивидуализацию как такую организацию учебного процесса, при которой учитываются индивидуальные особенности учащихся и которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика [Российская педагогическая энциклопедия, с. 359–360]. Отмечается, что индивидуализированное обучение повышает мотивацию учащегося и позволяет достичь большей эффективности учебного процесса. При изучении иностранных языков индивидуализация имеет особое значение: так, Е. И. Пассов отмечает, что «при обучении иноязычной речевой деятельности индивидуальная реакция возможна лишь в том случае, если стоящая перед учеником речевая задача будет отвечать его потребностям и интересам как личности» [Пассов 1991, с. 37]. Принцип индивидуализации признается ключевым принципом обучения языку в коммуникативном подходе.

В традиционной, очной форме обучения преподаватель реализует индивидуальный подход, ориентируясь на такие характеристики учащихся, как цель обучения, жизненный опыт, контекст деятельности, интересы и склонности, эмоциональные и культурные особенности и т. д. Преподаватель может выбирать учебный материал, формы изучения новых тем и их отработки, формы контроля, учитывая особенности группы и каждого студента. Индивидуализация может проявляться в организации как аудиторной, так и самостоятельной

работы учащихся (например, дифференцированные домашние задания).

В проектировании и разработке цифровых продуктов индивидуализация (и близкая ей кастомизация) в широком смысле понимается как адаптация продукта или его продвижения под особенности пользователей. Самым простым примером, с которым мы сталкиваемся при взаимодействии с различными онлайн-продуктами от интернет-магазина до социальной сети, может служить зависимость языка представления контента от геолокации пользователей или последовательность представления контента с учетом предыдущих предпочтений. Такая индивидуализация обеспечивается прежде всего за счет непрерывного исследования аудитории: ее онлайн-поведение отслеживается и сохраняется, постоянно собирается обратная связь и проводится регулярное тестирование продукта с привлечением пользователей. Характеристики целевой аудитории, которые могут учитываться при индивидуализации онлайн-продукта, соответствуют сегментам потребительского рынка и делятся на географические, социально-демографические, психографические и поведенческие.

В педагогическом дизайне, прикладной области, которая решает задачи разработки образовательных материалов, в частности, для онлайн-обучения, признаются значимыми следующие характеристики учащихся:

- общие параметры (пол, возраст, опыт работы, уровень образования и т.д.) — они в большинстве своем неизменны;
- специальные характеристики, измеряемые на входе (уровень знаний и навыков в начале обучения, измерения способностей и предрасположенности к обучению);
- стили обучения (подробнее о них ниже);
- академическая информация (данные о прежней успеваемости учащегося);
- личные и социальные параметры (мотивация, цель обучения, ожидания от обучения и т.д.) [Morrison, Ross, Kalman, Kemp 2013, p. 50–69].

Как видим, педагогический дизайн дополняет и уточняет параметры пользователей, приспособляя их к нуждам разработки именно образовательных цифровых ресурсов.

Новый уровень индивидуализации в онлайн-продуктах достигается благодаря специальным адаптивным приложениям, позволяющим непрерывно исследовать пользовательское поведение и создавать индивидуальные траектории, учитывая как уже проявленные, так и прогнозируемые предпочтения пользователей. Такие программы уже прочно вошли в практику e-commerce и онлайн-маркетинга; в последние годы создаются они и в edtech-отрасли: успешными примерами могут служить сервисы адаптивного обучения, разработанные компаниями Knewton, Cerego, SmartSparrow [Лебедева 2015].

Принципы создания индивидуализированного цифрового обучения. Совмещая практику, которая сложилась в педагогике и в разработке цифровых продуктов, можно сформулировать следующие принципы создания индивидуализированного обучающего языкового онлайн-ресурса:

1. Тщательное исследование целевой аудитории является первым и важнейшим шагом в создании цифрового средства обучения. Каковы возрастные группы потенциальных и/или имеющих пользователей? Носителями каких языков они являются? Какие профессиональные области представляют? Находятся ли они в среде изучаемого языка? Какие цели в изучении языка стоят перед будущими пользователями? В каких ситуациях общения они будут применять полученные знания? Какие критерии успешности обучения ими заданы? Какие темы им интересны? Какой способ получения информации для них более привычен и эффективен?

Очевидно, что ряд онлайн-проектов может быть направлен на вполне конкретный сегмент аудитории (например, носители немецкого языка, изучающие русский язык для делового общения в финансовой, юридической, медицинской и дипломатической сфере; критерием успешности станет комфортная и эффективная деловая коммуникация на русском языке в письменной и устной формах). Соответственно, при создании индивидуализированного контента разработчиков будут интересовать как те параметры, которые совпадают у всей целевой аудитории — и они станут константой; так и те параметры, которые эту аудиторию дифференцируют — и они станут переменной. В нашем примере постоянными параметрами будет родной язык учащихся, цель изучения русского языка, приоритетные виды речевой деятельности и жанры коммуникации и — вероятнее всего — возраст и социальный статус, а переменными — сферы общения, которые будут, в первую очередь, определять актуальную для учащихся лексику, учебные коммуникативные ситуации и некоторые специфические жанры.

В проекте, где предполагается широкий охват и много параметров, различающих пользователей, важно как можно точнее дифференцировать аудиторию, разбить ее на сегменты по максимально обширному набору характеристик.

Для исследования потенциальной целевой аудитории полезно обратиться к маркетинговым методам; данные об имеющихся пользователях собираются в несколько этапов и учитывают информацию из профиля и отслеживание онлайн-поведения.

2. Учет результатов когнитивной психологии, существенных для лингводидактики. Вопрос о когнитивных стилях обучения до сих пор остается спорным в психологии: нет единого мнения о том, как классифицировать когнитивные стили и насколько системно они влияют на результаты обучения. Вероятно, в недалеком будущем ответы на эти вопросы можно будет получить, используя большие данные, уже накапливаемые цифровыми образовательными ресурсами. Однако и сейчас трудно опровергнуть тот факт, хорошо известный преподавателям-практикам, что разные люди учатся по-разному, с разной скоростью, используя разные модели получения информации и ее запоминания.

Принято выделять три вида когнитивных стилей, влияющих на изучение иностранного языка:

- каналы восприятия (зрительный, слуховой, моторный и их подвиды);

Таблица 1. Параметризация учащихся для построения индивидуализированного обучения

Параметр	Алиса	Боб
Родной язык	польский	английский
Уровень владения РКИ	осваивает Б1	осваивает Б1
Социальный статус	студент	управленческий работник
Профессиональная сфера	медицина	авиация
Целевая сфера общения	изучает язык для повседневного общения, учебной коммуникации	изучает язык для делового общения
Стиль мышления	конкретный, индуктивный	абстрактный, дедуктивный
Ведущий канал восприятия	зрительный: иконист	зрительный: вербалист
Приоритетные коммуникативные ситуации и темы	современная Россия, молодежь России, Интернет, медицина	бизнес, авиация, общественные отношения

- психологические типы (в педагогической психологии популярны классификации Майерс-Бриггс и Кирси);
- стили мышления (аналитический / синтетический, конкретный / абстрактный, индуктивный / дедуктивный, целенаправленный / детальнонаправленный и т.д.) [Ливер Бетти Лу 2000].

