

1–2/2015

**РУССКИЙ ЯЗЫК
ЗА РУБЕЖОМ**

МЕЖДУНАРОДНЫЙ
**АСПИРАНТСКИЙ
ВЕСТНИК**

Международный аспирантский вестник Русский язык за рубежом

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Э.Г. АЗИМОВ, доктор педагогических наук, профессор; Э.М. АФАНАСЬЕВА, доктор филологических наук; Т.М. БАЛЫХИНА, доктор педагогических наук, профессор; Н.Д. БУРВИКОВА, доктор филологических наук; Л.Л. ВОХМИНА, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, профессор; Е.Ф. КИРОВ, доктор филологических наук, профессор; Л.П. КЛОБУКОВА, доктор педагогических наук, профессор; Т.В. КОРТАВА, доктор филологических наук, профессор; В.Г. КОСТОМАРОВ, доктор филологических наук, профессор; В.В. КРАСНЫХ, доктор филологических наук, профессор; М.С. МИЛОВАНОВА, доктор филологических наук, профессор; В.В. МОЛЧАНОВСКИЙ, доктор педагогических наук; Т.И. ПОПОВА, доктор филологических наук, профессор; В.В. РОДИОНОВ, доктор педагогических наук; Т.К. САВЧЕНКО, доктор филологических наук, профессор; М.Ю. ФЕДОСЮК, доктор филологических наук, профессор; В.В. ХИМИК, доктор филологических наук, профессор; В.И. ШЛЯХОВ, доктор педагогических наук, профессор.

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

И.А. ОРЕХОВА, доктор педагогических наук, профессор

ВЫПУСКАЮЩИЙ РЕДАКТОР:

Е.А. ВАСЮКОВА

РЕДАКТОР:

А.А. ОРЛОВА

КОРРЕКТОР:

А.Н. АРЕФЬЕВА

ДИЗАЙН И ВЕРСТКА:

И.С. ИСАКОВА

ОБЛОЖКА:

Фотография: Д.В. НИКОЛАЕВ

АДРЕС РЕДАКЦИИ:

117485, Россия, ул. Академика Волгина, 6, комн. 433. Тел.: +7 (495) 335-05-66.

E-mail: aspvest@pushkin.edu.ru

<http://www.russianedu.ru/magazine/postgraduate.html>

ПОДПИСКА ПО КАТАЛОГУ:

«Роспечать» – 80319, «Пресса России» – 39902

ИЗДАТЕЛЬ:

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина»

УЧРЕДИТЕЛЬ:

ЗАО «Отраслевые ведомости»

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС77-32091 от 30 мая 2008 г.

Тираж 1000 экз.

Подписано в печать: 28.09.15

Журнал включен ВАК Минобрнауки РФ в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук. Статьи печатаются в авторской редакции. За точность цитат и библиографических данных ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с точкой зрения авторов. При перепечатке материалов ссылка на журнал обязательна.

© «Отраслевые ведомости, 2015

НОВОСТИ

Грамотность — под контроль	4
Портал «Образование на русском»... ..	6
Литературные гостиные Института Пушкина	7

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ

Г.В. ЯКУШЕВА Петровых дней прекрасное начало (о пути русского слова к читателю Запада).....	8
--	---

Н.Б. БИТЕХТИНА, В.Н. КЛИМОВА Совершенствование профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного в рамках дополнительных профессиональных программ	13
---	----

МЕТОДИКА

А.С. ЗАЙЦЕВА Система упражнений как методическая проблема при обучении русскому языку как иностранному	17
---	----

Н.Н. ТОЛСТОВА Методика интерпретации уклончивых ответов в речевом общении	20
--	----

Е.В. БУЛЫГИНА Методический аспект создания электронного тренажера для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ	25
--	----

Т.Н. ДЬЯЧЕНКО Использование художественных фильмов на практических занятиях по русскому языку как иностранному на примере художественного фильма «Выкрутасы»	31
--	----

И.П. БАГИНСКАЯ, А.Н. МАТРУСОВА Особенности соматической картины мира в русских и чешских народных песнях	36
---	----

ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЕ

Е.М. ДУБРОВСКАЯ Лингвокультурный типаж «богемная девушка»: опыт моделирования	43
--	----

Е.В. МАРКЕВИЧ Страноведческие знания в системе компетенций владения РКИ	49
--	----

ПРАКТИКА

СУНЬ ЧЖЭНЫЦЯН Устный дискурс и дискурсивные маркеры в профессиональной деятельности китайских гидов	55
--	----

Л.Ю. ЖИЛЬЦОВА, А.А. СОЛОМОНОВА К вопросу о преподавании русского языка детям-билингвам	60
---	----

К.Е. АГАФОНОВА Политический плакат: скрытые и явные словесные выпады	65
---	----

Е.В. ПОБЕДАШ Русско-китайский диалог культур: Харбин начала XX века	69
--	----

ТЕОРИЯ

ЧИАД ЧИАД К вопросу о функционировании русского языка в Ираке	73
--	----

И.В. ЛИВИНСКАЯ Неофициальные топонимы как компонент языка города	76
---	----



ВОСТОЧНЫЙ
ЭКОНОМИЧЕСКИЙ
ФОРУМ

ГРАМОТНОСТЬ – ПОД КОНТРОЛЬ

«О потенциале Дальневосточного региона по продвижению русского языка» и «Об использовании культурного наследия России для изучения русского языка и конкурентного позиционирования российского образования, науки и искусств» – таковы были основные темы заседания Совета по русскому языку при Правительстве РФ, проходившего в рамках Восточного экономического форума в начале сентября во Владивостоке.

Заседание Совета началось с телемоста с Ростовом-на-Дону, где в эти дни вел свою работу Всероссийский студенческий форум. Одним из наиболее заметных событий форума стал финал отборочного тура программы «Послы русского языка в мире» – международного волонтерского проекта Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, реализуемого под эгидой Министерства образования и науки России в рамках Программы развития деятельности студенческих объединений. Целью проекта является продвижение русского языка, русской культуры и литературы в России и за ее пределами силами молодых волонтеров – преимущественно студентов российских вузов. Лучшие волонтеры отправятся в просветительские и научно-образовательные экспедиции в пять стран СНГ: Азербайджан, Армению, Киргизию, Таджикистан, Узбекистан. Во время телемоста вице-премьер Ольга Голодец дала официальный старт программе «Послы русского языка в мире».

В ходе заседания Совета Голодец отметила, что сегодня важную роль в распространении русского языка играет сотрудничество России со странами Азиатско-Тихоокеанского региона, в частности, с Китаем. «Китай и Россия намерены развивать совместные образовательные программы по изучению русского и китайского языков. Предполагается отправить в Россию 25 тысяч китайских педагогов для изучения русского языка. В свою очередь, Россия планирует ввести ЕГЭ по китайскому для выпускников школ. И здесь благодаря географическому положению важную роль играет Дальневосточный регион, где необходимо создать кластер для распространения русского языка в АТР», – подчеркнула Ольга Голодец.

Ректор Дальневосточного федерального университета Сергей Иванец рассказал о том, какую работу ведет ДВФУ в области преподавания русского языка на Дальнем Востоке: «ДВФУ – крупнейший центр русистики на Дальнем Востоке России. В нашем университете мы готовим специалистов, изучающих русский язык как иностранный. Кроме этого, совместно с фондом «Русский мир» мы открыли центры русского языка в Китае, Корее и Японии. Ведем масштабную работу по созданию на базе средних и высших образовательных учреждений зарубежных стран сети подготовительных классов по русскому языку. Пять таких классов уже работают в Китае, хотим открыть еще во Вьетнаме, Корее и Монголии. Также планируем реализовать проект международного центра подготовки преподавателей русского языка из стран АТР на базе ДВФУ, в том числе во взаимодействии с Институтом Пушкина».

На проблему снижения уровня грамотности учителей российских школ обратила внимание директор Департамента образования и науки Приморского края Елена Григорьева. Она отметила, что этот вопрос приобретает все большую актуальность и требует конкретных и незамедлительных мер по его решению. Также обеспокоенная этой проблемой, Ольга Голодец внесла предложение провести тестирование педагогов на предмет владения русским языком.

Директор Государственного литературного музея Дмитрий Бак в целях более эффективного преподавания литературы в школе предложил создать межведомственный центр по разработке электронного контента для школьных уроков и, соответственно, готовить специалистов по работе с такими программами. Он также отметил особую значимость портала «Образование на русском» www.pushkininstitute.ru для распространения и продвижения не только русского языка, но и литературы. Кроме того, Дмитрий Бак выступил с инициативой создания совместных магистерских программ вузов и музеев для дистанционного сопровождения курсов по литературе. Это предложение поддержала Ольга Голодец, отметив, что все виды искусства должны быть включены сегодня в электронный контент.

Подводя итоги заседания, президент Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы Людмила Вербицкая отметила повсеместное снижение уровня грамотности и неоправданное засилье заимствованной лексики. Среди мер по борьбе с этими негативными явлениями – ужесточение государственной языковой политики, введение обязательного экзамена по культуре речи у чиновников, включение русского языка в образовательные программы бакалавриата по всем специальностям, а также введение устной формы ЕГЭ по русскому языку в школе.

Комментируя последнее предложение, заместитель председателя правительства Ольга Голодец отметила: «Сейчас 44% всего школьного времени приходится на преподавание трех предметов – русского языка, литературы и математики. 1500 часов отводится на изучение русского языка в школе. А язык все равно не знают. Грош нам цена, если за 1500 часов не смогли научить русскому языку». Таким образом, проблема не в количестве часов, а в качестве преподавания и используемых программ.

Дальнейшее обсуждение этих и других актуальных вопросов состоится на следующем заседании Совета по русскому языку при Правительстве Российской Федерации.





ПОРТАЛ «ОБРАЗОВАНИЕ НА РУССКОМ»...

...Института Пушкина – это около ста тысяч слушателей курсов и свыше четырех тысяч преподавателей русского языка со всех континентов. Количество просмотров ресурсов портала превысило 1,5 миллиона! Ведь именно здесь можно изучать русский язык любого уровня – от А1 до С2 – самостоятельно или при поддержке опытного тьютора (<https://pushkininstitute.ru/learn>), либо воспользоваться уникальным ресурсом «Лингвострановедческий словарь. Россия» (<http://ls.pushkin.edu.ru/>).



Посетители портала – люди самых разных возрастов, в том числе и совсем юные, для которых на портале открыт занимательный «Русский язык для наших детей» (<http://rus4chld.pushkininstitute.ru/>). В частности, в разделе «Школьный двор» размещены увлекательные интерактивные задания «История с географией». Учащиеся среднего и старшего школьного возраста могут не только познакомиться с культурой и традициями нашей страны, но и проверить свои знания. Именно в Институте Пушкина разработана единственная в своем роде система сертификационного тестирования детей на знание русского языка.

В августе 2015 г. началось онлайн-обучение по программам повышения квалификации «Практическая методика преподавания РКИ» (http://pushkininstitute.ru/teach/course_descriptions/62) и профессиональной переподготовки «Русский язык как иностранный и методика его преподавания» (http://pushkininstitute.ru/course_descriptions/69). География слушателей включает в себя такие страны, как Германия, Индонезия, Испания, Италия, Кипр, Киргизия, Польша, Сербия, Словакия, Франция, Южная Корея, Россия.

В рамках проекта «Урок в музее» (<http://pushkininstitute.ru/videos>), реализованного Институтом Пушкина в 2014 г. при поддержке Департамента образования г. Москвы, обучающиеся имеют возможность посмотреть 6 фильмов, снятых в литературных музеях М.Ю. Лермонтова, Ф.М. Достоевского, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова, Б.Л. Пастернака, В.Я. Брюсова.

Создатели портала приглашают всех принять участие в оценке статей, видеоматериалов, интерактивных заданий. Вопросы, отзывы, замечания и предложения можно отправлять по адресу: elarning@pushkin.institute.

ЛИТЕРАТУРНЫЕ ГОСТИНЫЕ ИНСТИТУТА ПУШКИНА



«Литературные гостиные Института Пушкина» – новый просветительский проект, представленный Маргаритой Русецкой, ректором Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, членам Совета по русскому языку при правительстве РФ в рамках Экономического форума, проходившего в сентябре этого года на базе Дальневосточного федерального университета во Владивостоке. В выступлении было отмечено, что данный проект, реализуемый под эгидой Минобрнауки России и Российского исторического общества, – это актуальная на сегодняшний день форма интеллектуального общения, культурного обмена и просвещения.

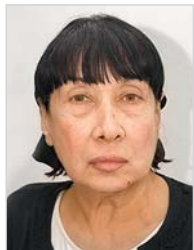
Литературные гостиные имеют в России давнюю традицию, отсылают к опыту дворянских салонов XVIII–XX вв. Созданию высокодуховной атмосферы салонов И.И. Шувалова, Е.А. Карамзиной, Е.И. Голицыной, З.А. Волконской, А.О. Смирновой-Россет, А.Н. Оленина, Вяч. Иванова способствовали и личность хозяина или хозяйки, и выбор тем для обсуждения, и интерьер гостиной. В результате непринужденных диалогов об искусстве вырабатывался эстетический вкус, формировалась культурная элита страны.

Доктор филологических наук, эксперт Института Пушкина Эльмира Афанасьева рассказала о знаменитых литературных салонах XVIII–XIX вв. После экскурса в историю каждый из присутствующих оказался погружен в диалог о художественном мире А.С. Пушкина, представленном сквозь призму эстетики молчания в лирике поэта, пропуски строк в романе «Евгений Онегин», а также мотива утаенной любви и сакрализации чувства.

Первый цикл литературных гостиных «Пушкинская осень» начнется в октябре 2015 года в Государственном историческом музее в Москве. Каждый участник гостиных сможет открыть для себя глубинные смыслы русской классики, познакомиться с эпохой, в которую создавались литературные шедевры, а через экспонаты музея – прикоснуться к эпохе Пушкина.

Подробная программа Литературных гостиных Института Пушкина сезона 2015/2016 размещена на сайте pushkin.institute.





Г.В. ЯКУШЕВА

yakusheva.g@inbox.ru

д-р филол. наук,
проф. кафедры мировой литературы

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

ПЕТРОВЫХ ДНЕЙ ПРЕКРАСНОЕ НАЧАЛО (О ПУТИ РУССКОГО СЛОВА К ЧИТАТЕЛЮ ЗАПАДА)

Русская литература, век Просвещения, межкультурный диалог, восприятие и постижение, Западная Европа.

В век Просвещения одним из важных следствий реформ Петра Великого было начало восприятия и постижения русской литературы (от А. Кантемира до Н. Карамзина) в Западной Европе и ранняя стадия соответствующего межкультурного диалога.

Известная пушкинская строка «Дней Александровых прекрасное начало», имеющая в виду либеральные реформы царя, — как прокламируемые, так и осуществленные, естественно, ассоциируется и с реформами Петра Великого, имевшими тот же вектор и тот же прицел: преодолеть вызванную историческими причинами социальную и культурную отсталость России усвоением уроков Запада. Активным, творческим, самостоятельным усвоением — но тем не менее предполагающим вхождение в сообщество европейских государств в русле его поисков правильного общественного устройства и определения места человека в нем.

До сих пор — со времен, пожалуй, протопопа Аввакума — не умолкают споры о том, нужны ли Запад и Россия друг другу. Мотив «особого пути» нашего отечества в мировом социокультурном пространстве звучит по обе стороны границы: «там» считают, что мы, подобно недозревшим ученикам, не умеем правильно пользоваться достижениями западного либерализма и часто впадаем в крайности (коротко и ясно об этом говорит само название известной книги о России современного американского русиста Джеймса Биллингтона «Икона и топор»). «Здесь» полагают — и не только ретрограды, что западные ценности неорганичны, а потому губительны для России, требующей самобытно-православных духовных «скреп» (в «Записке о древней и новой России» (1811), опубликованной в Берлине в 1861 г., а в России полностью только в 1900 г., даже просвещенный Н.М. Карамзин резко осуждал реформы Петра за разрыв с национальными традициями и выражал сомнение в полезности либеральных реформ Алексан-

дра I, а в период нашей перестройки о ложности петровского пути на Запад говорил один из тогдашних властителей дум Ю.Н. Афанасьев).

Но категоричность политиков и с той, и с другой стороны опровергает факты, которые свидетельствуют: Россия с ее постоянным и жадным интересом ко всему окружающему миру, с ее справедливо отмеченным Ф.М. Достоевским в «Слове о Пушкине» «всепримирением» и Запад в своей столь же постоянной интеллектуальной, социальной и геополитической экспансии, неуклонно и настойчиво, прямыми и обходными путями веками и десятилетиями шли навстречу друг другу, друг друга волнуя, подвигая и обогащая.

Первым актом этого процесса стал выход в свет сатир А.Д. Кантемира — сначала в 1749 г. и в 1750 г. в Голландии в переводе на французский язык, а затем в 1752 г. в Германии в переводе на немецкий язык, осуществленном на основе французского Г.Э. фон Шпилькером — соратником Г.Э. Лессинга, по инициативе и при редакторском участии не менее знаменитого немецкого просветителя И.К. Готшеда.

Произошло это не случайно именно в середине XVIII в. — века Просвещения, который принято называть «веком разума», но который правильнее назвать веком культа «естественного человека». Ибо не только рационализм вольтеровского типа, но и сентиментализм Ж.-Ж. Руссо, Г. Филдинга и Л. Стерна отметили эпоху Просвещения и избавления от «монстров» предрассудков, главным из которых было представление об изначальном неравенстве людей. Следствием преодоления последнего стал и интерес к «естественным», «ди-

ким» народам, к их быту, нравам, жизни их духа, в которой – в русле учения старшего друга и наставника И.В. Гете И.Г. Гердера – признавалось многообразие творческих проявлений человека как такового, равно достойных уважения и изучения.