Различие в когнитивных стилях учащихся — фактор, который важно учитывать при создании индивидуализированного учебного онлайн-продукта. На основании теоретических установок и экспериментальных данных учебные материалы должны быть дифференцированы в зависимости от того, для учащихся с какими когнитивными характеристиками они более эффективны.

3. Создание комбинированного учебного контента с возможностью нелинейного (разветвленного) предъявления. Традиционные средства обучения используют линейный и единообразный способ представления учебного материала: как правило, последовательность тем задана авторами учебника / учебного пособия, и все его разделы (уроки, главы) построены по единому образцу. В новой, цифровой парадигме обучения становится возможным использовать нелинейный, или разветвленный, способ взаимодействия с учебным контентом: в зависимости от индивидуальных характеристик два разных студента, работая с одним ресурсом, могут использовать эффективные для себя стратегии, актуальный для себя языковой материал и коммуникативные ситуации.

Поясним это на смоделированном примере. Предположим, с помощью созданного нами онлайн-ресурса русский язык изучают Алиса и Боб. Алиса — полька, студентка медицинского факультета, русский язык для нее — первый иностранный, она собирается приехать в Россию на стажировку. Сейчас она осваивает уровень Б1; больше всего ей нравится смотреть фильмы на русском языке и общаться с русскоязычными друзьями в Интернете — в социальных сетях и по скайпу. Ее самое слабое место — это грамматика. Обычно она пропускает длинные объяснения грамматических правил в учебнике и сразу приступает к упражнениям; после нескольких ошибок она понимает закономерность. Алисе нравится изучать не только русский язык, но и культуру современной России, ей интересно, чем живут ее русскоязычные

язычные ровесники. На основе этого описания можно перечислить некоторые характеристики Алисы, значимые для лингводидактики — см. табл. 1.

Боб работает в американской авиационной компании, русский язык нужен ему для деловых поездок и переговоров с российскими партнерами. Его ближайшая цель — достичь уровня Б1. Бобу очень нравится читать на русском языке, он успешно справляется с текстами российских СМИ и даже берется за профессиональную литературу — правда, пока она сложна для него. Он получает удовольствие от изучения русской грамматики, но только в том случае, если сначала прочтет подробное объяснение и прокомментированные примеры. Когда Боб видит незнакомую конструкцию в тексте, он уточняет ее значение и правила употребления и только потом продолжает чтение. Значимые для обучения характеристики Боба, которые можно выявить из этого описания, также указаны в табл. 1.

Очевидно, что для Алисы и Боба интересный и полезный учебный контент должен выглядеть по-разному; разными будут и стратегии освоения и контроля языковых знаний, умений и навыков.

Традиционным средствам обучения недоступна настолько точная подстройка под индивидуальные запросы учащихся: выбор материала зависит прежде всего от уровня (а в нашем примере у учащихся он совпадает) и от целевых сфер коммуникации (РКИ для повседневного общения vs. РКИ для специальных целей). Цифровые образовательные ресурсы могут значительно тоньше индивидуализировать обучение — при условии достаточного объема дифференцированного контента. Так, эффективное представление темы «Глаголы движения с приставками» в нашем случае может выглядеть следующим образом.

Алиса сначала знакомится с рядом языковых примеров с сопровождающими их иллюстрациями (картинка или видео). Это ряд достаточен для того, чтобы она смогла вывести гипотезу о значении изучаемых приставочных глаголов движения. На следующем этапе Алисе предлагается упражнение, которое позволит подтвердить или скорректировать ее гипотезу. Только после этого, в качестве вывода из проделанной работы, предъявляется правило — в виде схемы или таблицы. Так реализуется индуктивный способ объяснения нового

материала и учитывается ведущий канал восприятия Алисы — визуальный иконический. В ходе работы с глаголами движения в разных видах речевой деятельности Алиса читает актуальные тексты и смотрит видео о современных российских реалиях (например, материал о путешествиях студентов-иностранцев по России); коммуникативные задания, которые она выполняет, отражают знакомые ей жанры интернет-коммуникации (допустим, ей нужно описать маршрут экскурсии по родному городу и предложить его в социальной сети для путешественников couchsurfing.com).

Боб при работе над той же темой сначала получает исчерпывающее изложение теоретической информации с примерами и расширенными комментариями. Далее правило отрабатывается им на практических заданиях, от простого к сложному, от языковых упражнений к речевым и коммуникативным. При каждой ошибке Боб получает подсказку в виде ссылки на правило. Так реализуется дедуктивный способ подачи материала и предпочтение Боба получать информацию через визуальный вербальный канал. Боб встречает изученные глаголы в статьях из российских медиа, которые адаптированы под его уровень, а в качестве коммуникативного задания описывает маршрут своей командировки в дальний уголок России.

Выстраивание подобной индивидуальной траектории в цифровом учебном продукте технически возможно благодаря программам адаптивного обучения, которые упоминались выше. Параметры, с которыми работают такие программы, могут исчисляться сотнями, и наиболее интересные решения предусматривают динамическую параметризацию [Wilson, Nichols 2015]. Это значит, что если у студента изменится один из параметров (скорость освоения материала, тематические предпочтения, уровень владения и т. д.), то изменится и его индивидуальная траектория.

Важно, что применение таких программ эффективно только в том случае, если со стороны методистов разработан достаточный объем учебного контента, способный обеспечить индивидуальные запросы каждого потенциального пользователя. Модели разработки единиц контента по РКИ, а также их исчерпывающую типологию, еще предстоит создать, опираясь на: а) лингвистическое описание русского языка как иностранного; б) компетенции владения иностранным языком, описанные в Common European Framework of Reference и Государственном образовательном стандарте; в) существенные параметры учебной аудитории — социально-демографические и поведенческие, г) данные педагогической психологии о когнитивных особенностях учащихся, влияющих на усвоение иностранного языка. Еще раз подчеркнем, что контент цифрового обучающего продукта с потенциалом к индивидуализации должен покрывать не только все необходимые языковые и тематико-ситуативные единицы, но и все возможные способы предъявления, отработки и контроля усвоения этих единиц, соответствующие характеристикам учащегося.