Среди объектов пристального внимания века Просвещения были и сравнительно мало изученные культуры народов Европы – в числе которых оказались как находившиеся в эпицентре европейских событий шотландцы (именно на волне интереса к их словесному творчеству возшла поэтическая звезда Р. Бернса), так и жители России, в то время еще воспринимавшейся многими на Западе как страна «азиатская», известная разве что благодаря трудам немецких дипломатов, ученых и путешественников Зигмунда (Сигизмунда) Герберштейна (XVII в.) и Адама Олеария (XVIII в.). Трудом, в целом добросовестно-описательным и не лишенным благожелательности (особенно следует отметить включенные в «Описание путешествия в Московию» Олеария идиллию одного из его спутников, выдающегося лирика немецкого барокко П. Флеминга, воспевающего после пятидесятилетнего пребывания в Новгороде мирный труд и близость к природе русских крестьян, контрастирующие с «ненасытной жадностью Марса» на его родине времен Тридцатилетней войны, а также три сонета Флеминга, посвященные Москве, впервые переведенные и опубликованные А.П. Сумароковым в «Ежемесячных чтениях», 1755), однако во многом несправедливых и содержащих немало унижающих домислов. К сожалению, от подобных недостатков не была свободна и «Естественная, гражданская и политическая история древней и новой России» (1783–1784) Н.-Г. Леклерка, сподвижника Д. Дидро в создании знаменитой «Энциклопедии», проведенного в России в общей сложности около 10 лет. Просвещенного французского автора опровергал уже его современник, русский историк И.Н. Болтин («Примечания на Историю древняя и нынешняя России г. Леклерка», 1788), – и если тенденциозное описание государственного устройства России мы оправдаем желанием французского либерала обличить деспотизм русского самодержавия и постоянное нарушение им «общественного договора», то относительно природных качеств русского народа и его «естественной» истории решительно присоединимся к полемическому протесту нашего соотечественника.

Леклерк: Прежде прихода Рурикова в Россию, последовавшего в 862 году, Русские не имели других ремесел, кроме тех, коими могли исполнять первоначальные их потребности. Земледелие их было без начал и шалаши были домами.

Болтин: Прежде прихода Рурикова были уже у Русских города; жили они в обществе, имели

правление, промыслы, торговлю, с соседними народами сообщение, и проч. Новгородцы, следуя древним летописям, многие веки до Рурика управлялись сами собою: под владением их были и поморские страны, Лифляндия, Курляндия, Ижора; города Псков, Белозеро, Каргополь, Двина с их уездами, Зырян и проч.

Леклерк: Рурик привел с собою великое число Варяг <...> Они стали быть вскоре первыми учителями Русских. Они подали им первые понятия о мореплавании.

Болтин: Варяги не просвещеннее были Русских, они живучи в соседстве с ними, общия и одинакия имели с ними познания <...> Россияне задолго прежде приходу Рурикова, ездя по Балтийскому морю к разным пристаням, торговали [3: 3].

На этом фоне значительным, едва ли не переломным событием в Европе стала публикация просветительских сатир Кантемира. Сатир «в духе Буало», как не только в XVIII в., но и в XXI в. утверждают западные исследователи – категорично и без каких-либо комментариев, в ряду с аналогичными дефинициями-клише типа «Сумароков – русский Расин», «Крылов – русский Лафонтен», «Пушкин (как и Лермонтов) – русский Байрон» [8; 9]. Действительно, дух европейского Просвещения, повеявший уже в конце XVII в. (подобно в свое время духу классицизма, сентиментализма, романтизма и т.п.), питал Россию – как и другие европейские и многие неевропейские страны. Так что если речь идет о включенности России в мировой цивилизационный процесс, то по поводу влияния Н. Буало на Кантемира также не стоит спорить, как и о влиянии на Буало, им самим признаваемом, Ювенала и Горация. Если же речь идет об ученическом подражании (тезис, слишком часто на протяжении минувших десятилетий определявший положение представителей русской литературы в мировом культурном процессе), то здесь требуются пояснения.

Разумеется, многие объекты сатир Кантемира совпадали с мишенями Буало: пороки дворянства, корыстолюбие чиновников, невежество церковников, жеманство праздных аристократов. Но были и свои, «отечественные», мотивы и нюансы в обличениях Кантемира: насмешки над французами и «петиметрами» в антиоховской сатире II «На зависть и гордость дворян злонравных», проблема ответственности родителей за умственное и нравственное развитие детей (сатира VII «О воспитании»), усиление конкретности, «портретного» принципа в сатирах русского автора по сравнению с французским. Оттого и сатиры нашего соотечественника впервые были изданы на родине только в 1762 г., – в то время как их острота, меткость, новизна содержания обусловили уже при жизни

Кантемира интерес к его творчеству за рубежом. Оригинальность своих сатир осознавал и сам поэт: «Что взял по-галльски, заплатил по-русски», и исследователи его творчества [5: 365]. Следует отметить также более светлый, оптимистичный взгляд Кантемира на человеческую природу вообще, контрастирующий с брюзгливо-мизантропической тональностью сатир Буало, особенно позднего периода.

Во многом это было также вызвано российской спецификой. Если для Буало, сына эпохи барокко и классицизма, скончавшегося в 1711 г., сатиры явились болезненным прощанием с прошлым Франции периода пышного расцвета абсолютизма и одновременно начавшимся внутри него периодом деградации, упадка данного вида государственности и, соответственно, идущего «сверху» разложения нравов, — то для Кантемира сатиры были актом дерзкого и перспективного очищения от пороков прошлого в уверенном предвосхищении славного будущего России, трудом и волею Петра «открывшего окно» в просвещенную Европу.

Сам Кантемир стал едва ли не первым «культурным атташе» России в странах Запада. С юности знаток и переводчик Анакреонта, Горация, Теофраста (Феофраста), Эпиктета, Ж. де Лабрюйера и других мыслителей и моралистов далекого и недавнего прошлого, переводчик с французского языка ряда вольнодумных и еретических сочинений, в т.ч. трактата остроумного и блестящего литератора и ученого-популяризатора Б. Фонтенеля «Разговоры о множестве миров», 1730 г. (опубликованного в 1740 г., при Елизавете Петровне в течение 16 лет книга была запрещена Синодом как «противная вере и нравственности»), Кантемир в Париже сближается с автором этого трактата, а также с Ш. Монтескье (кантемировский перевод «Персидских писем» последнего не сохранился), с драматургом П.К.Н. де Лашоссе — создателем жанра нравоучительной, т.н. слезной комедии, предвосхитившей социально-психологическую драму второй половины XVIII в., с математиком П.Л. де Мопертью; вступает в переписку с Вольтером.

На волне взаимного интереса друг к другу россиян и западноевропейцев родились и переводы сатир Кантемира, сделанные его друзьями, — будь то аббат Венути, и не в 1749 г., а в 1746 г., по версии Сементковского [7: 553], или аббат Гуаско в 1749 г. (современная версия [5: 366; 1: 749]). На этой же волне стал развиваться и интерес Западной Европы к сочинениям М.В. Ломоносова и А.П. Сумарокова, Д.И. Фонвизина и М.М. Хераскова, Г.Р. Державина и А.Н. Радищева.

Один из самых первых переводов на европейские языки трудов Ломоносова был осуществлен тоже человеком необыкновенным — Георгом Форстером, выдающимся немецким просветите-

лем, ученым-натуралистом и публицистом, одним из вождей недолговечной Майнцской республики, примкнувшей в 1793 г. к революционной Франции, благородной и самоотверженной личностью, высоко ценимой многими и у себя на родине (И.В. Гете, Г. Гейне), и за ее пределами (в т.ч. в России А.И. Герценом и Н.Г. Чернышевским). Еще подростком, находясь в 1765–1766 гг. в Петербурге вместе с отцом, изучавшим по поручению Екатерины II природу и экономические возможности Поволжья и Калмыкии, он занялся русским языком — и вскоре перевел на английский язык «Краткий Российский летописец с родословием» М.В. Ломоносова. Изданный в 1767 г. в Лондоне и, по мнению отечественных исследователей, качеством превосходящий аналогичные труды на немецком (1765 г. и 1771 г.) и французском (с немецкого, 1769 г.) языках [см. 4: 340; 447], этот перевод стал одним из свидетельств не только растущего интереса Запада к России, но и предпочтения, отдаваемого ведущими западными просветителями ломоносовской концепции самостоятельности происхождения русской государственности перед норманнской теорией (сторонником которой был вышеупомянутый господин Леклерк).

Во второй половине XVIII в. немецкий, французский, реже английский читатель знакомится с тем, как А.П. Сумароков расширяет нормативные рамки великого Буало, в своей классицистской «Епистоле о стихотворстве» возводя на Геликон не только бесспорных Ж. Расина и Ф. Малерб, но и Л. ди Камюэнса, Лопе де Вега, Дж. Мильтона, А. Попа и даже «непросвещенного варвара» Шекспира, а также ссылаясь на авторитет творца «низкого» басенного жанра Ж. Лафонтена, скептического вольнодумца Вольтера и создателя «слезной комедии» (мещанской драмы) Ф.Н. Делуша. Также отечественный автор привлекает западного ценителя театрального искусства своими комедиями, соединяющими опыт Менандра, фарсовую традицию комедии дель арте и практику русского ярмарочного театра, — и трагедиями из русской истории (в первую очередь — «Дмитрием Самозванцем»). Он же впечатляет Запад сатирой «О благородстве», близкой по замыслу «Общественному договору» Ж.-Ж. Руссо.

Д.И. Фонвизин, ставший известным в Европе прежде всего как переводчик датского драматурга, историка и философа-просветителя Л. Хольберга, трагедии Вольтера «Альзира, или Американцы» и прозаической басни одного из первых европейских «диссидентов», поэта и публициста Х.Ф.Д. Шубарта «Лисица-казнодей», обращает на себя внимание сатирическим «Посланием к слугам моим Шумилову, Ваньке и Петрушке» (нач. 1760-х гг., опубл. в 1769 г.), предвосхищающим вольнодумно-жизнеутверждающий скепсис романа

Д. Дидро «Жак-фаталист и его Хозяин» (1773 г., опубликованного на нем. яз. в 1792 г., на франц. яз. — в 1796 г.), а затем и своими комедиями.

С трагедиями Вольтера, обличающими религиозный фанатизм, перекликается в восприятии западного читателя трагедия М.М. Хераскова «Венецианская монахиня». Созвучие со своей эпохой находит Запад в дидактической поэме того же автора «Плоды наук», ценит херасковскую «Россию», прославившую торжество русской государственности, и особенно — его героическую поэму «Чесменский бой» (1771), воспевающую победу русского флота над турецким в 1770 г. и имевшую почти мгновенный международный резонанс: в 1772 г. был опубликован ее перевод на французский язык (чему Херасков предпослал краткий обзор современной русской поэзии), в 1773 г. — на немецкий.

Перекличкой со входившими тогда в литературную моду «Поэмами Оссиана» Дж. Макферсона — мощными образами стихии, тональностью, ракурсом поэтического зрения — воспринимались и отечественными, и западноевропейскими современниками картины знаменитого «Водопада» Г.Р. Державина, созвучием с вольнодумно-насмешливым либертинажем раннего Вольтера — его же «Анакреонтические песни», а манифестацией гражданской смелости, столь понятной дерзкому Просвещению, — строки созданного, как и позднее Пушкиным, по мотивам Горация державинского «Памятника» («<...> И истину царям с улыбкой говорить»).

Переводчик «Размышлений о греческой истории» французского коммуниста-утописта Г.Б. де Мабли, испытавший влияние выдающихся европейских просветителей — Вольтера, Руссо, Дидро, Гельвеция, Гердера и Дж. Вико, учившийся в Лейпцигском университете почти в те же годы, что и И.В. Гете, и впитавший дух тогдашней студенческой вольницы, А.Н. Радищев знакомил западноевропейскую публику с отрывками своей антикрепостнической оды «Вольность», позднее вошедшими в его знаменитое «Путешествие из Петербурга в Москву», — книгу, после конфискации тиража и запрещения в России впервые без цензурных изъятий опубликованную в Лондоне в Вольной русской типографии А.И. Герцена.

И наконец, культурную жизнь Западной Европы оживляет Н.М. Карамзин. Писатель, начавший в 1783 г. свое вхождение в литературу с перевода идиллий С. Геснера — немецкоязычного швейцарца, ищущего в век Просвещения укрытия от тирании власти в гармоническом мире пастухов и пастушек, — и продолживший переводом гневной антидеспотической трагедии Г.Э. Лессинга «Эмилия Галотти» (1788). Вдумчивый наблюдатель и аналитик, в горячие 1789–1790-е гг.

побывавший и в революционной Франции (где посещал заседания Учредительного собрания), и в Германии (где в 1797 г. в гамбургском журнале опубликовал статью «Несколько слов о русской литературе»), и в Швейцарии, и в Англии, сведя знакомство с И. Кантом, И.Г. Гердером, К.М. Виландом и другими столпами и глашатаями Просвещения. Будущий основатель одного из лучших в России журналов «Вестник Европы», Карамзин помог Западной Европе взглянуть на себя глазами просвещенного европейца ее восточных границ, выходящих в большой мир Евразии. Ибо уже в упомянутые годы в английских, немецких и французских журналах, часто в переводах самого автора, появляются отрывки карамзинских «Писем русского путешественника»; отд. изд. в Лейпциге (1800) и в Лондоне (1803). В 1805 г. в Женеве выходит повесть Карамзина «Марфа Посадница, или Покорение Новгорода», в 1808 г. в Париже — его «Бедная Лиза»; в Болонье (признаваемой ныне одним из важных центров изучения русского языка в Европе) публикуется сборник «Поэзия и проза Карамзина». «История государства Российского» (которую, по словам Пушкина, «наша словесность может с гордостью выставить перед Европою» [6: 757]) печатается во французском переводе с отставанием всего на год против русского издания; немецкий перевод запоздал еще на один год.

Так к началу XIX в. завершился в основном первый этап знакомства Западной Европы с русской словесностью, пока еще многим казавшейся не вполне самостоятельной, «ученической», пока еще только на правах гостии входящей в круг уверенных духовных «хозяев» континента. Но уже совсем скоро в числе новых впечатляющих российских знакомцев Европы появятся и И.А. Крылов, и П.А. Вяземский, и сам А.С. Пушкин, и Н.В. Гоголь, и М.Ю. Лермонтов, и зазвучат на немецком, английском и французском языках голоса русского народа в песнях и поэзия казаков. И произойдет это вместе с усилением геополитической мощи и влияния России — в эпоху антинаполеоновских войн.

После их победоносного окончания — взрыв интереса к России и ее культуре: почти одновременно публикуются антологии «Образцы русской поэзии» (т. 1–2, 1821–1823) Дж. Бауринга в Англии, «Поэтические творения русских» (1823) К.Ф. фон дер Борга в Германии, «Русская антология» (1823) Э. Дюпре де Сен-Мора во Франции. Программой для Европы стала лекция В.К. Кюхельбекера о русской литературе, прочитанная им в 1821 г. в парижском отделении просветительского общества «Атенеум», где лицейский друг Пушкина не только дал декабристскую концепцию русской литературы как литературы ищущей и свободолюби-

вой, но и связал ее со свойствами русского языка, утверждая, что хотя в настоящее время русские – народ, «учреждения которого оставляют желать много лучшего», его «молодость, мощь и великая восприимчивость к правде должны в любой стране внушать большие надежды другу человечества», и гарантией этому служит русский язык – «свободный, сильный, богатый, он возник раньше,

чем установилось крепостное рабство и деспотизм <...> Этот язык не терял и не потеряет память о свободе, о верховной власти народа, говорящего на нем» [2: 374, 375].

Подтверждением пророчества этого потомка немецких переселенцев и верного сына России стала вся дальнейшая история восприятия русской литературы за рубежом.

Литература

1. Коровин В.Л., Цвиркун В.И. Кантемир А.Д. // Большая Российская энциклопедия (продолж. изд.). Т. 12. М.: Большая Рос. энци., 2008.
2. Кюхельбекер В.К. Лекция о русской литературе // Лит. наследство. Т. 59. Кн. 1. 1954.
3. Летописец. Из «Примечаний на историю древняя и нынешняя России г. Леклерка» // Правда. 23.07.1989.
4. Неустроев. В.П. Форстер // В.П. Неустроев. Немецкая литература эпохи Просвещения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1959.
5. Пигарев К.В., Фриденлендер Г.М. Кантемир // История всемирной литературы (ИВЛ): В 9 т. Т. 5 / Отв. ред. С.В. Тураев. М.: Наука, 1988.
6. Пушкин А.С. Опыт отражения некоторых нелитературных обвинений // А.С. Пушкин. Соч. / Ред. и коммент. М.А. Цявловского и С.М. Петрова. М.: ГИХЛ, 1949.
7. Сементковский Р. Кантемир А.Д. // Энциклопедический словарь «Брокгауз и Ефрон»: В 12 т. (незаконч.). Биографии (Репринт). Т. 5. М.: Большая Российская энциклопедия, 1994.
8. Якушева Г.В. Концепции русской литературы в современных энциклопедиях Запада // Освобождение от догм. История русской литературы: состояние и пути изучения / Отв. ред. Д.П. Николаев. М.: Наследие, 1997.
9. Якушева Г.В. Парадигма русской литературы в энциклопедиях Запада: познание, признание и предубеждение // Русская литература за рубежом: Сб. мат-лов VI Междунар. науч. Панковских чтений / Отв. ред. Г.В. Якушева. М.: Гос. ин-т рус. яз. им. А.С. Пушкина, 2010.
10. Якушева Г.В. Георг Форстер – романтический герой эпохи Просвещения // Мир романтизма. Т. 17 (41): Сб. науч. ст. Тверь: Твер. гос. ун-та, 2014.
11. Grasshoff H. Mich. Lomonossow: Der Begründer der neueren russischen Literatur. Halle (Saale), 1962.
12. Grasshoff H. Ant. Dm. Kantemir und Westeuropa: Ein russischer Schriftsteller des 18. Jahrhunderts und seine Beziehungen zur westeuropäischen Literatur und Kunst. B., 1966.
13. Grasshoff H., Lauch A., Lehman U. Humanistische Traditionen der russischen Aufklärung. B., 1974.
14. Koelle H. Farbe, Licht und Klang in der malenden Poesie Derzavins. Muenchen, 1966.
15. Moser Ch.A. Denis Fonvizin. Boston, 1979.
16. A.N. Radiscev und Deutschland: Beiträage zur russischen Literatur des ausgehenden 18. Jahrhunderts. B., 1969.
17. Schroeder H. Russische Verssatire im 18. Jahrhunderts. Koeln; Graz, 1962.
18. Essays on Karamzin: Russian man-of-letters, political thinker, historian, 1766–1826 / Ed. J.L.Black. The Hague, P., 1975.

G.V. Yakusheva

THE EXCELLENT BEGINNING OF PETER'S DAYS (ABOUT THE WAY OF RUSSIAN LITERATURE TO THE WEST EUROPE)

Russian literature, the Age of enlightenment, cross-cultural dialogue, perception and understanding, West Europe.

In the Age of enlightenment one of the important consequences of the Peter's I the great reforms was the beginning of the perception and understanding of Russian literature (from A. Kantemir to N. Karamzin) in the West Europe and the early stage of the corresponding cross-cultural dialogue.



Н.Б. БИТЕХТИНА

natalia.bitehtina@yandex.ru

ст. науч. сотрудник

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



В.Н. КЛИМОВА

VNKlimova@pushkin.institute

канд. филол. наук, доцент

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В РАМКАХ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Повышение квалификации преподавателей РКИ, профессиональные компетенции, преподавание фонетики русского языка как иностранного.

Статья посвящена вопросам совершенствования профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного в рамках дополнительных профессиональных программ. В статье обсуждаются специфические компетенции преподавателя русского языка как иностранного, в частности, необходимые при обучении русской фонетике, а также возможные формы повышения квалификации и профессиональной переподготовки.

Профессиональная деятельность преподавателя, в том числе и преподавателя русского языка как иностранного, предполагает непрерывное совершенствование его профессиональных компетенций, что является условием успешной реализации функций преподавателя РКИ (коммуникативно-обучающей, информационно-ретрансляционной, мотивационно-стимулирующей, инструментально-адаптирующей, самореализации и саморазвития [4]) в педагогической системе. Профессиональная компетенция преподавателя РКИ включает в себя ряд составляющих, таких как общегуманитарная компетенция, лингвистическая компетенция, психологическая компетенция, педагогическая компетенция, методическая компетенция, профессионально-коммуникативная компетенция [4]. Формирование и совершенствование профессиональной компетенции может осуществляться как в процессе практической педагогической деятельности преподавателя, так и благодаря комплексу специально разработанных мер, в число которых входят программы дополнительного профессионального образования, включающие, в частности, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Такие курсы ставят своей целью качественное изменение профессиональной компетенции слушателей — преподавателей РКИ, причем в большинстве слу-

чаев акцент делается на совершенствовании методической компетенции преподавателя.

Известно, что среди знаний, лежащих в основе формирования и совершенствования методической компетенции, ведущую роль играет знание методов и приемов преподавания и типологии упражнений. Очевидно, что для успешного формирования и совершенствования методической компетенции необходимо наличие глубоких знаний о самом предмете обучения, то есть о русском языке в аспекте его преподавания инофонам. Предполагается, что лингвистическая компетенция, основу которой составляет комплекс знаний системы русского языка, является у преподавателя русского языка как иностранного по определению сформированной. Вместе с тем лингвистическая компетенция большого количества преподавателей до сих пор основывается на знаниях в области классификационно-аналитического описания русского языка, в то время как методика преподавания русского языка как иностранного базируется на функционально-системном, коммуникативно ориентированном описании русского языка. Функционально-коммуникативное описание русского языка представляет собой одно из ведущих направлений современной русистики, на его базе создана функционально-коммуникативная лингводидактическая модель описания языка. Основными составляющими этой модели являются

функционально-коммуникативно ориентированное описание всех уровней языка и прежде всего его грамматического строя – морфологии и синтаксиса; описание семантического пространства русского языка; описание синтаксического уровня языка как синтезирующей и организующей все другие уровни языка системы; анализ и описание устной и письменной форм речи, при этом ведущую роль играет звучащая речь; описание различных функционально-языковых подсистем; уровневое описание; концентрическое описание [1: 215]. Данная модель является в настоящее время лингводидактической основой для создания практических методик преподавания РКИ, определения содержания уровней владения языком при разработке системы тестирования, определения содержания и методических стратегий при создании учебников и учебных пособий по РКИ.

Необходимо отметить, что в данной модели лингводидактического описания русского языка признается ведущая роль звучащей речи как первичной формы коммуникации. Представляется очевидным, что предложение-высказывание как основная единица речи (и во многих методических системах – основная единица обучения) имеет артикуляционно-акустически реализуемые фонетическую и интонационную составляющие. В то же время именно эти составляющие предложения-высказывания в процессе обучения русскому языку нерусских учащихся зачастую остаются на периферии внимания преподавателя. Как правило, причиной этому является недостаточная сформированность лингвистической компетенции преподавателя в области фонетики русского языка как иностранного и, как следствие, методическая беспомощность при работе над звуковой стороной речи (или даже практически отсутствие этой работы). В этой связи необходимым условием совершенствования профессиональной компетенции преподавателя РКИ является включение в дополнительные профессиональные программы дисциплин, способствующих приобретению преподавателем РКИ знаний, навыков и умений, обеспечивающих его успешную работу по обучению инофонов звуковой стороне русской речи.

Включение в содержание программ повышения квалификации дисциплины «Фонетика РКИ», представляющей собою методически ориентированное описание звуковой стороны языка, проводимое с учетом сравнения русского языка и других языков, обеспечивает приобретение преподавателем следующих необходимых знаний:

1) знание фонологической системы русского языка и хотя бы в основных чертах родного языка учащихся (а также в некоторых случаях второго родного языка и других иностранных языков, кроме русского, которыми владеет учащийся);

2) знание системы позиционных изменений фонем в русском языке и сравнение ее с системой родного языка учащегося;

3) знание характера артикуляционной базы русского языка и ее отличий от артикуляционной базы родного языка учащихся;

4) знание способов артикуляции русских звуков;

5) знание характера звуко-буквенных соответствий и правил чтения в русском языке;

6) знание характера возможной языковой интерференции и национальных типов акцента;

7) знание интонационной системы и особенностей функционирования интонационных средств русского языка и хотя бы в основных чертах родного языка учащихся.

Совершенствование лингвистической компетенции преподавателя русского языка как иностранного/неродного влечет за собой совершенствование его методической компетенции, необходимой, в частности, при работе над звуковой стороной речи. Это, в свою очередь, способствует решению следующих задач, важных в обучении русскому языку:

1) развитие фонетического и фонематического слуха учащихся (т.е. перцептивной базы языка) на основе практического усвоения фонологической и фонетической систем изучаемого языка;

2) формирование артикуляционной базы изучаемого языка на сегментном (звуки) и суперсегментном (слог, слово, ударение и ритмика, интонация) уровнях на основе практического усвоения закономерностей позиционных фонетических изменений, а также артикуляционных и смылоразличительных свойств русского ударения и интонации;

3) формирование у учащихся навыков и умений адекватного интонирования речи в соответствии с правилами оформления речи при выражении разнообразных речевых интенций (коммуникативных намерений);

4) преодоление акцента, вызванного интерференцией родного языка учащихся (а также второго родного языка и других иностранных языков, кроме русского, которыми владеет учащийся);

5) выработка у учащихся навыков самонаблюдения и самоконтроля, самоанализа и самокоррекции, без которых невозможно автоматизировать слухо-произносительные и речевые навыки;

6) обучение правилам соответствия фонетической и графической систем языка (освоение звуко-буквенных и интонационно-пунктуационных соответствий и правил чтения и графического отображения речи в русском языке) [2].

Решение каждой из перечисленных задач предполагает, что под руководством преподавателя учащимися проводится поэтапная и взаимосвязанная работа по выработке необходимых для

освоения русского произношения и интонации навыков и умений. Так, например, формирование навыков и умений адекватного интонирования русской речи предполагает осуществление следующих шагов:

- формирование и развитие у учащихся умения дифференцировать при восприятии речи на слух логические значения, передаваемые с помощью синтагматического членения;
- формирование и развитие умения осуществлять синтагматическое членение речи в соответствии с лексико-грамматическим наполнением, логико-смысловой структурой и коммуникативным смыслом высказывания;
- формирование и развитие умения выбирать место расположения интонационного центра в синтагме в соответствии с лексико-грамматическим наполнением, логико-смысловой структурой и коммуникативным смыслом высказывания;
- формирование и развитие умения дифференцировать при восприятии речи на слух значения, передаваемые с помощью разных типов интонационных конструкций (ИК);
- формирование и развитие умения выбирать интонационную конструкцию в речи в соответствии с лексико-грамматическим наполнением, логико-смысловой структурой и коммуникативным смыслом высказывания;
- формирование и развитие умения дифференцировать при восприятии речи на слух эмоциональные, экспрессивные и стилистические оттенки, передаваемые с помощью различных интонационных средств и их сочетаний.

Очевидно, что преподаватель РКИ, осуществляющий подобные задачи, должен иметь в составе своей профессиональной компетенции все необходимые для этого навыки и умения, то есть помимо собственно методических, связанных с выбором методов, приемов и средств обучения, также и специфические, необходимые для успешной работы над звуковой стороной речи, в их числе:

- развитый фонетический и интонационный слух;
- сознательное владение артикуляционной и перцептивной базой преподаваемого (в нашем случае – русского) языка, то есть умение осознавать характер артикуляционных движений при произнесении звуков и звукосочетаний, ритмических моделей и интонационных конструкций, дифференцировать на слух и осознавать причины

различий в звучании, возникающих при изменении положений и движений органов речи, уметь сопоставлять артикуляции русского и иных языков и на основе сопоставления делать выводы о причинах фонетических нарушений и способах их преодоления;

- навыки слухового интонационного анализа звучащей речи, умение создавать интонационную транскрипцию звучащего текста, навыки чтения текста по интонационной транскрипции;
- умение анализировать письменный текст с точки зрения возможностей его интонирования: определение вариантов синтагматического членения и вариантов интонирования синтагм с учетом логико-смысловых и грамматических связей в тексте и коммуникативной цели входящих в него предложений-высказываний.

Поскольку в современных пособиях по РКИ, включающих систему работы над фонетико-интонационным аспектом русской речи, в качестве обучающего инструмента используются и фонетическая транскрипция, и интонационная транскрипция, основанная на теории интонационных конструкций, разработанной Е.А. Брызгуновой [3], все вышеперечисленные составляющие профессиональной компетенции необходимы преподавателю для успешной работы в аудитории. Для того чтобы обеспечить приобретение перечисленных практических профессиональных навыков и умений слушателями, обучающимися по программам повышения квалификации и профессиональной переподготовки по специальности «преподаватель русского языка как иностранного», необходимо включение в дополнительные профессиональные программы наряду с теоретической дисциплиной «Описание РКИ» специального фонетического практикума. Особенно актуально включение в курс практических модулей для слушателей дистанционных форм обучения, так как освоение фонетического практикума позволит в определенной мере компенсировать отсутствие постоянной обратной связи с преподавателем, которая является не только важнейшим инструментом обучения и контроля, но и необходимым по существу, гибким по форме способом выявления индивидуальных потребностей и трудностей/пробелов в лингвистической и методической компетенции слушателей.

Совершенствование лингвистической и методической компетенций в системе дополнительного профессионального образования является необходимым условием реализации его основной функции – качественного изменения профессиональной компетенции преподавателя русского языка как иностранного.

Литература

1. Амиантова Э.И., Битехтина Г.А., Всеволодова М.В., Клобукова Л.П. Функционально-коммуникативная лингводидактическая модель языка как одна из составляющих современной лингвистической парадигмы. // Вестник Московского университета. М., 2001. № 6.
2. Битехтина Н.Б., Климова В.Н. Русский язык как иностранный: фонетика: Учебное пособие для вузов. М.: Русский язык. Курсы, 2011.
3. Брызгунова Е.А. // Русская грамматика. М.: Наука, 1980.
4. Молчановский В.В. Состав и содержание профессионально-деятельностной компетенции преподавателя русского языка как иностранного: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Молчановский В.В. М., 1999.

N.B. Bitekhtina, V.N. Klimova

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN THE FRAMEWORK OF ADDITIONAL PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROGRAMS

Professional development of teachers of Russian as a foreign language, teaching Russian phonetics.

The article is devoted to the improvement of professional competences of teachers of Russian as a foreign language in the framework of additional professional development programs. The article discusses the specific competences of a teacher of Russian as a foreign language which are important in particular for teaching Russian phonetics, as well as possible ways of improving teachers' skills and professional retraining.

А.С. ЗАЙЦЕВА

alena87@bk.ru

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Система упражнений, речевая ситуация, предметная ситуация, языковые, речевые, коммуникативные упражнения.

В отличие от предыдущих методических эпох, в настоящее время проблема упражнений не принадлежит к числу активно разрабатываемых. Прошло время увлечения методистов этим вопросом, но так и не создана система упражнений для обучения русскому языку как иностранному с самого начала тренировки до выхода в свободную коммуникацию, которая отвечала бы уровню современных психологических и психолингвистических исследований. Анализ существующих систем упражнений, классификаций упражнений и попытке создания собственной системы и посвящена данная статья.

В XXI веке знание иностранных языков для многих стало насущной потребностью, при этом условии поиск эффективных методик, нацеленных на решение конкретных задач, стал как никогда актуальным. В настоящее время, по мнению Л.Л. Вохминой, внимание методического сообщества сосредоточено на двух направлениях: во-первых, на культуре и диалоге культур и, во-вторых, на уровне описания, создании стандартов и разработке тестового контроля, а также внедрении в учебный процесс современных информационных технологий. Эти направления очень важны для развития методики, однако, на наш взгляд, в стороне остаются вопросы однозначного понимания таких основных терминов, как речевая ситуация, речевые и языковые упражнения, система упражнений для овладения иностранным языком.

В 70–80-е годы прошлого века проблема построения системы упражнений являлась одной из центральных при обучении иностранным языкам, в том числе русскому как иностранному. Несмотря на большое количество работ (среди авторов такие крупные специалисты, как С.Ф. Шатилов, Е.И. Пассов, М.Ф. Стронин, И.Л. Бим и др.), посвященных данной проблеме, методисты так и не пришли к общему пониманию системы упражнений для овладения иноязычной речью. В связи с этим мы хотим вернуться к рассмотре-

нию этого вопроса на современном этапе развития методики, учитывая опыт и знания, приобретенные методистами за последние несколько десятилетий в области преподавания русского языка как иностранного (и иностранных языков в целом).

В советское время систематизированный подход к обучению иностранным языкам был предложен И.А. Грузинской, которая разработала разнообразные упражнения по обучению иностранным языкам: фонетико-орфографические, грамматические, словарные, упражнения, направленные на развитие активных навыков. В конце 40-х годов создавались типологии упражнений, построенные на лингвистической основе. При таком подходе понятия языка и речи использовались в качестве критериев двух возможных типов упражнений — языковых и речевых.

В 50-х годах продолжается противопоставление языковых и речевых упражнений, так как одной из основных целей обучения становится овладение устной речью. «Первые, поделенные по аспектам языка на фонетические, лексические, грамматические, ставили задачу овладеть отдельными языковыми единицами, предложениями, не связанными между собой по содержанию. Вторые строились на основе соединения предложений в связное речевое целое» [1: 88]. В.С. Цетлин добавляет еще один признак, отличающий язы-

ковые упражнения от речевых (его мы будем использовать и при описании собственной системы упражнений), – объект, на котором сосредоточено внимание учащихся в процессе выполнения упражнений. Для языковых упражнений – это языковая форма, для речевых – содержание.

В 60-е годы появляются новые типы упражнений, предложенные Е.И. Пассовым, в которых высказывание учащегося тесно привязано к речевой ситуации и мотивации. Ему удалось разработать целую систему условно-речевых упражнений, использующих речевую задачу говорящего в качестве установки упражнения при параллельном усвоении формы и функции языковых единиц. В дальнейшем по месту и характеру использования языкового материала С.Ф. Шатилов делит упражнения на подлинно (естественно)-коммуникативные, условно (учебно)-коммуникативные и некоммуникативные. В подлинно (естественно)-коммуникативных упражнениях осуществляется коммуникативная функция иностранного языка и происходит обучение коммуникативным умениям. Условно (учебно)-коммуникативные упражнения имитируют и моделируют коммуникацию в учебных целях для овладения учащимися языковым материалом, то есть аспектированными речевыми навыками. Некоммуникативные упражнения выполняются для осмысления и сознательного усвоения языкового материала (грамматического, лексического, фонетического) в разных видах речевой деятельности.

В 80-е годы ставились вопросы о возможности совмещения в упражнениях одновременного обучения и форме, и функции языковых знаков (Е.И. Вишневский, 1983), о возможности системности вообще при коммуникативном подходе, об отличительных особенностях системы упражнений с позиций целей обучения, нужности и полезности языковых упражнений и подобном. (М.Ф. Стронин, 1985; И.Л. Бим, 1985). И только уже в исследованиях Л.Л. Вохминой дается разработка упражнений именно в системе, с самого начала тренировки до выхода в свободную речь. По мнению Л.Л. Вохминой, в основу системы упражнений следует положить четкий однозначный критерий, который позволил бы выстроить упражнения в иерархизированный ряд, обеспечивающий постепенный переход от простого к сложному с увеличением языковых и мыслительных трудностей. Таким критерием является степень самостоятельности, которую должен проявить учащийся при порождении высказывания как с формальной, так и с содержательной стороны, от нулевой – до полной [1: 99–100]. Л.Л. Вохмина делит работу по овладению речью на два этапа:

«**А. Этап** подготовки связного самостоятельного высказывания на языковом материале, пол-

ностью или частично прошедшем уровень структурирования.

На этом этапе отрабатываются отдельные операции речевого механизма, находящиеся, так сказать, поближе к выходу, если говорить о схеме порождения речи (мотив – общий смысловой замысел – пространственно-понятийная схема – лексико-грамматическое структурирование – артикуляция – внутренний контроль / коррекция.

Б. Этап самостоятельного связного высказывания.

Упражнения этого этапа тренируют основу речевого механизма – переход с семантической записи в пространственную грамматическую схему с поиском слов и их грамматических показателей» [там же].

Описав ранее предложенные системы упражнений и классификации упражнений, ответим на вопрос, что же представляет собой система упражнений на современном этапе.

Любая система, как следует из понятийного аппарата логики, представляет собой «совокупность, объединение взаимосвязанных и расположенных в соответствующем порядке элементов (частей) какого-то целостного образования» [5: 256]. Наиболее точное определение системы упражнений, на наш взгляд, было дано Н.И. Гез в 1969 году, где под системой упражнений следует понимать «организацию взаимосвязанных действий, расположенных в порядке нарастания языковых и операционных трудностей, с учетом последовательности становления речевых умений и навыков и характера реально существующих актов речи» [3: 31–32]. Последнее очень важно, поскольку именно представления об этом характере, о процессе порождения речи, о природе владения языком всецело определяют модель усвоения языка и, следовательно, диктуют набор типов упражнений и их соотношение. Если продолжить цитату из известной работы Н.И. Гез, «систему упражнений можно представить себе как некую общую схему с этапами, соответствующими реальному акту коммуникации, внутри которой хотя и допускаются редукция и вариативность операций, однако не нарушается последовательность, объективно существующая в акте речи» [там же].