Оптимальным представляется не столько генерация такого контента с нуля, сколько агрегация и разметка

тех учебных материалов, которые постоянно создаются в сообществе методистов и преподавателей РКИ.

4. Постоянный анализ качества продукта, обратная связь от пользователей и корректировка неопценимы для улучшения качества продукта и, в том числе, для более точной настройки индивидуальных учебных траекторий. Всесторонний аудит продукта предполагает:

- анализ качественных результатов, продемонстрированных в ходе обучения (оценки пользователей, динамика их успеваемости, результаты диагностических и итоговых тестов и т. д.);
- количественные показатели пользовательского поведения (среднее время, проведенное на учебном ресурсе; регулярность использования; анализ юзабельности ресурса; показатели монетизации, если она предполагается);
- анализ удовлетворенности пользователей с помощью опросников и анкет;
- метод фокус-групп, в котором учащиеся дают развернутую обратную связь и рекомендации.

Индивидуализация напрямую связана с качественными результатами пользователей, но косвенно может влиять и на количественные параметры (например, в итоге совместной работы Университета Аризоны и компании Knewton число отчислившихся из университета студентов снизилось с 16% до 7%). То, как пользователи оценивают соответствие своего обучения своим индивидуальным потребностям и особенностям, точнее всего выявить с помощью анкет обратной связи и метода фокус-групп. Вся собранная в результате информация должна являться стимулом к доработке продукта и его постоянному обновлению и улучшению, в том числе, в аспекте индивидуализации.

Итак, мы предложили принципы индивидуализированного цифрового обучения, основанные на теоретических положениях педагогики и практике разработки онлайн-продуктов. Эти принципы могут быть рассмотрены как шаги на пути к созданию учебных ресурсов в новой, цифровой парадигме образования. Они включают в себя детальное исследование целевой аудитории, ее сегментация по социально-демографическим и поведенческим параметрам; изучение достижений педагогической психологии и определение важных для обучения когнитивных характеристик; создание контента, дифференцированного по всем этим параметрам; выстраивание индивидуальных траекторий учащихся с помощью специальных адаптивных сервисов.

Интерес к индивидуализации обучения растет вместе с развитием Интернета и больших данных. Технологические решения в этой области уже достигли первых значимых результатов и продолжают совершенствоваться; эксперты по цифровым технологиям в образовании считают, что через 20 лет почти любой курс будет иметь адаптивные составляющие. Важно понимать, что этот прогноз осуществим только при тесном и плодотворном взаимодействии разработчиков и методистов-предметников.

Построение адаптивного обучения русскому языку как иностранному находится сейчас на самом первом

этапе: эта задача осознается сообществом русистов как инновационная, и пути ее решения пока только осмысляются. Технологические возможности для ее реализации может предоставить, например, портал «Образование на русском», созданный на базе Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина. А вот серьезная методическая работа в этом направлении, которая должна начаться с переосмысления принципов создания цифрового учебного контента, еще предстоит.

Литература

1. *Лебедева М.Ю.* Построение адаптивного обучения РКИ – нетривиальная задача методики XXI века // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры. Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ. – СПб, 2015. Т.10. – С 633-636.
2. *Ливер Бетти Лу.* Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дисс... кандидата педагог. наук. – М.: Гос.ин-т русского языка им. А.С. Пушкина, 2000. – 191 с.
3. *Пассов Е.И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с.
4. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт./ Гл. ред. Д.Д. Давыдов. Т. 1. – М.: Большая научная энциклопедия, 1993. – 608 с.
5. *Barber M., Donnelly K., Rizvi S.* An Avalanche is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead. – London: Institute for Public Policy Research, 2013. – 71 p.
6. *Christensen C., Johnson C.W., Horn M.B.* Disrupting Class: How Disruptive Innovation Will Change the Way the World Learns. – Columbus: McGraw-Hill Education, 2010. – 272 p.
7. *Morrison G. R., Ross S.M., Kalman H.K., Kemp J.E.* Designing Effective Instruction. – NY: Wiley, 2013. – 453 p.
8. *Murdoch M., Muller T.* The Learning Explosion: 9 Rules to Ignite Your Virtual Classrooms. – Salt Lake City: FranklinCovey, 2011. – 195 p.
9. *Wilson K., Nichols Z.* The Knewton Platform: A General-Purpose Adaptive Learning Infrastructure. – URL: <https://www.knewton.com/wp-content/uploads/knewton-technical-white-paper-201501.pdf> (дата обращения: 15.01.2016).

Э.Г. Зарифуллина

Ижевск (Россия), Ижевский государственный технический университет им. М.Т. Калашникова
Начальник отдела электронного обучения
zarifullina_elvira@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РАМКАХ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ТЕХНИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению вопроса создания гуманистической образовательной среды в условиях применения электронного обучения на примере реализации обучения русскому языку иностранных граждан. Особенностью данной предметной области является необходимость описания сложной системы языка и передачи знания о ней обучающимся. Новейшие методы, реализованные в электронной среде могут наиболее наглядно и эффективно передавать необходимые знания, тренировать навыки, позволять многократно обращаться к материалу. Однако широта возможностей может и не дать реальных позитивных результатов при отсутствии должной организации, особенно при изучении языков. В этой связи вопросы построения комфортной и эффективной гуманистической среды приобретают первостепенное значение.

Ключевые слова: гуманистическая образовательная среда, электронное обучение, обучение русскому языку иностранцев, педагогика социального конструкционизма

E. G. Zarifullina

Izhevsk (Russia), Izhevsk State Technical University named after MT Kalashnikov
Head of department of electronic training
zarifullina_elvira@mail.ru

IMPLEMENTATION OF E-LEARNING FOR FOREIGN STUDENTS IN THE CONTEXT OF HUMANISTIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF A TECHNICAL UNIVERSITY

Abstract

The article considers the issue of implementation of humanistic educational environment in the e-learning area as an example of Russian language teaching to foreigners. The feature of this domain is the need to describe the complex system of a language and transfer the knowledge about it to the students. The latest methods implemented in the e-learning environment can most clearly and effectively transfer the necessary knowledge, train the skills, access repeatedly the studying materials. However, the breadth of features may not give real positive results without proper organisation, especially in the study of languages. In this context, the issue of building comfortable and efficient humanistic environment is very important.

Keywords: humanistic educational environment, e-learning, teaching Russian language to foreigners, social constructionist pedagogy.

Образование всегда являлось одним из ключевых аспектов успешного развития любого общества. Образование достигается путём *обучения*, то есть *целенаправленной передачи (формирования) знаний, умений, навыков [5]*, следовательно, в этом процессе огромное значение имеет среда передачи знаний. С появлением в XXI веке новых механизмов организации образовательного пространства, таких как электронное и дистанционное обучение, развивающие методики обучения и т.п., возникла необходимость в проектировании гуманистической образовательной среды.