В настоящее время коммуникативный подход является одним из ведущих в методике преподавания русского языка как иностранного. В связи с этим мы бы хотели рассмотреть еще одну классификацию упражнений, предложенную А.Р. Арутюновым в 1987 году. Ученый выделяет три типа упражнений: языковые, речевые и коммуникативные. Языковые упражнения развивают и активизируют отдельные, не связанные ни с чем единицы языка; в речевых упражнениях

идет работа над осмысленными фразами с понятным содержанием, но вырванным из речевой ситуации и контекста, а коммуникативные упражнения решают коммуникативную задачу и протекают в речевой ситуации. Однако все исследователи речи одним из главных ее признаков отмечают ситуативность. По определению И.А. Зимней, «речевая деятельность представляет собой процесс активного, целенаправленного, опосредствованного языком и обусловливаемого ситуацией общения, взаимодействия людей между собой (друг с другом)» [4: 40], поэтому теория А.Р. Арутюнова требует доработки.

Опираясь на работы А.Р. Арутюнова и Л.Л. Вохминой, мы предлагаем классифицировать упражнения на языковые, речевые и коммуникативные. В данной классификации языковые упражнения позволяют овладеть «техникой» иностранного языка, т.е. учат конструировать и анализировать грамматически правильные предложения. Другими словами, основным отличием языковых упражнений является то, что содержание высказывания в них задано заранее, поэтому все внимание учащихся концентрируется на форме, которую они должны усвоить. Речевым, здесь мы делаем акцент, следует считать такое упражнение, в котором создается предметная ситуация (в отличие от теории А.Р. Арутюнова), т.е. оформление содержания без речевой ситуации. Следует отметить, что речевая ситуация понимается как «совокупность обстоятельств, вызывающих необходимость обращения к речи в целях воздействия одного человека на других людей в процессе деятельности» [1: 33], а предметная ситуация – «предметные отношения, то есть предметы и связи между ними, описываемые в высказывании»

[2: 78] или, по определению Л.Л. Вохминой, «совокупность обстоятельств, образующих то или иное положение, отражающееся в высказывании» [1: 33]. В речевом упражнении преподаватель инициирует общение с помощью средств зрительной и слуховой наглядности и словесного описания. Мотивация речи задана извне, интенция или задача подсказаны, ученик вступает в речь по воле преподавателя, выполняя учебное задание. И последний тип упражнений – коммуникативные. При наличии речевой ситуации с ее компонентами: кто, что, кому и зачем сказал – коммуникативное упражнение, при этом говорящий должен иметь собственную потребность, мотивацию вступить в речь.

Главная идея нашего исследования в том, чтобы доказать, что нет необходимости противопоставлять языковые, речевые и коммуникативные упражнения и выстраивать их в ряд: сначала языковые, потом речевые и коммуникативные. Все три типа упражнений могут быть как элементарного, так и продвинутого уровня, поэтому они должны присутствовать на всех этапах обучения языку. Отметим, что в описанных нами ранее системах упражнений разных авторов была слабо разработана именно иерархия упражнений внутри главных групп. Таким образом, мы приходим к выводу, сделанному в работе Л.Л. Вохминой, что «вся система упражнений строится от степени заданности материала, лексико-грамматического и смыслового, необходимого для построения высказывания <...> в языковой практике учащийся пройдет от максимальной заданности всех необходимых элементов для построения речи до полной самостоятельности в выборе всех единиц высказывания в процессе связной речи» [1: 99].

Литература

1. Вохмина Л.Л. Хочешь говорить – говори: 300 упражнений по обучению устной речи. М.: Русский язык, 1993.
2. Гак В.Г. Сравнительная типология французского и русского языков. Л.: Просвещение, 1977.
3. Гез Н.И. Система упражнений и последовательность развития речевых умений и навыков // Иностранные языки в школе. 1969. № 6.
4. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1985.
5. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник. М.: Наука, 1975.

A.S. Zaytseva

THE EXERCISE SYSTEM AS A METHODOLOGICAL PROBLEM IN THE RUSSIAN LANGUAGE TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE

The exercise system, discourse situation, objective situation, linguistic, speech, communicative exercises.

In contrast to other methodological periods, the exercise problem does not belong to the number of actively developed ones. Methodologists are not any longer keen on this problem but there has not still been created an exercise system of teaching Russian as a foreign language from the beginning of training till the start of fluent communication that would comply with the level of modern psychological and psycholinguistic research. This work is devoted to the analysis of the existing exercise systems, classification of exercises and is to make an attempt to develop such kind of an exercise system.



Н.Н. ТОЛСТОВА

tolstova.natalia@mail.ru

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

МЕТОДИКА ИНТЕРПРЕТАЦИИ УКЛОНЧИВЫХ ОТВЕТОВ В РЕЧЕВОМ ОБЩЕНИИ

Когнитивно-коммуникативная парадигма, метасмысл, уклончивый ответ, интерпретационные процедуры.

Цель данной статьи — показать, что результаты исследований концепций, объединившихся в когнитивно-коммуникативную парадигму, могут и должны способствовать дальнейшему развитию методики преподавания РКИ. Перенос результатов и достижений современной лингвистики в методику РКИ позволяет разработать методический инструментарий, предназначенный для обучения иностранных учащихся идентификации и пониманию уклончивых ответов в речевом общении.

Как известно, перемены во второй половине прошлого столетия были связаны со сменой ценностных ориентаций: внимание лингвистов переключилось на изучение мыслительных процессов и социально значимых действий человека. Эти перемены принято именовать когнитивно-коммуникативной парадигмой [1, 2]. Нельзя не согласиться с тем, что они во многом способствовали расширению научных горизонтов методики преподавания РКИ. Сегодня все чаще звучит мысль о том, что для дальнейшего развития методика должна учитывать результаты исследований лингвистических концепций, инкорпорированных в когнитивно-коммуникативную парадигму. В частности, это путь к созданию методических инструкций и упражнений, которые бы научили иностранных учащихся ориентироваться в пространстве не прямой коммуникации, реализовывать замыслы речевого поведения в зависимости от меняющихся условий общения, идентифицировать и интерпретировать различные стратегии и тактики, в том числе тактику уклонения.

Одним из ключевых понятий когнитивно-коммуникативного направления является метасмысл — «все то, что не произнесено, не выражено в словах собеседника (автора), и то, что надо осознать слушателю (читателю), если он хочет понять смысл сказанного, смысл текста» [4: 45]. На вербализацию всего того, что стоит за словами говорящего, направлены рефлексорные действия, которые у носителей языка формируются естественным образом в ходе освоения языка,

но находятся в латентном состоянии у иностранных учащихся. В связи с этим задача методистов видится в том, чтобы вывести скрытые когнитивные процессы, обслуживающие взаимопонимание между коммуникантами, в «светлое поле сознания» [4: 47]. На решение этой задачи нацелены экспланаторные практики, принятые в когнитивно-коммуникативном направлении. Что они собой представляют?

Принято считать, что в долговременной памяти человека находится сеть схем (архетипов) речевого взаимодействия, в которых заключена информация о том, как та или иная схема преобразуется в словесное произведение в зависимости от условий общения. Обнажить такой архетип сценария позволяет, с одной стороны, рефлексия наблюдателя (т.е. поиск ответов на вопросы: «Зачем были сказаны эти слова?», «Какой смысл скрывается за ними?») и даже апелляция к личному опыту; с другой — действия парафразирования и упрощения. Они состоят в том, чтобы «своими словами» передать речевые события, описать сопутствующие обстоятельства общения. Методическое переосмысление этих когнитивных приемов предоставляет возможность создания таких инструкций и заданий, которые были бы направлены на процесс формирования у иностранных учащихся умений опознавать и интерпретировать различные иносказания, тактики в русском речевом общении. Ниже мы предлагаем модель подобных упражнений на примере тактики уклонения.

Упрощенно говоря, суть тактики уклонения в том, что человек по тем или иным причинам не может или не хочет прямо сказать, что он думает в момент речи, как собирается поступать, что он чувствует. Заметим, что уклончивый ответ как реплика-реакция обязательно предполагает инициальную реплику-стимул, т.е. он рассматривается в диалогическом дискурсе. В зависимости от интенций, психологического и эмоционального состояния каждого из коммуникантов, от умения понять своего собеседника развитие диалога может быть гармоничным или, напротив, осложняться и обостряться. Так, нарушение диалогического единства наблюдается в ситуации, когда уклончивый ответ произносится в том месте, где в прямой коммуникации должен содержаться ясный ответ на вопрос, совет, пожелание или требование говорящего, но этого не происходит. В таком случае говорящий ищет причину, вынуждающую собеседника прибегать к тактике уклонения. Например:

– Если вы еще года два-три проживете в этом климате да будете все лежать, есть жирное и тяжелое – вы умрете ударом.

Обломов *встрепенулся*.

– Что же мне делать? Научите, ради бога! – спросил Обломов.

– То же, что и другие делают: ехать за границу. <...>

– За границу!

– Что ж вам мешает?

– *Как что? Все...*

– Что ж все? Денег, что ль, нет?

– Да, да, вот денег-то в самом деле нет, – живо заговорил Обломов, обрадовавшись этому самому естественному препятствию, за которое он мог спрятаться с головой. – Вы посмотрите-ка, что мне староста пишет... Где письмо, куда я его дедал? Захар!

– Хорошо, хорошо, – заговорил доктор, – это не мое дело: мой долг сказать вам, что вы должны изменить образ жизни, место, воздух, занятие – все, все. [1: 63]

Комментарий. Доктор предупреждает Илью Ильича о том, что если он не изменит образ жизни, то ему грозит инсульт. Несомненно, подобный вердикт пугает Обломова («Обломов встрепенулся»). Один из путей, предложенных доктором, – уехать за границу. Однако для Обломова это трудный шаг. По этой причине на вопрос доктора Обломов отвечает уклончиво, создавая эффект обобщенности, – «Все». Подобный ответ свидетельствует, с одной стороны, о его нежелании объяснять, что в действительности может воспрепятствовать отъезду; с другой – о нежелании и, скорее, даже о страхе сознаться в том, что он не в силах изменить привычный образ жизни. Доктор восприни-

мает ответ Ильи Ильича как способ завуалировать существующие материальные проблемы. Обломов живо соглашается с ним, поддакивает, поскольку за подобным предлогом он может не объяснять истинной причины.

С нашей точки зрения, к причинам, которые вынуждают коммуниканта прибегнуть к тактике уклонения, можно отнести следующие:

- неосведомленность коммуниканта / нежелание продемонстрировать свою неосведомленность;
- нежелание / скрытый отказ коммуниканта поддаваться словесному воздействию, т.е. нежелание что-либо сделать, объяснить или поступить так, как хочет собеседник;
- «защитная реакция» (желание скрыть свой внутренний мир, завуалировать свои чувства, истинное отношение);
- нежелание обсуждать неприятную тему, отвечать на неприятный/нежелательный вопрос;
- уклончивость как способ эмоционального воздействия на собеседника [7: 162].

Очевидно, что зачастую невозможно строго и однозначно определить причину уклончивости, поскольку довольно широко распространены ситуации, когда совокупность причин вынуждает говорящего прибегнуть к данной тактике.

Модель упражнений, которую мы предлагаем в данной статье, построена на основе работы со сценариями речевого взаимодействия, детально описанной в [5, 6]. Она будет включать три этапа:

- опознание/идентификация уклончивого ответа,
- выявление архетипа сценария,
- наполнение архетипа (схемы) речевым материалом.

Мы обратились к примерам из художественной литературы, ибо она является «слепком реальной коммуникации, реального языка Homo loquens и его реального поведения» [3: 173]. В качестве основы для нашей модели упражнений послужил эпизод из пьесы В.С. Розова «В поисках радости».

Модель занятий

Цели: 1) идентифицировать уклончивые ответы; 2) научиться редуцировать сценарий, реализующий тактику уклонения, и записывать его схему; 3) научиться эксплицировать причину уклонения.

Задание 1. А) Прочитайте приведенные ниже диалоги. Чем они различаются?

- а) – Ну что, когда едешь в Казань?
– 15 июня, сразу после экзаменов.
– Здорово!
- б) – Ну что, когда отправляешься в Казань?
– Не скоро еще.
– Не определился, что ли?

- Что-то вроде этого.
- Понятно...
- в) – Ну что, когда едешь в Казань?
- Не скоро еще.
- Не определился, что ли?
- Да не во мне дело. Дел куча, то да се...
- Понятно. А что за дела, если не секрет?
- Тебе скажу. Бабушку выписали из боль-

ницы, а так как родители на работе, мне нужно будет первое время за ней присматривать. Найти хорошую сиделку непросто.

Примерный ответ. Во всех трех диалогах представлена одна и та же ситуация: коммуникант 1 (далее К1) интересуется, когда коммуникант 2 (далее К2) едет в Казань. В диалоге (а) на вопрос К1 следует точный ответ. В отличие от этого примера, в диалогах (б) и (в) на вопрос собеседника К2 отвечает уклончиво. Разница между диалогами (б) и (в) состоит в том, что в последнем примере уклончивость «снимается» за счет последующих расспросов.

Б) За счет чего создается уклончивость в представленных выше диалогах?

Примерный ответ. В диалоге (а) уклончивость отсутствует. В диалоге (б) К2 уклоняется от прямого ответа за счет расширения содержания по сравнению с поставленным вопросом, создавая при этом информационную неясность. Важно помнить, что «врагом» уклончивости является конкретизация. Как видно из диалога (б), последующее уточнение не снимает уклончивость, а наоборот, подтверждает ее наличие. К1 принимает уклончивость К2. Совершенно противоположный результат представлен в диалоге (в): с помощью дополнительного вопроса К1 «заполняет» информационную лакуну.

Примечание. После знакомства учащихся со стереотипными уклончивыми ответами можно разыграть несколько ситуаций. Так, можно предложить ряд исходных реплик (например, «Ты поедешь отдыхать летом?»), на которые учащиеся должны отреагировать стереотипным уклончивым ответом (допустим, чтобы скрыть возможные материальные проблемы). Кроме того, возможна апелляция к личному опыту, т.е. предложить учащимся вспомнить ситуации, когда они сами или их знакомые прибегали к тактике уклонения, что они чувствовали, как реагировал собеседник и т.д.

Задание 2. Прочитайте фрагмент из пьесы В.С. Розова.

Примечание. Вероятно, иностранные учащиеся не знакомы с данным произведением. В этом случае можно предложить им догадаться, кем являются действующие лица друг другу и в чем заключается конфликт.

Таня. Я позанимаюсь за этим столом, Федор?

Федор. Только не испачкай.

Таня. Ты говори прямо – можно или нет?

Федор. Можно.

Таня (*ставя на стол пузырек с чернилами, раскладывает тетради*). Да, за таким столом и мысли в голову должны приходить благородные. Федор, у тебя для этого стола останутся мысли?

Федор. Что вы все ко мне цепляетесь? Что вас не устраивает? Я, кажется, как проклятый, преподаю, пишу, выступаю – без выходных дней! Я знаю – это из-за Леночки. Обычное явление. Сначала она вам всем понравилась, она органично вошла в нашу семью <...> Меня утешает мысль – в августе мы будем на разных квартирах. (*Ушел.*)

Таня. Мама, неужели он из-за Елены так меняется?

Клавдия Васильевна. У него слабая воля. К тому же влюблен без памяти.

Таня. Муж-тряпка – это, по-моему, и для жены должно быть противно.

Клавдия Васильевна. Разные женщины бывают, Таня. Кстати, если не секрет, тебе нравится Леонид Павлович?

Таня. А тебе? [4: 200]

Примерный ответ. Из текста очевидно, что разговор ведется между членами семьи: Клавдия Васильевна – мать, Таня – дочь, Федор – сын, Елена – жена Федора. Вероятно, конфликт заключается в том, что Федор сильно изменился из-за своей жены. Эти перемены заметили его родные.

Примечание. После того как учащиеся высказали свои догадки, необходимо ввести их в ситуацию, отраженную в пьесе В.С. Розова.

А) Как вы можете описать состояние героев? Почему вы так считаете?

Примерный ответ. Федор, с одной стороны, раздражен («Что вы ко мне все цепляетесь? Что вас не устраивает?»), с другой – пытается защитить себя («Я, кажется, как проклятый, преподаю, пишу, выступаю – без выходных дней!»). Вероятно, он осознает, что в семье складывается неблагоприятная обстановка и во многом из-за того, что родные недолюбливают Елену. Она умеет манипулировать Федором, который, по словам матери, отличается слабохарактерностью.

Таня не может понять, почему Елена оказывает на него такое влияние. Клавдия Васильевна пытается найти объективные причины такому поведению сына, но за ее словами скрываются переживания. Желание спрятать свои чувства подтверждает ее попытка сменить тему разговора.

Б) В каких случаях герои прибегают к тактике уклончивого ответа? Чем мотивирована уклончивость? За счет чего она создается?

Примерный ответ. Как только Таня намекает брату о его диссертации («Федор, у тебя для этого стола останутся мысли?»), Федор уклоняется

от ответа, упрекая мать и сестру за то, что они не могут понять его положение («Что вы все ко мне цепляетесь?»).

После ухода Федора разговор продолжается между матерью и дочерью. Клавдия Васильевна не отвечает прямо на вопрос Тани, а начинает оправдывать сына, поскольку как мать она, несомненно, за него переживает. Таня же не приемлет слабости брата («Муж-тряпка — это, по-моему, и для жены должно быть противно»). Однако реакцией Клавдии Васильевны на данное утверждение также является уклончивый ответ, связанный с созданием эффекта расширительности, всеобщности («Разные женщины бывают»). Очевидно, что разговор о старшем сыне для нее неприятен, поэтому Клавдия Васильевна меняет тему и заводит разговор о некоем Леониде Павловиче. Уклончивый ответ Тани представляет собой «возвращение вопроса» («А тебе?»). Вероятно, переадресация вопроса свидетельствует о том, что Татьяна сомневается в своих чувствах. Возможно, она боится, что ее жизнь может оказаться похожей на жизнь старшего брата. Можно также предположить, что, возвращая вопрос, девушка ожидает услышать мнение матери.

В) Как вы думаете, является ли уклончивый ответ Тани ожидаемой реакцией для Клавдии Васильевны? Почему?

Примерный ответ. По-видимому, нет. Клавдия Васильевна ожидала от дочери разъяснений или признаний. Об этом свидетельствует ее вопрос: «Кстати, если не секрет, тебе нравится Леонид Павлович?»

Г) Запишите/расскажите, что произошло во время приведенного выше разговора.

Д) Предположите возможное развитие сюжетной линии данного сценария.

Примерный ответ. а) Клавдия Васильевна, ожидавшая от дочери признаний, может попытаться добиться информативной конкретности с помощью ряда вопросов. Таня отвечает прямо, что, соответственно, приводит к остановке речевых событий.

б) Клавдия Васильевна может высказать собственную точку зрения или призвать дочь к откровенности (например, «Мне кажется, он положительный молодой человек»).

в) Клавдия Васильевна может упрекнуть Таню в нежелании сказать правду. г) Клавдия Васильевна также может прибегнуть к уклончивости (например, «Не хочешь ответить?»). При этом и Таня может продолжать придерживаться тактики уклончивого ответа. В данном случае либо мать сочтет уклончивость дочери правомерной, либо будет продолжать оказывать словесное/эмоциональное давление, следствием чего может возникнуть коммуникативный конфликт.

После этапа идентификации и редуцирования сценария следует, как было указано ранее, один из самых важных этапов — наполнение сценарной модели речевым материалом. Необходимо помнить о том, что одна матрица сценария может иметь несколько вербализаций. Для формирования навыка и умения вербально реализовать сценарную модель желательно предложить учащимся определенные параметры ситуации.

Задание 3. Используя тактику уклонения, предложите ваши варианты развития следующей ситуации:

Представьте, что К1 разговаривает с К2 (матерью, сестрой, подругой...). К2 хочет узнать, как К1 относится к кому-то. В свою очередь, К1 уклоняется от ответа, поскольку... (считает вопрос неприемлемым, не желает рассказывать об истинных чувствах/переживаниях...).

Примерные ответы. К примеру, рассмотрим разговор между двумя подругами:

— Он тебе нравится?

— *А тебе?*

— Вопросом на вопрос не отвечают.

— А ты ничего лучше не придумала спросить?

Комментарий. К1 хочет узнать у К2 ее отношение к кому-то конкретному. К2 прибегает к уклончивому ответу, в основе которого лежит интенция «Я не хочу говорить о своих чувствах», и возвращает вопрос. К1 пытается «преодолеть» уклончивость. Однако К2 применяет критику вопроса, возлагая тем самым вину на собеседника, задающего неподобающий вопрос.

— Он тебе нравится?

— *А тебе?*

— Я тебя первая спросила.

— *Ну, допустим.*

— Что значит «допустим»? Такой ответ может иметь слишком широкое толкование. Да или нет?

— *Он всем нравится / Да как тебе сказать...*

Симпатичный...

Комментарий. Как и в предыдущем диалоге, в представленной ситуации К2 возвращает вопрос. К1, в свою очередь, применяет автонаправленное высказывание, ожидая от собеседника прямого ответа. Однако К2 переводит разговор в сферу субъективных смыслов и вместо признания снова прибегает к уклончивости, создавая информационную неопределенность, сопряженную в данном случае с модальностью предположительности. Как правило, такая уклончивость чаще всего не устраивает речевого партнера, что видно из примера. Другими словами, К1 продолжает борьбу против уклончивости. Но К2 придерживается избранной тактики и снова вместо прямого предлагает собеседнику уклончивый ответ, который либо связан с созданием эффекта расширительности/неопределенности, либо указывает на характеристику

лица, о котором идет речь, при этом вуалируя собственное отношение.

В настоящее время в методике преподавания РКИ наступает такой период, когда в центре внимания теоретиков и практиков должен оказаться вопрос о формировании коммуникативных компетенций высшего порядка [4], в состав которых, по нашему мнению, входит умение опознавать и ин-

терпретировать различные фигуры не прямой коммуникации, иносказания, включая и уклонения.

В данной статье мы предложили общую модель заданий, оставив без внимания работу с лексическим и грамматическим материалом. Однако, безусловно, для создания целостной картины необходимо изучение лексико-грамматических структур, наполняющих уклончивые ответы.

Литература

1. Гончаров И.А. Обломов. М.: Художественная литература, 1985.
2. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) // Актуальные проблемы современной лингвистики: Учебное пособие. М, 2009.
3. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М., 2011.
4. Розов В.С. В поисках радости // В.С. Розов. Вечно живые: Пьесы. М.: Эксмо, 2008.
5. Шаховский В.И. Лингвистическая теория эмоций: Монография. М., 2008.
6. Шляхов В.И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции // Русский язык за рубежом. 2011. №6.
7. Шляхов В.И. Речевая деятельность: Феномен сценарности в общении. М., 2010.
8. Шляхов В.И. Сценарная основа речевого общения: Технология обучения. М., 2010.
9. Шляхов В.И., Саакян Л.Н., Толстова Н.Н. Иносказания в русском речевом взаимодействии. М., 2014.

N.N. Tolstova

THE INTERPRETATIVE TECHNIQUES OF EVASIVE ANSWERS IN SPEECH

The cognitive-communicative paradigm, metameaning, evasive answers, interpretative techniques.

The article shows that the results obtained within the cognitive-communicative paradigm can be applied to the methods of teaching Russian as a foreign language. The point at issue is devising a system of exercises aimed at identifying and understanding metameaning of speech events in indirect communication, as well as different strategies and tactics, including evasion tactics.

Е.В. БУЛЫГИНА

catrin111@yandex.ru

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННОГО ТРЕНАЖЕРА ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К СЕРТИФИКАЦИОННОМУ ТЕСТИРОВАНИЮ ПО РКИ

Русский язык как иностранный, сертификационное тестирование, подготовка к сертификационному тестированию, электронный тренажер, онлайн-тесты.

Статья посвящена электронным тренажерам для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ. В ней описываются их преимущества и основные функции, контент, а также рассматривается возможность индивидуализации процесса подготовки к сертификационному тестированию с применением электронных тренажеров. Кроме того, в статье приводятся результаты анализа ошибок, совершаемых кандидатами при прохождении сертификационного тестирования. Полученные на основании этого анализа данные используются для отбора материала, включаемого в электронные тренажеры.

Настоящая статья посвящена методическим проблемам создания электронного тренажера как нового средства обучения, предназначенного для использования при подготовке к сертификационному тестированию по русскому языку как иностранному (РКИ). В ней рассматривается общая характеристика разрабатываемого образовательного ресурса: дается его определение, описываются основные функции, преимущества по сравнению с существующими средствами обучения (учебными пособиями, тестовыми практикумами) и определяется его место в учебном процессе. Кроме того, в статье представлены статистические данные, полученные в результате анализа ошибок, допущенных кандидатами, проходившими сертификационное тестирование по программе порогового уровня (B1) повседневного общения Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина в 2010–2014 гг. Отметим, что в данной статье освещается лишь часть вопросов, касающихся создания и функционирования электронных тренажеров. В частности, ее объем не позволяет остановиться на технической стороне их разработки (выборе платформы, характеристике системных требований к программе и т.д.).

Обращение к данной проблематике обусловлено поиском путей оптимизации подготовки к сертификационному тестированию.

Разработка электронных тренажеров является одним из важнейших этапов реализации проекта Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина «Ресурсы для дистанционной подготовки к сертификационному тестированию и создание системы тестирования с удаленным доступом», цель которого – обеспечение кандидатов учебными материалами для подготовки к прохождению сертификационного тестирования в электронном формате. Переход к тестированию в электронном формате может быть реализован только в том случае, если процесс обучения будет обеспечен необходимыми методическими и учебными материалами. Одним из видов таких материалов и являются рассматриваемые в данной статье тренажеры. Они позволяют не только познакомиться с особенностями процедуры тестирования, спецификой тестовых заданий в электронной форме и алгоритмами их выполнения, но и овладеть наиболее оптимальными стратегиями работы с заданиями различных субтестов.

Актуальность создания и внедрения в практику обучения русскому языку как иностранному электронных тренажеров для подготовки к сертификационному тестированию обусловлена социальным заказом современного общества. «Укрепление позиций русского языка является стратегическим приоритетом Российской Федерации» [2] и зафиксировано в концепции Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 гг. «Целью

Программы является развитие всестороннего применения, распространения и продвижения русского языка. Программа предусматривает ускоренную разработку и внедрение инновационных продуктов и услуг» [2].

Отметим некоторые из приоритетных задач данной Программы, решение которых необходимо для достижения поставленной цели:

- «техническое, учебно-методическое обеспечение единого электронного образовательного пространства, объединяющего ресурсы для организации обучения русскому языку и на русском языке на всех уровнях подготовки;
- организационно-методическое обеспечение проведения тестирования по русскому языку;
- совершенствование условий для развития кадрового и методического потенциала в сфере обучения русскому языку» [2].

Электронные тренажеры для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ — одна из составляющих учебно-методического обеспечения единого электронного образовательного пространства, т.к. они существуют в электронном формате, содержат необходимые учебные и методические материалы для кандидатов, желающих пройти сертификационное тестирование, и уже в ближайшее время будут доступны на сайте Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина.

Что касается совершенствования условий для развития кадрового и методического потенциала в сфере обучения русскому языку, то и в этой области применение электронных тренажеров может дать положительный эффект, т.к. они содержат необходимую информацию по выполнению заданий сертификационного тестирования, алгоритмы работы с ними, которые могут быть полезны и для преподавателей, готовящих учащихся к сертификационному тестированию, но имеющих недостаточно учебно-методических материалов или опыта в подготовке к тестовым испытаниям.

В научно-методической литературе, посвященной преподаванию иностранных языков, нет единого общепринятого определения тренажера. Не зафиксирован этот термин и в авторитетном в области методики обучения языкам «Новом словаре методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина [1]. В связи с отсутствием единого понимания термина зачастую им обозначаются различные по своей сути образовательные ресурсы. Объединяет их многократное повторение обучающих действий с целью выработки определенного навыка.

В данной статье предлагается разграничить понятия «электронный тренажер» и «электронный обучающий курс». Остановимся на их важнейших отличительных чертах.

Под электронным тренажером для подготовки к сертификационному тестированию понимается электронное средство обучения, включающее батарею заданий в тестовой форме, предназначенное для коррекции и совершенствования коммуникативных, языковых и речевых навыков и умений учащихся, выступающих объектами контроля во время тестовых испытаний, которое позволяет максимально индивидуализировать процесс тренировки.

К важнейшим особенностям электронных тренажеров для подготовки к тестированию относятся совмещение обучающих и контролирующих функций предлагаемого контента, его гипертекстовая организация, базирование на статистических данных обработки результатов сертификационного тестирования. Однако обучающие функции тренажера значительно отличаются от аналогичных функций учебного курса, направленного на формирование данных навыков и умений.

В отличие от системного обучающего курса, в рамках которого происходит формирование коммуникативной компетенции (либо ее составных частей: лингвистической, социолингвистической и т.д.), основная цель работы с тренажером — совершенствование стратегии и тактики выполнения тестовых заданий разных субтестов.

Кроме того, электронный тренажер помогает определить уровень владения языком и возможность успешного прохождения тестирования на получение сертификата, подтверждающего владение языком на этом уровне. Как показывает практика, зачастую при подготовке к сертификационному тестированию преподаватели и кандидаты ориентируются не на содержание коммуникативной компетенции, а на продолжительность обучения, т.е. не разграничиваются понятия «уровень владения языком» и «этап обучения языку».

Показателем уровня владения языком является коммуникативная компетенция учащегося, свидетельствующая о его умении и способности пользоваться языком как средством общения [1: 324].

Этап обучения языку — относительно завершённый период изучения языка, на протяжении которого достигаются планируемые цели обучения [1: 357].

Таким образом, уровень владения языком (в отличие от этапа обучения языку) характеризует качественную сторону процесса обучения. Некоторые учащиеся способны быстрее освоить программу уровня и научиться решать соответствующие коммуникативные задачи, другим на это требуется гораздо больше времени. Именно поэтому электронный тренажер не только является эффективным инструментом проверки соответствия коммуникативной компетенции учащегося

одному из уровней владения языком, но и служит установлению недостаточной степени сформированности отдельных умений, ликвидации пробелов в знаниях на основе указания конкретных учебных действий.

Остановимся на отличиях электронного тренажера от тестового практикума, используемого в настоящее время для подготовки к сертификационному тестированию. Тестовый практикум – достаточно новый жанр учебно-методической литературы, появление которого было обусловлено внедрением в практику сертификационного уровня тестирования по РКИ. В данном виде учебного пособия наряду с образцами тестовых блоков содержатся и тренировочные задания по всем субтестам, знакомящие кандидата со всеми возможными объектами контроля на каждом конкретном уровне, с формой тестового задания, с необходимыми инструкциями по их выполнению. Тестовый практикум содержит ключи для самопроверки, что позволяет кандидату использовать его и для самостоятельной работы. Тестовый практикум адресован максимально широкому кругу учащихся и включает универсальный для всех кандидатов материал.

Тестовый практикум и электронный тренажер для подготовки к сертификационному тестированию как виды средств обучения имеют следующие общие черты:

- цели и задачи (подготовка к сертификационному тестированию, знакомство с формой и особенностями тестовых заданий);
- форма заданий;
- обеспечивают возможность самостоятельной работы;
- предоставляют возможность индивидуального темпа работы;
- создаются как универсальные варианты тестовых заданий, так и варианты с учетом типичных ошибок носителей определенных языков.

Однако электронный тренажер как инструмент подготовки к сертификационному тестированию имеет ряд преимуществ:

- во-первых, проверка правильности выполнения заданий производится автоматически, что позволяет экономить время;
- во-вторых, в случае ошибки кандидат получает не только правильный ответ, но и необходимый комментарий к нему;
- в-третьих, программой предусмотрен алгоритм обучения выполнению заданий различных субтестов (предоставление необходимой информации о специфике заданий определенного субтеста, оптимальных стратегиях выполнения заданий, а также пошаговый план работы).

Кроме того, как известно, использование ИКТ позволяет намного быстрее и легче обнов-

лять и корректировать учебные материалы тренажера.

Практическое значение использования тренажеров заключается в оптимизации использования учебного времени прежде всего за счет индивидуализации процесса подготовки, а также более рациональной организации самостоятельной работы. Реализация принципа индивидуализации в электронных тренажерах достигается благодаря тому, что данный образовательный ресурс позволяет адаптировать тренировку к знаниям и умениям каждого конкретного пользователя, а также дает возможность учитывать и ликвидировать индивидуальные пробелы в знаниях, появляющиеся в связи с особенностями восприятия кандидата или в связи с качеством обучения.

Возможность учета и ликвидации индивидуальных пробелов в знаниях представляется особенно значимой, так как преподавание русского языка как иностранного в современных условиях ведется в высших учебных заведениях и в частных языковых школах, в группах и индивидуально, а также с использованием различных учебно-методических комплексов, учебников и учебных пособий. Причем количество часов, отведенных на изучение русского языка в российских вузах, значительно превышает аналогичный показатель в зарубежных высших учебных заведениях. Это ставит кандидатов в неравные условия. Подготовка к тестированию с помощью тренажера позволяет обеспечить всех, кому это необходимо, достаточным количеством материала для самостоятельной работы, а также обучить приемам работы с ним для достижения наилучшего результата.

Что касается более рациональной организации учебного времени с применением электронных тренажеров, то стоит отметить, что целесообразным является их использование для самостоятельной работы учащихся, так как программа содержит не только задания и инструкции по их выполнению, но и необходимую справочную информацию, алгоритмы выполнения заданий, а также систему автоматической проверки с возможностью вывода необходимых комментариев.

Нельзя не сказать, что рассматриваемый электронный тренажер, как и любой другой образовательный ресурс, имеет свои недостатки.

Известно, что скорость чтения с экрана на 28,5% ниже скорости чтения обычного печатного текста на бумаге, а зрительное напряжение наоборот – выше [5: 24]. Несмотря на то, что электронные устройства стали неотъемлемой частью современной жизни, многие люди предпочитают традиционный бумажный вариант книги. Кроме того, для работы с электронными тренажерами необходимо электронное устройство с доступом в Интернет, т.к. обычно образовательные ресурсы

размещаются на сайтах или на порталах учебных заведений. В определенных условиях это может создать затруднение при работе с тренажерами.

Таким образом, электронный тренажер является новым, дополнительным к уже имеющимся, образовательным ресурсом, разработанным на основе ИКТ, появление которого, тем не менее, не отменяет использование традиционных средств. В зависимости от потребностей и индивидуальных психологических и физических особенностей кандидата (особенности восприятия информации, предпочтение традиционного или электронного формата текста, острота зрения) может быть выбран один из этих инструментов подготовки к сертификационному тестированию, или они могут использоваться в сочетании.

Рассмотрим более подробно контент электронного тренажера для подготовки к сертификационному тестированию по РКИ.

Он включает следующие элементы:

1. Задания, аналогичные тем, с которыми кандидат будет иметь дело в ходе сертификационного тестирования, дифференцированные по субтестам «Лексика. Грамматика», «Чтение», «Аудирование», «Письмо», «Говорение» (с некоторыми видоизменениями форматов и типов заданий, обусловленными современными техническими возможностями компьютерных программ);

2. Инструкции по выполнению заданий.

3. Систему учета ошибок каждого конкретного учащегося, позволяющую адаптировать тренировку к его особенностям и выдавать отсылку на серию подобных дополнительных заданий или правило, необходимое для выполнения задания.

4. Систему отсылок (при ошибочном выполнении задания) на:

- подсказку;
- правило;
- правильный ответ;
- дополнительные задания;

5. Серию аналогичных заданий, обеспечивающих формирование навыка при выполнении заданий определенного типа, в котором кандидаты регулярно делают ошибки.

Кроме того, предусматриваются:

- автоматическая проверка правильности выполнения заданий;
- предоставление итогового заключения, в котором фиксируется успешность выполнения заданий определенного субтеста и недостаточно усвоенный материал;
- таймер, фиксирующий время, затраченное на выполнение заданий.

В тренажере предусматривается полная ориентировочная основа действий кандидата, руководствуясь которой, учащийся посредством подсказок и/или отсылок к правилу сможет правильно вы-

полнять определенный тип заданий, а также содержит набор параллельных заданий, с помощью которых осуществляются коррекция и закрепление навыка работы с коммуникативным языковым и речевым материалом уровня теста.

В случае ошибочного выполнения задания учащийся получает информацию о правильном ответе и небольшой комментарий (почему именно этот ответ единственно верный). Затем учащийся получает информацию о подобном типе задания (так, в субтесте по чтению это информация о необходимом виде чтения, времени, в течение которого следует выполнить задание, особенностях формулировки ответа, например, в правильном варианте ответа, как правило, не повторяется формулировка из текста, а используются синонимы или синонимичные конструкции), а также пошаговый план действий, руководствуясь которым, учащийся сможет правильно выполнить это и аналогичные задания.