Как правило, образовательную среду рассматривают как *пространство, в котором происходит взаимодействие субъектов образования [3]*. Такое определение подразумевает в основном очное взаимодействие между обучающим субъектом и обучающимся. При такой постановке под гуманизацией образовательной среды следует понимать эффективность передачи знаний с одной стороны и усвоения знаний с другой, а также свободу выбора учащихся в обучении [6]. Таким образом, гуманистическая образовательная среда подразумевает особую среду, комфортную для реализации методик обучения, увеличивающую эффективность процесса усвоения материала, дающую обучающемуся максимально широкие возможности для развития.

3. Наиболее передовыми направлениями обеспечения выбора вариантов обучения является применение электронного обучения. Несмотря на то, что в электронные образовательных ресурсах заложены стандартные знания, специфика среды налагает на них ряд ограничений. Здесь стоит отметить отличие электронного и дистанционного форм обучения, где первое предполагает наличие очного общения с преподавателем (учителем) с использованием электронного обучения лишь как подспорья в работе, а последнее полностью дистанцирует преподавателя от обучающегося, превращая обучающего в тьютера. В данном исследовании рассматриваются аспекты именно электронного обучения, специфическими особенностями которого являются: возможность наличия дистанции между обучающимся и обучающим во времени и пространстве, реализацию методик обучения с учетом специфичности виртуальной информационной среды, выстраивание специальных траекторий обучения, часть маршрутизации которых может быть автоматизирована, подача материала с учетом возможностей восприятия информации человеком из виртуальной среды, а также потребность в вычислительных средствах и владение информационными технологиями хотя бы в минимальной степени.

4. Таким образом, при построении гуманистической образовательной среды при условии применения электронного обучения должны учитываться следующие обязательные моменты:

- комфортность работы со средой для обучающего в вопросах размещения и представления учебного материала, контроля процесса обучения и полученных результатов в ходе его осуществления, общения с обучающимися;

- комфортность работы обучающегося с материалами при изучении нового материала, выполнению практических заданий, контролю собственных результатов и контакта с обучающим.

Эти особенности оказываются связанными в единые рамки педагогики социального конструкционизма, которая подразумевает триединство конструкционизма (обучение наиболее успешно, когда обучающийся генерирует что-то новое для своих товарищей в рамках полученных знаний), социального конструктивизма (охватывает уже группу и предполагает интеграцию знаний коллектива для создания нового на базе полученных знаний) и концепцию вовлеченного и отвлеченного (оперирует понятиями «отвлеченное поведение» обучающегося, склонного к критическому анализу материала, поиск слабых мест в логике и т.п., «вовлеченное поведение» предполагает больший процент доверия материалу, желание лучше понять данный материал, например, путем дополнительных вопросов обучающему, «сконструированное поведение» — характерен тем, кто использует для верификации знаний оба подхода в зависимости от ситуации).

Ключевым аспектом являются способы представления знаний в электронной среде, где они могут быть представлены не только в текстовом, но и в видео, аудио ряде и др. Кроме того, могут быть визуализированы сложные процессы, позволяя обучающемуся самому проделать работу, измерения и т.п. с помощью интерактивных элементов. Такие возможности особенно актуальны в областях, требующих всестороннего инструментария для реализации процесса обучения, например, проектирование сложных изделий, программирование, изучение языков.

5. Изучение языков имеет ряд важных отличий, неприсущих обучению в других предметных областях. Одними из основных особенностей являются высокая скорость и плотность продуцируемых знаний в процессе реализации полученного знания, в первую очередь, устной речи на неродном языке, а также необходимость обучения в нескольких плоскостях: изучение новой лексики, грамматики, произношения, алфавита и, самое важное, логики языка. Язык — это динамически развивающаяся, сложно организованная система, содержащая в себе не только взаимосвязи между существующими элементами, что отличает обычную систему, но и многоуровневую иерархию взаимовлияния разнородных элементов, правила формирования связей и приблизительные направления развития. Язык не может быть описан и не может быть усвоен полностью. Возможно лишь частичное освоение языка, носителями — актуального языка [2], иностранцам — максимально полезной части, когда меньше — непозволительно, а больше — не обязательно.

При таких условиях проектирование и реализация гуманистической образовательной среды требует особого подхода, поскольку «...процессы обучения рассматриваются <...> не как усвоение элементов и объединение этих элементов в более или менее сложные связи, а как образование целостных структур, без которых никакое обучение невозможно» [4]. Именно эти осо-

бенности (трудности) предполагают обязательную гуманизацию электронной образовательной среды при обучении иностранному языку

В последнее десятилетие реализация электронного обучения иностранным языкам развивается очень активно. На рынке представлено множество мощных интерактивных образовательных интернет ресурсов, предоставляющих возможности как самостоятельного обучения (LeoLingua, DuoLingua, Busuu и др.), так и обучения в процессе общения с носителем языка (Sharedtalk, InterPals, Livemocha и др.). Кроме интернет ресурсов на рынке представлены и коммерческое программное обеспечение, например, Talk to Me, Learn to Speak English, Cambridge Grammar of English и т.п.

Однако эти продукты не так часто находят свое применение в российских вузах. Как правило, преподаватели в вузах используют собственные наработки: методички, отдельные задания, учебники и т.п. без применения электронной образовательной среды.

В Ижевском государственном техническом университете имени М. Т. Калашникова особый упор делается на развитие электронных образовательных ресурсов, развернутых на базе LMS Moodle. Среди электронных курсов, представленных на сайте (<http://e-learning.istu.ru/>) есть курсы по обучению иностранных студентов русскому языку, а также курсы подготовки переводчиков в сфере профессиональной коммуникации [1]. Основными требованиями к авторам были по возможности больший охват современных технологий при реализации электронных курсов, таких как видео, звук, включение в тесты аудио и видео примеров, использование интерактивных элементов: игр, виртуальных лабораторных работ и т.п. Использование последних помогает повысить интерес обучающихся к материалу, снять напряжение «сухих», «скучных», «обыденных» практик и тестов. Что в конечном счете играет ключевую роль в создании комфортной среды для слабо мотивированной части обучающихся.

Взаимодействие преподавателя и студентов в виртуальной среде также немаловажно. В такой специфической среде, когда не предполагается взаимодействие online, потребность студента в немедленном ответе на возникший вопрос не может быть удовлетворена, оценка не может быть выведена сразу (если речь идет о проверяемых заданиях), что создает некоторый дискомфорт, который можно преодолеть двумя способами: 1) разработка траектории курса таким образом, чтобы ответ на вопрос можно было найти в системе, не прилагая больших усилий, или 2) построение траектории обучения так, чтобы возможность самого вопроса была неактуальной, т.е. применение автоматизации, когда действие пользователя не могут выйти за рамки алго-

ритма (например, вопрос об оценке за тест не стоит, поскольку система сама проверяет тест и сразу визуализирует результат).

И, наконец, третий аспект успешного построения гуманистической образовательной среды, это возможность выбора обучающимся представления информации. Это обязательное требование при реализации любой образовательной программы, имеющей дело со сложными структурами, такими, как язык.

Концепция гуманизации образовательной среды применительно к методикам обучения, реализованным в виртуальной среде, появилась вместе с актуализацией электронного и дистанционного форм обучения. Ввиду специфичности виртуальной образовательной среды, методов и способов представления знаний. Она не исключает преподавателя из процесса образовательной деятельности, а призвана дать ему новые инструменты более эффективного управления процессом обучения. Однако, столь мощный инструментарий как электронные технологии в образовании требуют постоянного учета специфики виртуального пространства. В этом ключе необходимость в создании гуманистической образовательной среды видится вопросом столь же актуальным, как и развитие электронных образовательных ресурсов.

Литература

1. Зарифуллина, Э.Г. Метод дистанционного опроса как способ корректирования профессиональной компетенции студентов-переводчиков // «Социокультурные и филологические аспекты в образовательном и научном контексте». Япония, Киото, Университет Киото Сангё, «Tanaka Print», 2014. С. 219–224.
2. Некипелова, И.М. Ценность языковой информации в образовательном пространстве и в обучении языку профессии // Вестник ИжГТУ. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2015. № 4. С. 101–103.
3. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. Инноватор-Bennet college. — М., 1997. С. 177–184.
4. Авторский терминологический словарь Л.С. Выготского, 2014, [Электронный ресурс]. URL: <http://vygotsky.academic.ru/86/обучение> (дата обращения: 11.01.2016).
5. Словарь практического психолога. — М.: АСТ, Харвест. С.Ю. Головин. 1998, [Электронный ресурс]. URL: <http://psychology.academic.ru/1397/обучение> (дата обращения: 13.01.2016).
6. Эффективность современных средств и способов гуманизации образования // Материалы семинара участников ПИЭР № 2 от 26 ноября — 10 декабря 2004, [Электронный ресурс]. URL: pier.ulstu.ru/seminar/archive/19report.doc (дата обращения: 13.01.2016).

А. Вранеш

доктор наук, профессор
aleksandra.vranes@gmail.com

Л. Маркович

доктор наук, профессор
ljiljana.markovic@gmail.com

В. Джапа Иветич

профессор
vukica.ru@gmail.com
Белград (Сербия), Белградский университет
Филологический факультет

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ИСТОЧНИКИ КАК ОСНОВА ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ*Аннотация*

«Партнерство ради прогресса» — это один из элементов, существование которого приводит к смещению границ университетов, где традиционные формы передачи знаний уступают место современным методам, которые мы сознательно вводим в качестве динамических инструментов образования, призванных пробудить интерес и критическое, а, может быть, и эмоциональное отношение к изложенному материалу или к эталонным источникам, обеспечивающим доступ к нему. Пользователи и новой образовательной системы, и новых методов обучения, как правило, не осознают ни сложности вопросов, которые они хотят задать, ни адекватности формулировок.

Благодаря своему богатству, разнообразию и значению знаний, исторической роли в формировании культурного сознания, образовательного уровня и в сохранении национальной идентичности университет, берущий начало в вековом наследии, сохранил роль музея научного слова, иногда возвышаясь до положения лидера национального развития, и похож на старинный портрет в раме, модернизированной именно благодаря роли менеджера в процессе национального библиографического контроля. Потребность в обмене библиографической информацией обнаружилась довольно рано, и одновременно с этим и необходимость в стандартизации носителей и форм информации. Ответственность за осуществление национального библиографического контроля больше не могут нести только национальные библиотеки. В процессе создания библиотечных сетей и развития различных форм сотрудничества, особенно в области каталогизации и библиографии, академические библиотеки выдвигаются как существенные факторы в достижении качества библиографических исследовательских проектов.

Университет, с одной стороны, является создателем библиографических источников, а с другой стороны, он их использует; поэтому именно от университетов можно ожидать достижение хорошего баланса теоретических и эмпирических подходов, достоверных критериев в оценке качества библиографической информации. В настоящий момент университет по-прежнему остается учреждением, которое производит, распределяет знание и некоторым образом им управляет, но общество знания помещает библиографическую информацию над университетом, поскольку допускает больше гибкости, творческого подхода и расширение горизонта коммуникации. Поэтому желание Хосе Ортеги-и-Гассета становится вполне осуществимым, а каждый участник процесса обучения и исследования принимает на себя ответственность за свое интеллектуальное созревание.

Ключевые слова: университет, дистанционное обучение, библиотека, библиографические источники

Aleksandra Vranes

Dr., Professor
aleksandra.vranes@gmail.com

Ljiljana Markovic

Dr., Professor
ljiljana.markovic@gmail.com

Vukosava Djapa-Ivetic

Professor
vukica.ru@gmail.com
Belgrade (Serbia), University of Belgrade
Faculty of Philology

BIBLIOGRAPHIC SOURCES AS BASIS OF DISTANCE LEARNING*Abstract*

«Partnership in Progress» is one of the elements that leads towards pushing the boundaries of universities, when traditional forms of knowledge transfer are giving way to modern methods that are being intentionally introduced as dynamic instruments of education in order to awaken interest and critical, perhaps even emotional, relationship to the

presented material or reference sources that make it available. Users of both new education system and new methods of learning are usually not aware of the complexity of the questions they want to raise, or inadequacy of their articulation.

Through richness, diversity and importance of the knowledge they possess, their historical role in shaping of cultural awareness, educational level and conservation of the national identity, universities, which spring from the legacy of centuries, preserve the role of museums of scientific thought, sometimes rising up to the leader of national development, thus resembling the old-fashioned portrait within a modernised framework of the role of national bibliographic control process manager. The necessity for exchanging bibliographic information was established very early, and along with it the need for standardisation of information storage mediums and its forms. National libraries can no longer be the only ones responsible for implementing the national bibliographic control. Through networking of libraries and development of different forms of cooperation, especially in the field of cataloguing and bibliographic processing, academic libraries are singled out as significant factors in achieving quality of bibliographic research projects.

On one hand, university is the creator of bibliographic sources, and on the other it is their user; hence a good balance between theoretical and empirical approach, which represents the right measure in evaluating the quality of bibliographic information, can be primarily expected from universities. Currently, university still survives as an institution that produces and distributes knowledge and somehow manages it, however, scientific society sets bibliographic information above universities, because it allows more flexibility, creativity and dissemination of communication horizon. The desire of José Ortega y Gasset thus becomes fully achievable, as each participant in the process of learning and research takes responsibility for its own intellectual maturation.