Разработку электронных тренажеров для подготовки к прохождению сертификационного тестирования было решено начать с тренажеров, предназначенных для самого востребованного в мировой практике – порогового уровня (уровень В1 по Еврошкале). Такой выбор обусловлен тем, что владение русским языком на данном уровне «позволяет иностранцу обеспечить свою нормальную жизнедеятельность и нормально чувствовать себя при общении в повседневной сфере в условиях языковой среды, а также общаться с помощью русского языка как языка-посредника со всеми, кто владеет им как минимум в том же объеме» [4: 160]. Наибольшее число сертификатов, выданных Центром сертификационного тестирования Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина за всю историю его существования, подтверждает именно владение русским языком на пороговом уровне.

Анализ более 300 работ кандидатов, прошедших сертификационное тестирование по программе порогового уровня повседневного общения, свидетельствует о том, что иностранцы допускают достаточно большое количество ошибок при выполнении заданий теста.

В настоящей статье мы приводим результаты анализа успешности прохождения субтестов по аудированию и чтению. Эти субтесты традиционно трудны для большинства иностранцев. Данное замечание основано на обобщении многолетней практики приема сертификационных экзаменов в Центре сертификационного тестирования Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина. По словам начальника Центра сертификационного тестирования Е.Л. Корчагиной, «больше всего неудач при тестировании бывает при рецепции: при чтении и аудировании, в частности, текстов малых жанров (рекламы,

объявления, анонсов), а также при понимании текстов с общим охватом содержания» [3]. А вот проблем с субтестом по лексике и грамматике, несмотря на то, что лингвистическая компетенция иностранца, проверяемая в лексико-грамматическом тесте, является основой коммуникативной компетенции, практически не бывает.

Рис. 1.

Результаты выполнения субтеста «Чтение»

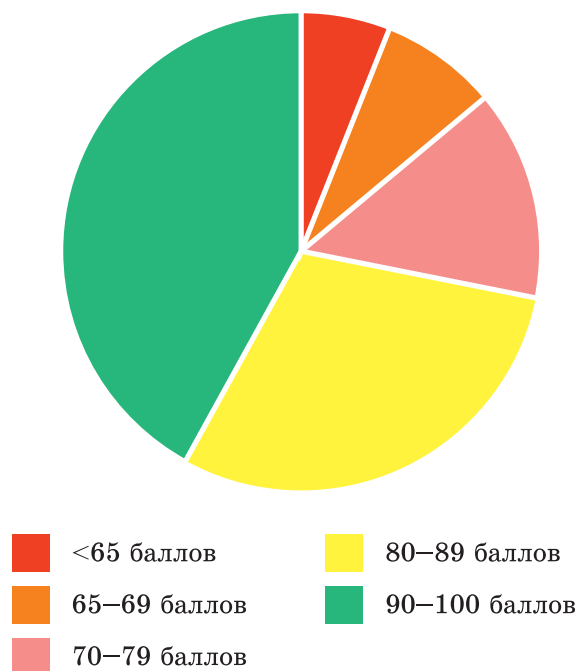
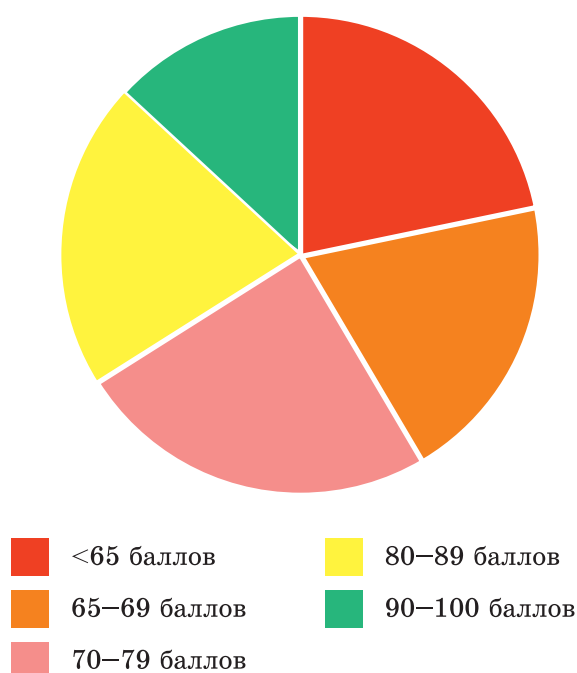


Рис. 2.

Результаты выполнения субтеста «Аудирование»



На рисунках 1 и 2 представлены диаграммы, отражающие результаты выполнения субтестов по чтению и аудированию кандидатами, проходившими сертификационное тестирование в 2010–2014 гг. (как в Москве (в Центре сертификационного тестирования Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина), так и в зарубежных центрах). Полученные результаты отражают общую картину и учитывают ошибки, совершаемые носителями языков, принадлежащих к различным языковым семьям.

Диаграммы составлены по результатам анализа работ кандидатов из таких стран, как Италия, Испания, Франция, Бельгия, Германия, Австрия, Греция, Сербия, Хорватия, Болгария, Польша, Малайзия, Китай, Америка и др.

Для успешного прохождения сертификационного тестирования необходимо правильно выполнить не менее 65% заданий субтеста (т.е. получить 65 и более баллов).

На диаграммах (Рис. 1 и Рис. 2) зеленым цветом обозначены результаты, подтверждающие уверенное владение языком в пределах данного вида речевой деятельности (90–100 баллов).

Желтым выделены результаты, близкие к отличным (80–89 баллов).

Розовым отмечены результаты, занимающие промежуточное положение между неудовлетворительным и уверенным владением языком (70–79 баллов).

Оранжевым цветом обозначены близкие к неудовлетворительным результаты (65–69 баллов).

Красным цветом на диаграммах выделены неудовлетворительные (менее 65 баллов) результаты.

Обратимся к результатам анализа успешности выполнения субтеста по чтению (Рис. 1). Справляется с тестированием по этому виду речевой деятельности достаточно большое число кандидатов (72% отлично (90–100 и 80–89 баллов) и 14% удовлетворительно (70–79 баллов)). Однако при прохождении субтеста «Чтение» выявлено 6% кандидатов, не справившихся с поставленной задачей, а также 8% испытуемых, получивших минимальные допустимые баллы (65–69).

Что касается субтеста по аудированию (Рис. 2), то с ним успешно справляются 78% кандидатов, около половины из них демонстрируют прекрасно сформированную коммуникативную компетенцию в данном виде речевой деятельности. 22% претендентов на получение сертификата о владении русским языком как иностранным на пороговом уровне не справляются с поставленной задачей. Результаты 19% испытуемых близки к неудовлетворительным (имеют минимальные допустимые значения – 65–69 баллов); еще 25% кандидатов демонстрируют удовлетворительное владение языком (70–79 баллов).

Полученные результаты наглядно демонстрируют существование серьезной методической проблемы как при обучении аудированию вообще, так и при подготовке к данному субтесту в частности.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что при подготовке к прохождению субтестов «Чтение» и «Аудирование» около 28% и 66% (это примерно $\frac{1}{3}$ и $\frac{2}{3}$) кандидатов соответственно нуждаются в методической помощи и поддержке.

Представленный анализ был проведен не только с количественной, но и с качественной стороны, т.е. было определено не только соотношение прошедших и не прошедших тестирование кандидатов, но и типы заданий, вызвавшие у них наибольшие затруднения. На основе полученных результатов был отобран материал, включаемый в электронный тренажер.

Поясним сказанное на примере субтеста «Чтение». В результате анализа экзаменационных материалов кандидатов было установлено, что большая часть участвующих в сертификационном тестировании иностранцев допускает ошибки при работе с такими жанрами текстов, как объявление, реклама, проспекты курсов, программы различных мероприятий. Также большое количество ошибок допускается при чтении информационных статей. Рассматривая совершенные ошибки с точки зрения правильного понимания основных понятий (логических категорий), которые иностранцы должны уметь понимать на пороговом уровне, отметим, что чаще всего кандидаты ошибаются при работе с такими логическими категориями, как время (временной отрезок, порядок следова-

ния событий, время относительно настоящего момента и др.) и связи и отношения (соответствие, обстоятельственные отношения, определительные отношения, причинность и др.).

Таким образом, основное внимание при разработке тренажера по чтению уделяется формированию навыков работы с текстами различных жанров, умению выбирать необходимый вид чтения, а также правильно понимать значение логических категорий, регулярно вызывающих трудности.

Полученные результаты проведенного анализа коммуникативно-смысловых ошибок представляют интерес не только для создания электронного тренажера или для разработчиков тестов, но и для авторов учебных комплексов и пособий, а также методистов и преподавателей, работающих с конкретными целевыми группами иностранцев, изучающих русский язык на пороговом уровне.

Таким образом, электронный тренажер является новым перспективным инструментом подготовки к сертификационному тестированию, содержащим тестовые задания с контролирующей функцией, которые сопровождаются набором методических приемов, способствующих индивидуализации процесса подготовки к сертификационному тестированию в плане коррекции и совершенствования навыков и умений, приобретенных в процессе обучения. В перспективе – разработка электронных тренажеров для носителей различных языков, а также для школьников.

Индивидуализация процесса подготовки к сертификационному тестированию с помощью современных ИКТ будет способствовать оптимизации этого процесса.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М, 2009.
2. Концепция Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы // <http://government.ru/docs/16355/>
3. Корчагина Е.Л. Методика подготовки к сертификационным тестовым экзаменам // http://www1.pushkin.edu.ru/publ/sertifikaciya/ekzameny/metodika_podgotovki/14-1-0-74
4. Пороговый уровень. Русский язык. Т. 1. Повседневное общение / Авт. коллектив под рук. Е.М. Степановой. Страсбург. Совет Европы Пресс, 1996.
5. Совершенствование учебного процесса в вузе на основе информационных и коммуникационных технологий: Сборник науч. трудов / Под ред. Г.Р. Дорожки. Ставрополь, 2010.
6. Учим русский язык: Лингводидактический тренажер / Авт.-сост.: Н.А. Буре, М.В. Быстрых. СПб., 2009.
7. Холодкова М.В. Русская грамматика – иностранным студентам: Учебный тренажер. Тамбов, 2013.

E.V. Bulygina

METHODOLOGICAL ASPECT OF CREATION AN ELECTRONIC TRAINING SYSTEM FOR CERTIFICATION EXAMS PREPARATION

Russian as a foreign language, certification exams, certification exams preparation, electronic training system for certification exams preparation, online tests.

The article is devoted to the electronic training systems for certification exams preparation. It describes their advantages, basic functions, content and possibility of individualization of the certification exams preparation with the usage of these electronic training systems. In addition, the article provides an analysis of mistakes committed by the candidates in passing the certification test. Obtained on the basis of this analysis the data used for the selection of material is included in the electronic training systems.

Т.Н. ДЬЯЧЕНКО

tndyachenko@pushkin.institute

ст. преподаватель
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия



ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ФИЛЬМОВ НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА «ВЫКРУТАСЫ»)

Методика, интерактивные технологии, русский язык как иностранный, практический курс, художественный фильм как учебный материал.

В статье рассматриваются методические рекомендации по использованию современных художественных фильмов для обучения русскому речевому общению в рамках практического языкового курса. Автор предлагает образец урока по практике речи и обучению понимания звучащих аутентичных текстов, созданный на материале художественного фильма «Выкрутасы».

Современная молодежь много времени проводит за компьютером и, соответственно, много времени уделяет просмотру художественных фильмов. Благодаря доступности и привлекательности технических средств появилась возможность активно использовать художественные фильмы на практических занятиях по русскому языку как иностранному.

Учебный просмотр художественного фильма предполагает не только демонстрацию фильма, но и аудиторную и самостоятельную работу учащихся, направленную на обучение речевому общению. Опора на зрительный ряд помогает пониманию звучащей речи, способствует развитию навыков аудирования аутентичных текстов. В процессе такой работы формируются навыки, необходимые для самостоятельного просмотра художественных фильмов. Учащиеся слышат живую русскую речь, произносимую мужскими, женскими, детскими голосами в нормальном темпе. Ситуативность и динамика изображения делают такой вид наглядности особенно эффективным средством обучения и позволяют повысить выразительность зрительно-слухового ряда с помощью инновационных технических средств.

Практика последних лет показывает: именно современные российские художественные фильмы наиболее востребованы в методике преподавания РКИ и среди иностранных учащихся, так как от-

ражают современную жизнь России, проблемы российской молодежи, интересы россиян и их отношение к окружающему миру. Опыт работы с учащимися разных возрастных категорий, владеющих русским языком на различных уровнях, показывает, что старые хорошие отечественные фильмы, к сожалению, уже не вызывают интереса у учащихся, так как отражают ушедшую эпоху. Старые советские художественные фильмы целесообразнее использовать в курсе «Ключевые тексты русской культуры».

Кроме того, фильмы знакомят учащихся с прецедентными текстами. Высказывания из кинофильмов широко распространены в речи носителей языка путем прямого цитирования, подобно пословицам, поговоркам, крылатым выражениям. Иногда такие тексты используются с переосмыслением, чаще всего — с расширением возможных контекстов употребления за счет десемантизации.

Вместе с тем иностранные учащиеся не всегда готовы самостоятельно понять просмотренный видеоряд, и это требует от преподавателя методической подготовки видеоматериала к уроку: разбивки фильма на фрагменты, создания комплекса вопросов и заданий и т.п. Выбор фильма осуществляется преподавателем в зависимости от уровня владения учащимися русским языком, их интересов и возрастных или иных особенностей.

Звучащий текст кинофильма оформлен в виде аудиозаписи для прослушивания, поэтому художественный фильм служит хорошим материалом при обучении аудированию. Аудирование и чтение направлены на восприятие и осмысление полученной информации, этим объясняется значительная общность речевых механизмов, обслуживающих рецептивные виды речевой деятельности. Общность связана с формированием одной из важнейших речевых компетенций – понимания. В «Общеввропейских компетенциях...» понимание выделяется как самостоятельная компетенция и включает в себя такие виды речевой деятельности, как чтение и аудирование. [5: 24–25]. При отсутствии целенаправленного обучения аудированию уровень понимания воспринимаемого на слух текста даже на родном языке составляет лишь чуть больше 50%. Соответственно, в обучении русскому как иностранному уровень понимания еще ниже. Невозможно обучать пониманию звучащей речи без прослушивания таковой.

Целью использования фильма на занятиях является понимание звучащего текста, а не решение учебных задач, поэтому нет смысла работать с художественным фильмом в полном объеме с большой затратой времени на изучение грамматических категорий и лексических единиц.

Важным критерием отбора фильмов являются интересы учащихся, их желания и потребности. Ведь зритель должен захотеть посмотреть фильм и постараться его понять. Здесь очень важно не забывать о главном: предъявление экранного изображения на занятии должно восприниматься аудиторией не как развлечение, а как материал для вдумчивой, серьезной аналитической работы.

В связи с тем, что основная база грамматических знаний формируется у учащихся на уровне А2, работать с фильмами можно начинать уже с этого уровня владения русским языком. Лексические трудности снимаются за счет опоры на зрительный ряд.

Работу с художественным фильмом на практических уроках русского языка можно разделить на три этапа:

1. Работа перед просмотром фильма.
2. Работа во время просмотра фильма.
3. Работа после просмотра фильма.

Главная цель работы перед просмотром фильма состоит в том, чтобы заинтересовать зрителя-иностранца, создать мотив знакомства с предлагаемым художественным фильмом. Можно назвать имя режиссера и год выхода фильма, рассказать про главных героев, а также сообщить интересную или необычную информацию. Но при этом не нужно раскрывать сюжет фильма. Кроме того, нецелесообразно на данном этапе работы выполнять языковые задания и упражнения,

а также не стоит давать диалоги из фильма, т.к. это будет мешать целостности и непосредственности восприятия. Также не нужно на этом этапе снимать лексические трудности, потому что, как показывает практика, при просмотре учащиеся, как правило, не могут вспомнить толкования новых слов. Перед просмотром фильма нужно проанализировать название: обсудить его и спросить учащихся, о чем может быть фильм с таким названием.

Этап работы во время просмотра фильма является самым важным, поскольку именно здесь решаются задачи обучения пониманию звучащего текста с опорой на зрительный ряд и оформление этого понимания в высказывания. Мы считаем, что в данной ситуации применимо положение, сформулированное Н.В. Кулибиной: «Притекстовая работа, как нам представляется, должна моделировать (насколько это возможно) в учебных условиях естественную деятельность читателя художественной литературы» [6: 56]. Однако в нашем случае речь идет о понимании при аудировании, а не в процессе читательской деятельности. На этом этапе ставится цель дальнейшего развития языковой, речевой и социокультурной компетенции учащихся. Даются задания на развитие рецептивных умений (на уровне выделения содержательной и смысловой информации) и задания на формирование различных речевых навыков.

Не следует также забывать о том, что понимание художественного кинофильма учащимися-иностранцами может в корне отличаться от понимания этого же фильма носителями языка. Так как мы рассматриваем фильм как художественное произведение, нужно помнить, что сколько читателей, столько и мнений. Необходимо направлять иностранца к «правильному» пониманию, адекватному тому, как фильм понимают носители языка, но при этом следует давать возможность иностранным учащимся высказывать разные варианты понимания просмотренного видеоматериала.

Очень важно привлечь внимание учащихся к ключевой мини-ситуации фильма, определить ее значение, выявить частный смысл, затем воссоздать зрительское представление, мотивированное зрительным рядом и звучащим текстом, и определить роль этой мини-ситуации в картине в целом. Основной формой работы во время просмотра фильма, как правило, является беседа.

Этап работы с фильмом наступает после просмотра фильма. Здесь можно использовать различные ролевые игры, в основу которых положены сюжет и ситуация фильма. Можно расширить понимание просмотренного фильма, поработать с просмотренным материалом для закрепления

новой лексики или пройденных грамматических тем. Лексику для самостоятельного изучения удобнее давать после просмотра фильма в виде словника, особенно если в фильме есть важные названия и термины, сокращения, аббревиатуры, сленг, фразеологизмы и пословицы, профессиональный жаргон и т.д. для самостоятельного изучения. Можно выполнять различные упражнения на обучение письму на аудиторных занятиях либо в виде домашних заданий.