Keywords: university, distance learning, library, bibliographic sources.

«Автору необходимо, чтобы полностью была устранена проблема сбора заранее утвержденной и изученной библиографии по определенной теме. К сожалению, это пока не происходит, потому что библиографическая техника отстает от нашего времени, экономия интеллектуального напряжения в срочном порядке требует упомянутого подхода. Следовательно, должна быть разработана новая техника библиографии со строгим автоматизмом, с ее помощью будет достигнута конечная цель всего, что ваша служба начала несколько веков назад каталогизацией». Это сказал Хосе Ортега-и-Гассет на торжественном открытии международного конгресса библиотекарей 20 мая 1935 года, а мы, шестьдесят лет спустя, стали свидетелями этой новой библиографической техники.

Ход истории обусловил изменение библиографической техники и изменение университетов, поэтому от мнения Мэтью Арнольда, что «особенно государственный университет в наше время слишком часто является домом общепринятых принципов, банальных убеждений, преподавателей и начальников, желающих только славы, и тех, преданность которых совершенно обычная и конформистская» [1, с. 14] был пройден путь до интерпретации идеи Льюиса Р. Уилсона и Мориса Таубера, американских теоретиков библиотечного дела, что основные функции университета проявляются в «консервации знаний и идей, в исследовании, публикации, предоставлении информации и в интерпретации идей» («conservation of knowledge and ideas? teaching research, publication extension, and service and interpretation») [2, с. 16–17]. На этом основан и комментарий Майкла Белофа в книге *The plate-glass universities*, что университеты — это больше не башни из слоновой кости, а аквариумы с золотыми рыбками («Goldfish bowls») [3].

Особенно это подтверждает отчет Робинса о высшем образовании в Великобритании 1963 года [4], поскольку вводит понятие возможности существо-

вания открытого университета («open University system»), означающего, что потенциальные студенты не обязаны обладать предшествующей формальной образовательной квалификацией для поступления на факультет. В этом случае преподаватели и студенты являются «partners in progress», учебно-воспитательный процесс дополняется использованием телевидения, радио, аудиовизуальных и прочих не книжных материалов. «Партнерство в прогрессе» — это один из элементов, существование которых приводит к раздвиганию границ университета, где традиционные формы передачи знаний уступают место современным методам, которые мы сознательно внедряем в качестве динамических инструментов образования, чтобы пробудить интерес и критическое, и, может быть, даже эмоциональное отношение к изложенному материалу или к эталонным источникам, которые облегчают к нему доступ.

Пользователи и новой образовательной системы, и новых методов обучения чаще всего не осознают ни сложности вопроса, который они хотели бы задать, ни неадекватности своей формулировки. Поэтому, по мнению Marion Hawes [5, с. 407–410], терпение и понимание, открытость и сердечность контакта — это условия хорошей формулировки запроса, когда помощь следует искать во вторичных и третичных публикациях из этой области, затем в оригинальных публикациях, содержащих требуемые решения, и подготовить информацию на базе этих источников.

R.E. McKenna считает слишком традиционным, но по-прежнему наиболее распространенным в практике решение, когда читателю предоставляется полная информация, поскольку считается, что «первичная функция университета состоит в том, чтобы развивать мышление; поэтому процесс поиска частичной информации намного важнее готовой информации» («The primary function of a university is the development of trained minds; practice in the process of finding a piece

of information is a many ways more important than the Information in self») [6, с. 106].

Благодаря богатству, разнообразию и характеру своих знаний, исторической роли в формировании культурного сознания, образовательного уровня и сохранении национальной идентичности, университет, вырастая из векового наследия, сохранил роль музея научного слова, иногда поднимаясь до уровня лидера национального развития, и становится похож на старинный портрет в современной раме, именно благодаря роли менеджера процесса национального библиографического контроля. На симпозиуме о национальных библиотеках, состоявшемся в Вене в 1958 году, была сформулирована современная концепция библиографического контроля, которая основана на ответственности национальной библиотеки в деле комплектования и хранения всей национальной печатной продукции, а также иностранной литературы, необходимой стране; в продвижении общепринятых правил библиографической обработки данных; в организации работы над текущей национальной библиографией, а также в координации работы библиографических служб и агентств в своей стране. В соответствии с рекомендациями Кеннета Хэмфри (Kenneth W. Humphries), представленными на Генеральной ассамблее Международной федерации библиотечных ассоциаций в 1964 году, сформулировано семь основных функций национальных библиотек, и, в частности: публикация национальной библиографии и выполнение функций национального библиографического центра.

Национальная библиотека определена как создатель и агент по продвижению библиографических записей в силу того, что библиотека является национальным центром и международной системой универсального библиографического контроля. Универсальный библиографический контроль задуман в целях предотвращения дублирования усилий по подготовке информации в соответствии с международными стандартами, чтобы информация могла быть принята любой библиотечной системой. На национальном и международном уровне их работу объединяют вышеупомянутые рекомендации, придающие им статус национальных библиографических центров. Национальный библиографический контроль необходим для идентификации носителей информации во всех средах, чтобы обеспечить духовное развитие народа посредством доступности информации и для стандартизации процессов коммуникации.

Библиографический контроль — это сумма всех практических операций, выполняемых библиотекарем в намерении организовать документы и их описания таким образом, чтобы как можно быстрее и точнее предоставить пользователю ответ на его запрос и удовлетворить его потребность в информации или знании. На практике это означает:

- идентификацию всех возможных документов, в не зависимости от их физической формы, касающихся определенного предмета;
- идентификацию работ, связанных с данным документом или с одной из его частей (включая публикации

в периодике, монографиях, сборниках с конференций, в антологиях);

- подготовку перечня этих документов в соответствии со стандартным порядком цитирования;
- поиск всех ключевых понятий для поиска, таких, как заголовков, имен авторов, предмета;
- совершенствование порядка как можно более быстрого и точного определения места документа, в виде физической копии или цифрового файла, к которым имеется прямой доступ или с помощью библиотекаря.

Передача библиографической информации от одного агента к другому началась одновременно с печатанием старейших каталогов в XV веке, а финансово была подтверждена продажей каталожной информации Библиотеки Конгресса в начале XX века. Потребность в обмене библиографической информацией обнаружилась довольно рано, а вместе с ней и потребность в стандартизации носителей информации и формы подачи информации. В 70-е годы появилась передача библиографической информации в машиночитаемой форме, то есть, это было влияние на форму, а не содержание, но благодаря этой форме развивалась и усложнялась идея универсального библиографического контроля. Стандарты, которые сейчас создаются на всех возможных уровнях, и, прежде всего, международного характера, являются результатом работы нескольких главных учреждений: ISO (International Organization for standardization), основана в 1946 году, сотрудничает со всеми родственными организациями на местном и региональном уровне, среди которых следует отметить COPANT (Pan American Standards Coordinating Committee), CEN (European Committee for Standardization), ANSI (American National Standards Institute), National Bureau of Standards, IFLA, FID.

Ответственность за проведение национального библиографического контроля теперь не могут нести только национальные библиотеки. При создании библиотечных сетей и развитии различных форм сотрудничества, особенно в области каталогизации и библиографической обработки, академические библиотеки выделяются как значительные факторы в достижении качества библиографических исследовательских проектов. Процесс создания сводного каталога налагает на всех участников ответственность формирование каталожной записи, полной или сокращенной, которая может быть и библиографическим материалом для текущей национальной библиографии.

Чтобы библиографические источники, представленные в современной электронной форме, могли быть адекватными нашим потребностям, при условии не слишком узкой или слишком широкой выборки, следует четко сформулировать стратегию поиска. А она подразумевает поиск правильной формулировки, благодаря, помимо всего прочего, базовым операторам, каковыми являются союзы *а, но, или...* При этом в настоящее время мы являемся свидетелями закрытой коммуникации, поскольку большое число пользователей более регулярно общается со своим компьютером, чем с самим собой, что отражается на качестве языка и терминологии. Вопреки

укоренившемся мнению, что таким образом язык упрощается, напротив, он приобретает целый круг синонимии, который облегчает поиск необходимого понятия или предмета. Материал для оценки библиографических источников обусловлен не только степенью точности и объективности данных, качество библиографического источника зависит от степени понимания, обусловленного использованным языком ошибками на письме или при переводе, вирусными атаками на недостаточно защищенный материал. Поэтому от производителей данных ожидают, что они их оценивают с точки зрения потребителя данных, чтобы не вносить путаницу. Процесс оценки библиографических источников в контексте дистанционного обучения протекает в двух направлениях и требует, чтобы получатель услуг был подготовленным и способным к самостоятельному овладению материалом, сознавал собственные умения и недостатки, поскольку у него уже была возможность показать это на практике. Способность к написанию текстов и аналитические способности сопутствуют критичности, пониманию доступных источников, синтетичности курсов, для которых ему необходимы знания, характеризуют дисциплинированного и подготовленного пользователя, отличающегося и тем, что от него ожидается, что он пользуется библиографическими источниками, соблюдая основные принципы интеллектуальной свободы, которые подразумевают и авторские права. На Он-лайн-конференции 2002 года был отмечен факт, что треть от общего числа людей, занятых в процессе производства знаний и защиты авторских прав, имеют возможность нарушать постулаты своей профессиональной этики и таким образом нарушить авторские права. Новый университет, который базируется на дистанционном обучении, должен очень внимательно отнестись к вопросам авторского права, чтобы вообще иметь возможность получить лицензию на осуществление деятельности, и одной стороны, а с другой стороны, к вопросам материальной ценности источников, которые таким образом становятся общедоступными.

Солидные библиографии могут быть прочной опорой для оценки стоимости фонда университетской библиотеки, и, если, они хорошо подобраны, то есть, соответствуют типу библиотеки, они могут стать своего рода стандартом. В 80-е годы английские и американские теоретики библиотечного дела рекомендуют определенные библиографические труды, как, например, Библиография английской литературы в издании Кембриджского университета, Справочник латиноамериканских исследований, Обзор американских журналов, чтобы попытаться установить:

- в какой мере присутствует литература из упомянутых библиографий в библиотеках одного округа;
- каково присутствие определенной литературы в библиотеках различного типа;
- сколько экземпляров каждого названия имеется в библиотеках округа и в каждой библиотеке;
- каково территориальное покрытие определенной литературой;

- какие названия абсолютно недоступны или редко встречаются на определенной территории или в библиотеках одного типа;
- каково присутствие периодики в библиотеках;
- какие названия серийных публикаций наилучшим образом распространяются по библиотекам;
- можно ли, используя доступную литературу, подготовить исследование на заданную тему;
- можно ли реорганизовать фонды библиотек таким образом, чтобы они в большей мере отвечали потребностям читателей;
- каков процент покрытия потребностей читателей литературой, которая имеется в определенном регионе или типе библиотек.

С желанием определить соотношение и достичь баланса сформулированных потребностей и результатов учебно-воспитательного и научно-исследовательского процесса, приступают к оценке каждого из этих элементов. Важно иметь в виду, что всегда имеются как минимум четыре точки зрения на каждую оценку, в зависимости от того, кто ее высказывает: 1. университет как учредитель; 2. университетская библиотека; 3. агрегатор сервисов и 4. пользователи услуг, студенты и исследователи. Они всегда оказывают влияние на объективность, последовательность и наглядность выводов. Было бы очень хорошо, если бы проведенная оценка давала корректные показатели за предшествующий период деятельности и осмысленные направления будущей деятельности и организации. В процессе оценки не должна происходить подмена тезиса о ценности.

Любая оценка знаний студентов всегда является и оценкой университета, и, тем самым, и библиографических источников, преподавателей, учебных планов.

В 60-е годы XX века Patricia B. Knapp [7, с. 151–166] выступила с инициативой в Wayne State University (Detroit, MI), состоявшую в том, чтобы навыки и преимущества пользования библиотекой сделать применимыми в реализации учебных планов посредством решения проблемных заданий, что нашло отклик у преподавателей-предметников. Её программа опиралась на разнообразную деятельность, ведущую к приобретению знаний и умений, на интеграцию различных навыков, на систематическое планирование, сотрудничество библиотечных работников и преподавателей и на важность оценки различных источников информации. Это подразумевало, что библиотекари должны были взять на себя роль учителя, советчика, консультанта, информатора, а от преподавателей ожидалось, что они познакомятся с библиотечными навыками, сумеют использовать и оценивать библиотечные источники.

Защита авторского права в библиотеках или в сетях чаще всего касается умеренности или частичности тиражирования печатных материалов или защиты определенных источников в интернете. Соблюдение прав интеллектуальной собственности автора, разумеется, не должно носить запретительный характер, или не должно производить такого впечатления, и ни в коей мере не должно быть оправданием для недостаточной активности обучающего лица. Авторское право некото-

ром образом вступает в противоречие с широтой распространения литературы и идей и базовым правом человека на интеллектуальную свободу, которую такого рода запреты ограничивают, а иногда бывает политически и экономически обусловлено.