Для иллюстрации предложенной методики рассмотрим фрагмент методической разработки фильма «Выкрутасы» режиссера Левана Габриадзе. Выбор фильма обусловлен интересами учащихся: фильм современной тематики, в нем рассматриваются актуальные проблемы молодежи, детей и конфликты, возникающие в реальной жизни. В фильме представлена интересная и оригинальная сюжетная линия. Данная методическая разработка урока рассчитана на учащихся разных возрастных категорий, владеющих русским языком на уровне не ниже В1. Преподаватель дозирует материал в зависимости от целей и задач урока.

Комментарий для преподавателя

Необязательно выполнять все задания. Преподаватель выбирает те задания, которые считает нужным, в зависимости от уровня владения русским языком и от времени, которым располагает.

1. ПЕРЕД ПРОСМОТРОМ ФИЛЬМА

Комментарий для преподавателя

В начале урока (перед просмотром фильма) напишите на доске название фильма, имя и фамилию режиссера, а также год выхода фильма:

«Выкрутасы» (2011 г.)

Режиссёр Леван Габриадзе

1.1. Вам знакомо слово «выкрутасы»? Как вы думаете, о чем будет этот фильм? Какой сюжет может быть у фильма с таким названием?

Комментарий для преподавателя

Если учащиеся затрудняются с семантизацией данного слова, нужно перенести работу над названием на этап после просмотра фильма.

1.2. В главных ролях: голливудская актриса Мила Йовович (Надя), известный актёр Константин Хабенский (Слава Колотило) и популярный шоумен Иван Ургант (Даня).

2. ВО ВРЕМЯ ПРОСМОТРА ФИЛЬМА

Комментарий для преподавателя

Фильм демонстрируется по фрагментам. Информация о содержании фрагмента даётся только для преподавателя.

2.1. Начнём просмотр первого фрагмента фильма (просмотр).

Комментарий для преподавателя

Действие фильма разворачивается в Москве. Главный герой (Вячеслав Колотило) — начинающий писатель из провинциального городка Пальчики приезжает в Москву, чтобы издать своё произведение, но редактор отказывается напечатать его «ужасный» роман. Славу сбита машина, за рулём которой была красивая и добрая девушка Надя со своим женихом Даней. Надя осталась на месте происшествия, а Даня уехал один... Машина Дани уезжает (*пауза*).

После просмотра первого фрагмента преподаватель задаёт учащимся вопросы:

1. Кто главный герой? Как его зовут, чем он занимается, откуда он?
2. Как вы думаете, какой у него характер?
3. Кто главная героиня? Как её зовут, откуда она?
4. Как вы думаете, какой у неё характер?
5. С кем ещё мы познакомились? Как его зовут? Кто он?
6. Как вы думаете, какой у него характер?
7. Почему Надя не поехала с Даней? А как бы вы поступили в аналогичной ситуации?
8. Как вы думаете, что будет дальше?

2.4. Начнём просмотр четвертого фрагмента фильма (просмотр).

Комментарий для преподавателя

Слава на вокзале познакомился с беспризорником Сашей (Кара), который пытался украсть у него кошелек. А тот, в свою очередь, познакомил Славу со своими друзьями (Чума, Косой, Копчик, Маратик и Ренатик, Дарик Дикий, Четырёхглазые, Шпала, Кукарача, Чирик, Козюля, Чича). Именно они вошли в состав футбольной команды, которая так необходима Колотуше. Все убегают с украденными арбузами (*пауза*).

Комментарий для преподавателя

Раздайте учащимся предварительно подготовленные карточки с именами героев.

Саша «Кара» — Савелий Гусев

Чума — Михаил Никольский

Косой — Дмитрий Гого

Дарик — Иван Дёмин

Шпала — Глеб Степанов

Кукарача — Александр Рахимбеков

Копчик — Олег Масленников

Четырёхглазые — Джумбер Ардишвили

Ренатик — Михаил Гостищев

Маратик — Юрий Гостищев

Чирик — Иван Слесаренко

Козюля — Илья Сологуб

Чича — Дмитрий Былинин

После просмотра четвертого фрагмента преподаватель задаёт учащимся вопросы:

1. С какими беспризорниками мы познакомились? Кто они?
2. Давайте вспомним все ситуации, которые показывают, чем занимаются «наши» беспризорники. Какие они?
3. Как Вы думаете, они умеют играть в футбол?
4. Почему Слава выбрал в свою команду именно этих ребят?

2.10. Начнём просмотр десятого фрагмента фильма (*просмотр*).

Комментарий для преподавателя

Третий матч, второй тайм. Колотуша звонит Наде, а она не берёт трубку... Новая цель Славы: победа беспризорников любой ценой, свадьба подождёт. «План спасения» команды. Финальный матч. Прощение Нади. Победа. Конец фильма (*пауза*).

После просмотра десятого фрагмента преподаватель задаёт учащимся вопросы:

1. Чем закончился третий матч?
2. Кто помог ребятам? Как?
3. Почему Слава помог детям?
4. Какой «план спасения» он придумал?
5. Чем закончился финальный матч? Каков главный приз?
6. Надя простила Вячеслава? Почему?
7. Как закончилась история Нади и Славы?
8. Чем теперь занимаются беспризорники?

3. ПОСЛЕ ПРОСМОТРА ФИЛЬМА

Комментарий для преподавателя

Преподаватель выбирает те задания, которые, с его точки зрения, помогут проверить знания учащихся.

3.1. Понравился ли вам фильм? Аргументируйте свой ответ.

3.2. *Комментарий для преподавателя*

Прочитайте анонс к этому фильму в телепрограмме:

«Слава Колотиллов, простой школьный учитель из сонного приморского городка с небанальным названием «Пальчики», приехал покорять Москву с рукописью романа в руках, а покорил... красавицу Надю. Уже близится свадьба, ресторан заказан и гости приглашены, но цепкие Пальчики не дают Славе вырваться к суженой, подставляя череду «непреодолимых обстоятельств». Вот и приходится Славе выкручиваться, рассказывая Наде по телефону небылицы о страшных происшествиях и катастрофах. А в далёкой Москве в это время Надя отбивает атаки своего бывшего ухажёра Дани, готового пойти на любые выкрутасы, лишь бы вернуть себе невесту...»

А теперь Вам понятно слово «выкрутасы»? Как вы думаете, почему фильм называется «Вы-

крутасы»? Соответствует ли название фильма его содержанию? Придумайте своё название к фильму.

Перескажите кратко содержание фильма (субъект – событие – место и время).

Комментарий для преподавателя

Только в том случае, если учащиеся – начального или базового уровня.

3.3. Как вы думаете, как в дальнейшем сложится судьба героев?

3.4. Существует ли в вашей стране проблема беспризорников? Как реагирует на эту ситуацию государство?

3.5. Нужно ли бороться с этой проблемой? Как?

3.6. Письменные задания.

3.6.1. Напишите рекламу к фильму «Выкрутасы» (5–8 предложений).

Комментарий для преподавателя

Это задание учащие выполняют на уроке, по очереди зачитывают вслух, а потом все вместе решают, какая реклама оказалась лучше.

3.6.2. Письменное домашнее задание. Напишите письмо другу и посоветуйте ему посмотреть этот фильм.

3.6.3. Письменное домашнее задание. Напишите продолжение к фильму «Выкрутасы».

3.6.4. Письменное домашнее задание. Выскажите своё мнение о том, что можно (и нужно ли?) делать для того, чтобы дети не становились беспризорниками и не оставались на улице.

3.6.5. Письменное задание на уроке.

Комментарий для преподавателя

Данное задание рассчитано на учащихся уровней В2, С1.

Работа в командах: нужно разделить группу учащихся на 3 команды. Каждая команда должна написать отзыв о фильме (1-я – положительный, 2-я – отрицательный, 3-я – нейтральный), аргументируя свой ответ. Необходимо определить время подготовки и объём отзыва. Обсуждение должно проходить на русском языке под контролем преподавателя. После подготовки команды по очереди представляют свой отзыв.

3.8. Если вам понравилась музыка из фильма, то вы можете найти эти песни на сайте www.youtube.com.

Песни из фильма:

«Главная тема», исполнитель Юлия Чичерина;

«Проститься», исполнители «Ума2Рман», Константин Хабенский;

«Победа за нами», исполнитель «Ума2Рман»;

«Жульбаны», исполнители «Крёстная семья» и «Нагано».

Литература

1. Азимов Э.Г. Щукин, А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: Икар, 2009.
2. Караванова Н.Б. Слушаем живую русскую речь: Пособие по аудированию. М.: Русский язык. Курсы, 2013.
3. Кузьмич И.П. Русский язык как иностранный. Устные рассказы: Учебное пособие по развитию навыков аудирования и говорения на материале художественного текста для иностранцев, изучающих русский язык М.: Флинта: Наука, 2000.
4. Кулибина Н.В. Адаптировать нельзя понять. Принципы адаптации художественных текстов в соответствии с «Общевропейскими компетенциями владения иностранным языком» // Русский язык за рубежом. 2013. № 5.
5. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Кулибина Н.В. Москва, 2001.
6. Кулибина Н.В. Художественный текст на уроке русского языка: анахронизм или воспоминание о будущем? // Мир русского слова. 2000. № 1.
7. Кулибина Н.В. Художественный текст на уроке русского языка: цели и методы использования // Русский язык за рубежом. 1991. № 2.
8. Кулибина Н.В. Читаем по-русски на уроках. Книга для преподавателя. Рига: RETORIKA A, 2008.
9. Левина Г.М. Аудирование как оптимальный путь вхождения в иноязычный дискурс. М., 2010.
10. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003.
11. Хавронина С.А., Жидкова Г.Ф. Пособие по развитию навыков научной речи для иностранных студентов-филологов. Аудирование. М.: Русский язык, 1985.
12. Щукин А.Н. Методика обучения речевому общению на иностранном языке: Учебное пособие для преподавателей и студентов языковых вузов. М.: Икар, 2011.
13. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного. М., 2010.
14. Электронный ресурс: www.kinopoisk.ru.

T.N. Dyachenko

USING THE FEATURE FILMS

ON PRACTICAL EMPLOYMENT ON LESSONS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (AS EXAMPLE, THE MOVIE *FRILLS*)

Teaching methods, interactive technologies, Russian as a foreign language, practical course, artistic film as a teaching material.

This article discusses guidelines for the use of contemporary feature films to teach conversation in Russian in the frame of practical language course. The author proposes a sample lesson for practice and training of understanding authentic texts created on the material of modern film *Frills*.



И.П. БАГИНСКАЯ

rina_bag@mail.ru

магистрант

филологического факультета
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Ейск, Россия



А.Н. МАТРУСОВА

matrusova@gmail.com

канд. филол. наук, доцент

кафедры общего и русского языкознания
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия

ОСОБЕННОСТИ СОМАТИЧЕСКОЙ КАРТИНЫ МИРА В РУССКИХ И ЧЕШСКИХ НАРОДНЫХ ПЕСНЯХ

Русская народная песня, чешская народная песня, славянская языковая картина мира, соматизмы.

В статье представлен анализ русских и чешских народных песен, рассмотренных с точки зрения функционирования в них соматической лексики. Авторы отмечают сходства и различия данной лексики, особенности ее буквальных и символических значений, рассматривают актуальность соматизмов для понимания языковой картины мира славян в целом.

Среди разнообразных кодов, существующих в культурах разных стран и народов, соматический код можно выделить как особое явление. Во-первых, этот код является одним из древнейших, в рамках которого человек осмыслял вселенную. По меткому выражению Топорова, «чаще всего человеческое тело выступает как первичное и исходное, а космическое устройство как вторичное и производное» [8]. Во-вторых, этот код универсален, он существует во всех лингвокультурах, с одной стороны, а с другой стороны, в рамках каждой культуры соматическое мировосприятие имеет свои особенности, свою специфику. Эта специфика закрепляется в лексике и фразеологии каждого языка в самых разных текстах, в том числе в народных песнях.

Песенный фольклор становится той исходной точкой, от которой можно начинать исследование картины мира носителя любой культуры: национальные песни являются источниками информации о формировании менталитета народа в конкретных исторических и географических условиях, тексты песен до того, как они были зафиксированы в письменном виде, проходят долгий путь «кристаллизации», выбора лучших грамматических форм, лучших изобразительных средств для представления той или иной темы, проблемы, идеи [7].

Народная песня в культуре выполняет самые разнообразные функции: эстетическую, дидактическую, назидательную и многие другие. Отметим, что процесс познания мира, который ведется с помощью народной песни, не только систематизирует для слушателя знания об окру-

жающей среде, но и организует и стимулирует самопознание и в то же время формирует национальный характер, национальный менталитет. Формирование национального менталитета — это сложный и многогранный процесс, охватывающий различные стороны коллективного сознания этноса. В свою очередь, «сформировавшиеся ментальности оказывают мощное влияние на специфику народной культуры, ее базовые основания, а также характер народного творчества, в том числе одного из важнейших его направлений — песенного искусства, в котором проступает внутренняя сущность, своеобразная «душа народа» и основные смыслы его культуры» [4].

Познание человеком мира начинается с познания человеком себя, и соматизмы становятся ориентирами и опорными точками этого процесса. От буквального называния частей человеческого тела соматическая лексика быстро уходит, приобретая переносные значения, развивая символическую функцию, отражая эталонные или иные качества человека, представителя данной культуры, в зеркале метафор, сравнений и фразеологизмов.

Как было сказано выше, в каждой культуре соматическая картина мира обладает особыми чертами, однако можно говорить о разном ее «масштабировании»: например, можно говорить о славянской картине мира и о национальных внутри нее (русской, белорусской, украинской, сербской, польской, чешской и т.д.).

В нашей работе мы рассмотрим соматическое мировосприятие на материале чешских и русских народных песен с соматическими элементами. Причин такой выборки несколько: изучая славян-

скую языковую картину мира, следует сначала доказать, что она действительно едина для всех славян, и лучше это сделать на примере не близких культур (географически или религиозно), а в некоторой степени «полярных» (восточная, православная, не подвергавшаяся масштабному систематическому иноязычному и инокультурному воздействию, наверное, с момента окончания монголо-татарского ига, и – западная, католическая, бывшая под систематическим воздействием германского мира вплоть до XIX века, с жесткими ограничениями в возможностях изучать и развивать родной язык и родную культуру). Соматическая лексика, как мы уже указали, – это уникальный культурный код, и сходства и различия в ее функционировании проявляются в текстах родственных культур особым образом.

Соматическая лексика представляет собой систему. Существует множество классификаций, помещающих в центр понятия «человек» и «человеческое тело». Среди них можно отметить работу Ю.Д. Апресяна «Образ человека по данным языка: попытка системного описания», в которой представлена система из восьми разделов, характеризующих человека как динамичное существо, деятельность которого осуществляется посредством органа человеческого тела, т.е. в основе каждого ряда классификации положена соматическая лексика [1].

Еще одна классификация, более лаконичная, составлена Н.М. Шанским. Он выделяет три ядра соматической лексики:

1. Общие обозначения тела / частей человеческого тела и названия, связанные со спецификой мужского и женского тела.

2. Обозначения внутренних органов, обеспечивающих жизнеспособность и жизнедеятельность человеческого организма.

3. Обозначения материи (субстанции) тела человека и его органов [9].

Исследуя функции соматизмов в народных песнях, мы опирались на эти классификации, чтобы предложить свою.

Материал исследования был отобран из трех сборников народных песен [2; 6; 10].

Таблица

Русские соматизмы	Чешские соматизмы
Внутренние	
сердце	srdce
кровь	
Внешние	
руки/рученьки(а)/ручушки/ручки	ruka/ručky/ručičky

Русские соматизмы	Чешские соматизмы
Внешние	
лицо/личико	
глаз(а)/глазок/очи	oči/oko
голова/головка/головушка/головочка	hlava/hlavička
нога/ножки/ноженьки	nožička (y)/nohy
грудь/грудь	
волос/волосы	vlasý/vlasky

Ориентируясь на наиболее частотные соматизмы (см. таблицу) в чешских и русских песнях, можно сделать вывод о том, что данный лексический пласт является базовым минимумом, так как глубоко в сознании человека заложена важность именно этих частей тела, и с ними связывались основные жизненные функции. Функционально наиболее многоаспектными оказываются только шесть представленных соматизмов, из них 1 внутренний (сердце) и 5 внешних (голова, рука, нога, глаз, лицо), причем эти соматизмы оказываются связаны с основными видами и проявлениями человеческой деятельности, человеческого бытия: сердце – чувства, голова – мышление (разум), рука, нога – движение, глаза – зеркало души и восприятие мира, лицо – обращение к миру.

Для указанных лексем характерна сложная система переносных значений и повышенная продуктивность в сфере словообразования и фразообразования. Этому процессу чаще всего подвергаются соматизмы, представляющие собой названия наружных частей человеческого тела, т.е. наиболее активных и функционально очевидных для человека. Можно утверждать, что каждый из данных соматизмов в славянских культурах концептуализируется, и ниже мы будем говорить об указанных лексемах и как о концептах.

Данные соматизмы являются традиционными для народного творчества в сочетании с постоянными эпитетами: голова буйная, очи ясные, руки и ноги белые и пр. Заметим, что, как и в других фольклорных жанрах, в русских песнях отсутствует упоминание носа. В чешских песнях можно отметить единичное употребление данной лексемы в качестве обстоятельства места при описании внешности лирической героини: «Ona má na čele šrám, u nosu / kapičku, na bradě štopičkou» [10: 293]. Данный соматизм не входит в группу элементов, определяющих идеал красоты.

Соматизм «сердце» выступает в качестве символа души, средоточия переживаний, чувств, настроений человека: «Вы всѣх любите словами, /

А на сердце никого» [6: 28]. Лексемы «сердце» и «душа» могут быть синонимичны в узких фольклорных контекстах: и сердце, и душа могут токовать, тужить, нести в себе любовь. Однако сердце – это и средоточие чувств (оно терзается, разгорается, может быть верным или злобным, оно бессмысленно и неумичиво), и анатомический орган: «Не стрѣла сердце поранила...»

Одной из основных функций соматизмов в народных песнях является описание идеала красоты.

Идеал мужской красоты в русских песнях выражается с помощью следующих элементов: в сочетании существительного «сердце» с прилагательным «горячий»: «Хорошѣ, пригожѣ миленький – / Всѣм сердцемъ больно горячѣ» [6: 34]. Таким образом, наблюдаем переосмысление функции соматизмов «сердце» и «кровь»: при согласовании с эпитетом «горячий» реализуется характеристика носителя признака как «живого, действующего, активного». Отсюда вытекает оппозиция «горячий – холодный» как параллель к оппозиции «хороший – плохой».