Знание о том, что среди библиотекарей, профессоров и научных работников случается «кража» идей и даже целых текстов, чужие книги переводятся или переписываются без указания источника, а интернет используется как общедоступное благо, в отношении которого отсутствует какая бы то ни было интеллектуальная ответственность, – это шокирующая реальность наших дней, о которой, к сожалению, свидетельствуют многочисленные опубликованные книги и журналы. Остается открытым вопрос, обязаны ли библиотекарь и преподаватель, или, может быть, у них есть право, или это вне их компетенции, указать читателю на плагиат, экспертный, научный, художественный, на несоблюдение принципов научного труда, на точность цитирования, или же это является покушением на интеллектуальную свободу индивида.

Вопрос же защиты прав читателей, в смысле доступности знаний и информации при разумном использовании современных репрографических услуг, если издание давно распродано, а в новой публикации не заинтересованы ни издатель, ни автор, или, если полнотекстовая версия малодоступна из-за высоких цен баз данных, остается открытым, без однозначного ответа, и это зависит от знаний и порядочности библиотекарей и читателей, а также от конечной цели и задачи, которая может быть как научно-образовательной, так и коммерческой. Использование источника, приносящего коммерческую прибыль, представляется логичным ограничением, но если задуматься над каждым конкретным случаем, к которому применимо это правило, то наверняка это вызвало бы недоумение. Если официальные юридические документы не сформулировали точно эти понятия, то от библиотекарей и читателей, разумеется, можно было ожидать, что они будут ошибаться, и будут непоследовательны, поскольку определенная субъективность в процессе принятия решения всегда будет присутствовать. С появлением новых сетей актуализировался вопрос правовой защиты, но пока еще не удалось получить разъяснение по вопросу цитирования и парафраза чьей-либо позиции в коммерческих и некоммерческих целях. Еще с середины 80-х гг. идут дискуссии о цитировании как нарушении авторских прав, а граница между коммерческой и некоммерческой целью никогда не может быть установлена с абсолютной точностью, при этом параллельно развивается цитатный анализ, на который опираются многочисленные цитатные индексы, балансируя на границе между научным и ненаучным методом. И вновь возникает интригующий вопрос, в какой мере парафразы представляют собой нарушение авторских прав, когда они являются одновременно продвижением результата и вкладом в публичность работы автора.

Разве запрет на фотокопирование и распечатывание, копирование, сканирование отдельных фрагментов действительно защищает авторское право, или только тор-

мозит сбор данных исследователями, которые должны это переписывать тем же способом, как это делали читатели библиотек и архивов пятьдесят лет назад, как будто блага современного технического прогресса им недоступны?

Возможно, беспокоясь об индивидуальном, мы забываем о коллективном организованном доступе к авторскому произведению. О библиотекарях мы размышляем как о посредниках между авторами и читателями, которые стараются рационально и доброжелательно защитить интересы обеих сторон. При этом мы забываем об ясно выраженной потребности библиотекарей предоставить читателю комплексную, своевременную, полную информацию, которая часто подразумевает, что без предварительного урегулирования авторских прав на порталах библиотек выкладываются полные тексты материалов, которые были размножены, но не напечатаны, хранящиеся как депозитарный экземпляр библиотеки. Это, например, дипломные работы, кандидатские и докторские диссертации, несомненно, необходимые в университетской среде, для чего их и хранят в вузах, но они могут появиться в другом месте без предварительного разрешения автора. Если и далее углубляться в эту проблему, архивы многих наших библиотек, где хранятся видео- и аудиозаписи, а также фото с литературных вечеров, концертов, выставок, могли бы считаться нелегальными, поскольку, как правило, в этом случае нет разрешения авторов и участников.

Концепция дистанционного образования представляется новой, однако истоки его лежат в возможности тиражирования после изобретения Гуттенбергом типографии, позже — заочных школах по переписке, при помощи радио и телевидения, и в новейшее время по интернету.

Первая задача библиотеки — научить читателей поиску информации и учиться. Новый университет будет опираться на учебу и на дистанционном исследовании, а библиотека во всем ему должна следовать, составляя библиографии и библиографические базы данных как основу обоих процессов. Пространство, в котором возможно общение студентов, преподавателей и библиотекарей с помощью современного компьютерного оборудования, новейшего программного обеспечения и специалистов по технической поддержке, во много раз больше помещения книгохранилища в библиотеке, что оказывает положительное влияние на внедрение инноваций в учебный процесс, а библиотека служит экспериментальным полигоном.

Предоставляя читателям, благодаря хорошей и целесообразной организации консорциума, доступа к дорогим базам данных, таким, как THOMPSON базы резюме и цитат, CELEX (Communitatis European Lex), EBSCO, IDEAL (International Digital Electronic Access Library), Springer LINK, библиотекам удается вместо непроверенной и недолговечной информации из интернета предлагать читателям надежные, верифицированные тексты, чтение которых открывает двери в мир знаний. Концепция оценки эталонных источников опирается на определении исходной точки, пред-

полагающей желаемую цель, которой можно достичь в процессе исследования, на определении населения, которое будет использовать информацию, а также на точность и объективность сделанных выводов. Поэтому оценку можно определить как аналитический процесс, основанный на причинно-следственных связях.

Университет, с одной стороны, является создателем библиографических источников, а с другой стороны — их потребитель; следовательно, прежде всего, от университетов можно ожидать достижения правильного баланса теоретических и эмпирических подходов и истинного критерия в оценке качества библиографической информации. Университет по-прежнему остается институцией, которая производит, распространяет знание и некоторым образом им управляет, но общество ставит библиографическую информацию над университетом, поскольку допускает больше гибкости, креативности и широту коммуникационного горизонта. Так, желание Хосе Ортеги-и-Гассета становится вполне достижимо, а каждый участник процесса обучения

и исследования берет на себя ответственность за свое интеллектуальное созревание.

Литература:

1. Ideas and the University Library: Essays of an Unorthodox Academic Librarian/ Eli M. Oboler. — Westport, London: Greenwood Press, 1976. — с. 14.
2. The University Library/ Louis Round Wilson, Maurice F. Tauber. — 2nd ed. — Columbia U. P., 1975. — с. 16–17.
3. The Plateglass Universities/ Michael Beloff. — London: Secker and Warburg 1968.
4. University Grants Committee: Robbins Report. — London, 1963.
5. The pursuit of omniscience/ M. E. Hawes. — U: Wilson Library bulletin. — 37,5/ january 1963/. — с. 407–410.
6. British University Libraries/ K. W. Neal. — Wilmslow: author 1971. — с. 106.
7. Knapp, P.B. (1986). A Suggested Program of College Instruction in the Use of the Library. In L. L. Hardesty, J. P. Schmitt, J. M. Tucker (Comps.), User Instructions in Academic Libraries: a Century of Selecting Readings (с. 151–166). Metuchen, NJ: Scarecrow Press.