Соматизм «рука» может также отражать идеал мужской красоты в сочетании с лексемами «сабля/меч»: «Во рукахъ держитъ саблю вострую, / Во устахъ держитъ рѣчь хорошую» [6: 123]. Данное явление обусловлено историческими факторами, так как мужественность для представителя русской культуры чаще всего связана именно с военным делом (ср. «Vem klouboček na hlavu, / šavličku k boku» [10: 61] и «Nebyl bys ted' nosil po boku šavličku» [10: 72] в чешском лирическом фольклоре).

Соматизм «рука» также может выступать в качестве символа богатства и знатности, если употребляется в сочетании «золотъ перстень съ руки»: «Добрый молодецъ, золотъ перстень съ руки» [6: 15]. Данное значение соматизма «рука» употребляется только по отношению к мужчинам. Такое же значение приобретает соматизм «плечо» в следующих контекстах: «Добрый молодецъ, кунья шуба с плеча» [6: 13], «Одѣяльце соболино съ плечъ катится» [6: 56] – и употребляется как по отношению к мужчинам, так и по отношению к женщинам.

Рассмотрим соматизмы, отражающие идеал женской красоты. Соматизмы «рука» и «нога» в сочетании с постоянным эпитетом «бѣлая» рисуют портрет красивой девушки/женщины: «Во бѣлы руки приму, / Ко устамъ я поднесу» [6: 13], «Съ берегу бѣлыя ноги опускала» [6: 26].

Лексемы «глаза» и «сердце» тесно связаны в русском сознании и являются самыми чувствительными к восприятию мира. Во многих жанрах русского устного народного творчества (например, в пословицах и поговорках типа «Глаза – зеркало сердца» и «Сердце видит раньше глаза»)

соматизм «сердце» первым принимает на себя события внешнего мира, в русских народных песнях ситуация аналогична: «Слышитъ, чуетъ мое сердце ретивое» [6: 49].

Еще одна функция соматизмов, которую мы наблюдаем во многих текстах, – пространственная. Человек воспринимает окружающий мир относительно своего тела, располагая явления действительности «соматически»: «Въ головахъ стоятъ друзья и братья, / Супротивъ сердца – красна дѣвица» [6: 56] и «Въ головахъ у него бѣль-горючъ камень / Во рукахъ у него сабля вострая, / Во груди у него пуля быстрая, / Во ногахъ у него стоитъ добрый конь» [6: 87].

Кроме того, восприятие событий внешнего мира в русской культуре осуществляется чело-веческим телом сверху вниз: «Заболѣла у него буйная головушка, / Отъ головушки у него – его ретиво сердце» [6: 88], «Пристоялися резвы ноженьки ко сырой землѣ» [6: 133]. Наблюдаем построение иерархии чувств, последовательное восприятие каждой из частей тела событий окружающего мира.

Если происходит нарушение этой вертикальной последовательности, это значит, что течение жизни нарушается, теряется какая-то опора (физическая – например, в битве поражение, или моральная – преклонение перед кем-то): «Клонила головушку ниже всѣхъ» [6: 187], либо «Снималъ шапку съ головы, / Бросалъ дѣвкѣ подъ ноги» [2: 16].

Соматизм «голова» служит синонимом понятию «воля»: «Улетит вольная волюшка / Со младой со головушки» [2: 16].

Соматизм «лицо» активно функционирует в текстах русского песенного фольклора, в чешских же текстах встречаем лишь соматизм «tvářičku» («щеки»). В качестве определений к лексеме «лицо» используются следующие прилагательные: румяное, прекрасное, белое и беленькое. Наиболее частотным является постоянный эпитет «белое» и его уменьшитель-но-ласкательная форма «беленькое».

В текстах русских народных песен лицо входит в несколько ассоциативных рядов, среди которых наиболее устойчив ряд «лицо ... сердце». «Лицо» предстает инструментом, с помощью которого «сердце» передает миру все эмоции лирического героя, т.е. лицо выступает физической, видимой глазом ипостасью сердца: «Почему Маша съменилася съ лица?» [6: 116], «Ужъ какъ кипѣло-то мое сердце / Горѣло мое лицо» [6: 195].

Соматизм «глаза» в русской народной культуре выражается двумя лексемами: «очи» и «глаза». Лексема «глаза» в лирических текстах используется чаще, чем его синоним «очи».

Сравнивая определения к лексеме *оči* с эпитетами к обоим русским синонимам *глаз/глазок* и *око/очи*, можно увидеть, что орган зрения в лирике русских характеризуется чаще как *ясные (очи)* – световая характеристика, цвет же передается специальным сложным наименованием «*черноглазый*» (ср. в чешском «*černooký*»).

В чешском фольклоре характеристика представлена несколько шире: это не только цветовое определение *černý*, используется довольно часто и эпитет *moudrý*. Не встречаем характеристики «*ясные*». Вероятно, это связано с отсутствием в чешской культуре понятия «*глаза – зеркало души*»¹.

С наиболее функциональным соматизмом «*глаз*» тесно связан менее употребляемый соматизм «*бровь*». В русской народной традиции бровям соответствует эпитет «*черные*», что, согласно исследованию К.Г. Завалишиной, «не соответствует антропологическому типу северного русского крестьянина или помора» [5]. Для этого эпитета гендерных ограничений нет. «*Чернобровым*» может быть не только женский, но и мужской персонаж. В чешской народной лирической песне брови даже не упоминаются, здесь о лингвокультурной лакуне можно говорить с уверенностью.

Устойчивое словосочетание лексемы «*брови*» с постоянным эпитетом «*черные*» предопределило наличие в песенных текстах деривата-прилагательного «*чернобровый*»: «*Чернобровая, похожа на меня / Твои брови почернѣй чудокъ моихъ*» [6: 104].

В русских народных песнях, как и во всем русском фольклоре, отсутствуют лексемы «*подбородок*» и «*ухо*». В чешских песнях данные соматизмы также не зафиксированы.

В проанализированных нами русских народных песнях лексема «*рот*» не используется. Употребляется синонимичная лексема «*уста*» для описания волнения в душе лирической героини: «*Во бѣлы руки приму, / Ко устамъ я поднесу*» [6: 13] и «*Зря ланиты и уста, / И лилеи къ ней на грудь преклонились*» [6: 26]. «Лексема «*уста*» выделяется расплывчатой концептуализацией, поскольку обозначает рот и губы как некоторую целостность. В русских народных песнях она используется редко, и концептуальное содержание ее ближе к семантике существительного «*губы*» [5]: «*Во устахъ держитъ рѣчь хорошую*» [6: 123] и «*Разожмитесь да уста сахарныя*» [6: 66].

Кроме двух внутренних соматизмов («*сердце*» и «*кровь*»), которые являются невидимыми человеку и даже табуированными, все остальные –

внешние – реализуются в той или иной функции ежедневной жизнедеятельности человека. Соматизмы «*уста*» (рус.) и «*ústa*» (чеш.) указывают на внешнее проявление этой части тела: губы целуют, рот предполагает конкретные действия (есть, говорить).

В чешских песнях концепт «*рот*» вербализуется лексемами *huby* «*рот/губы*», *hubička* «*ротик*». Отметим, что по всем синтагматическим признакам концептуальное содержание лексемы *hubička* аналогично русской лексеме «*уста*»: это и рот, и губы. Однако необходимо отметить словосочетание «*upřímná hubička*», в котором лексема уже переводится как «*поцелуйчик*» и является уменьшительно-ласкательной формой от существительного «*polibek*» – поцелуй, а также устойчивое выражение «*dát hubičku*», в котором лексема переводится как поцелуй, теряя при этом свой ласкательный подтекст.

В традиционной культуре этносов «*волосы*» являются необходимым элементом различных обрядов (от свадебных до похоронных), а также составляют часть этнического портрета. Концепт «*волосы*» в русской традиционной культуре вербализуется и двумя другими существительными – «*кудри*» и «*коса*» (см., например, сказки).

В чешском лирическом фольклоре соматизм «*волосы*» вербализуется только лексемой «*vlasý*» и его употребление нечастотно.

Цветовая характеристика волос в традиционной культуре двух этносов дифференцирована. В русских словоупотреблениях использованы два контрастных прилагательных: *русый* и *черный*. Следует отметить, что «*русый*» является постоянным эпитетом в русском фольклоре для характеристики лексемы «*волос*» при создании портрета русской девушки. Нередко встречается употребление в лексическом повторе или в качестве рефрена: «*Я чесала васъ, русы волосы... / Я мочила васъ, русы волосы*» [2: 38]. Эпитет «*черные*» же используется для отражения контраста, на котором часто строится портретная характеристика героини «*темный – светлый*»: «*Черны волосы бѣдняжка вырываетъ, / Бѣлу грудь свою лебедушка терзаетъ*» [6: 65]. Волосы в русской традиции выполняют охранительную функцию, и данная лексема также является компонентом в системе соматизмов, характеризующих идеал, именно поэтому обладатель следит и ухаживает за ними, что отражено в песенном фольклоре: «*Волось к волосу кладеть*» [6: 103].

В чешских песнях цветовая палитра волос определена только прилагательным «*černý*»: «*Její černý vlasý / vo vodě plavají*» [10: 68] и «*Pod kloboučkem černý vlásý*». Также выполняют охранительную функцию: «*Vlasý zavázeny, tvářičky blednou*» [10: 227].

¹ Мы не настаиваем на существовании этой лакуны, но пока подтверждения существования концепта «*глаза – зеркало души*» в чешской лингвокультуре получить не удалось.

Кудри («вьющиеся или завитые волосы») в русских народно-песенных текстах отличаются строгой гендерной определенностью. Они наличествуют исключительно у мужчин. В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля отмечается: «В песнях кудри вообще волосы молодецкие» [3: 177]. В большей части словоупотреблений лексема «кудри» определяется прилагательными, среди которых выделяется постоянный эпитет «русые»: «Онъ со кудрями, Онъ со русыми» [6: 103]. Однако в качестве деривата встречается прилагательное «чернокудреватый», употребленное также по отношению к мужчине: «Молодчикъ молодой / Чернобровый, черноглазый, / Чернокудреватый!» [6: 24].

Концепт «тело» представлен в народно-песенной традиции русских и чехов с различной степенью частотности. Наибольший удельный вес его приходится на русскую песню.

В русской лирике данный соматизм характеризуется постоянным эпитетом «белое». Наиболее частотно употребление соматизма «тело» по отношению к мертвому человеку (как мужчине, так и женщине): «Тѣло мое бѣлое — черны вороны клюють» [6: 85], «Подъ кустомъ-то лежитъ тѣло бѣлое, / Тѣло белое, молодой казакъ» [6: 87], «Охъ! Да вы терзайте мое тѣло / И дѣлите по частямъ» [6: 60]. Стоит отметить, что в одних контекстах лексема «тело» включает в себя составляющие части (т.е. ноги, руки и пр.), в других — тело предстает только как совокупность органов и частей тела, расположенных в брюшной и грудной области: «Мои рѣзвы ноженьки лежатъ вдоль дороженьки, / Мои бѣлы ручушки — врозь разложены, / Кудри мои русые — буйнымъ вѣтром разнесло, / Очи мои ясные желтымъ пескомъ засыпаны, / Тѣло мое бѣлое — черны вороны клюють, / Сквозь моихъ частыхъ реберъ — трава мурава растетъ, / Ретивое мое сердечушко — змѣя лютая сосетъ» [6: 85].

Лексема «голова» в обоих народно-песенных традициях актуализируется весьма активно. Соматизм «голова» может употребляться в прямом значении («Ты подай свату борону, / Чтобъ расчесалъ буйну голову» [2: 40], «Заболѣла у него буйная головушка» [6: 88]) и в значении «о человеке как носителе каких-то качеств, свойств» — частотность таких употреблений выше. Почти во всех случаях употребления лексема «голова» определяется эпитетом. Количество и характер этих эпитетов зависят от значения соматизма. Голова может быть «со примашкой», «бесприютная», «дурацкая», «младая/молодая», «бесталанная» с гендерной отнесенностью к мужчине. Постоянных эпитетов в этом ряду два: буйная и удалая. Если прилагательное «буйная» используется в случаях прямого и переносного значения

рассматриваемой лексемы, то «удалая» во всех наших примерах — только в случаях с переносным значением. Во всех без исключения значениях лексемы «голова» фиксируются многочисленные случаи дериватов: «головушка», «головка» и «головочка».

В чешском корпусе песенных текстов соматизм «голова» вербализуется существительным «hlava». Как и в русском лирическом фольклоре, лексема «hlava» используется в прямом и переносном значениях. В прямом частотно употребление по отношению к ребенку: «Mé dítě, nemohu! Mám na hlavě hlínu» [10: 10], «Dítě přišlo domů, položilo hlavu» [10: 10]; голова нередко служит частью тела, на которую что-то возлагают: «Vem klouboček na hlavu» [10: 61], «Vem bílý čepce na hlavu» [10: 71]; голова иногда болит у героя: «Už mě bolí má hlavička» [10: 234], «Neb mne bolí má hlavička od samýho volání» [10: 85] «Kdyby mne hlavička nebolela» [10: 141]; голова употребляется в значении «волосы» в сочетании с эпитетом «šedý» (ср. русский «седая голова» = «седые волосы»). В переносном значении соматизм «голова» используется для создания синекдохи: «A má hlava bude spát» [10: 89], «Dokud živa / Tvoje hlava» [10: 121].

Соматизм «грудь» актуализирован только в русской фольклорной традиции. Как объект действия, грудь связана с глаголами «терзать», «разрезать», общая сема которых «страдание и боль», что дает основание говорить о наличии в народно-поэтической лексеме «грудь» оттенка значения «символ средоточия чувств, переживаний человека». По народным представлениям, в груди локализуется душа, а потому в лирических песнях «грудь» представляетсяместилищем эмоций и нравственных качеств человека. Грудь — место локализации сердца — органа чувств. Чтобы доказать свою искренность, героиня просит «терзать» или «разрезать» свою грудь. Если в отношении к женщине грудь может быть только «белая», то в отношении к мужчине — только «крепкая». Именно в мужскую грудь может войти пуля, что объясняется отнесенностью мужчины к военному делу, и крест не может лежать на груди женщины, что опять же отсылает к принадлежности мужчины к военному делу.

В проанализированном нами корпусе русских песенных текстов не зафиксировано словоупотреблений лексемы «бок»². В пласте чешского песенного фольклора данный соматизм вербализуется лексемой «bok»: «Vem klouboček na hlavu, šavličku k boku» [10: 61] и «Nebyl bys ted' nosil po boku šavličku» [10: 72]. Отметим, что данный

² Однако в стилизованной под народную песне «Атаман» современной группы «Рядовой Дарин» встречается такой контекст: «шашка на боку».

соматизм имеет гендерную отнесенность, так как употребляется только по отношению к мужчине, обладая сочетаемостью с лексемой «šavlička» (сабля). Можно сделать вывод об отнесенности данного соматизма к пласту лексем, реализующих в согласовании с эпитетом идеал мужской красоты, символизируя такие качества, как мужество и отвага.

Лексема «живот» относится к числу тех соматизмов, которые в одной из фольклорных традиций не вербализуются (чешская), а в другой (русской) актуализируются весьма редко. В анализируемом корпусе русских народных песен существительное «живот» сопрягается с существительным «сердце», образуя сложное сочетание «живот-сердце»: «Я сама тебя поливала, / Живот-сердце надрывала» [6: 11] и «Я садила, поливала, / Живот-сердце надрывала» [6: 22]. В чешских песнях концепт «живот» не упоминается вовсе. Лакунарность концепта может быть объяснена тем, что «живот» в чешской фольклорной традиции символизации не подвергался, а в русской лирике намек на движение в сторону символики заметить можно. В сочетании со словом «живот» соматизм «сердце» образует синтагму, символизирующую трудолюбие и усердие: «Я садила, поливала / Живот-сердце надрывала» [6: 22].

Кроме того, употребляется уменьшительная ласкательная форма «животочек» в функции обращения: «Ах, ты, друг ли мой дружок, / Сердце, радость, мой животочек!» [6: 12]. В данном случае соматизм «животочек» сохраняет архаическое значение «жизнь». Для устного народного творчества частотны случаи употребления в качестве обращения сочетания «жизнь моя» (ср. «душа моя»).

Соматическая лексика как один из древнейших лексических пластов является неотъемлемой частью лингвокультурного кода любой языковой общности. Активно данный слой функционирует в текстах устного народного творчества, содержащего информацию о системе ценностей, нравственных и моральных нормах этноса, традициях и основных чертах характера носителей культуры.

Песенный фольклор представляет собой долгоживущий элемент национальной духовной культуры, доступный всем социальным и возрастным группам своего этноса. Именно в нем находят отражение все аспекты народной жизни, что делает возможным для исследователей проводить анализ лексического и грамматического базиса данного жанра.

В процессе проведенного исследования было выявлено, что практически нет народных песен, не содержащих в своем лексическом минимуме соматического пласта лексики.

Познание человеком мира начинается непосредственно с познания своего тела, и соматическая лексика выполняет разнообразные функции, отражая эталонные или иные качества человека, представителя данной культуры, в зеркале метафор, сравнений и фразеологизмов. Отсюда широкий ассоциативный ряд, т.к. при назывании нового объекта/явления у человека возникала ассоциация в первую очередь с тем, что хорошо ему знакомо.

Однако при создании переносного значения части тела являются в разной степени продуктивными: одни используются крайне редко (ухо, бровь, плечо и пр.), другие, наоборот, очень часто (голова, глаз, рот, язык и пр.). Наиболее продуктивными для славянских лингвокультур оказываются соматические единицы, важность которых заложена глубоко в человеческом сознании, с которыми связывались основные функции жизнедеятельности человека: чувства – сердце, голова – разум, рука, нога – движение, глаз – зеркало души и восприятие мира, лицо – обращение к миру.

Соматические единицы полифункциональны. Такой универсальный функционал соматической лексики дает нам возможность утверждать, что для славян основными соматизмами были 1 внутренний – «сердце» и 5 внешних – «голова», «рука», «глаз», «нога», «лицо» в русской культуре; 1 внутренний – «srdce» и 4 внешних – «hlava», «ruka», «oko» и «nožička» в чешской.

Как подтверждение стоит отметить то, что данный соматический ряд является традиционным для народного творчества, т.к. представленные соматизмы активно функционируют в сочетании с постоянными эпитетами: голова буйная, очи ясные, руки и ноги белые и пр.

Рассмотренные лексемы обладают сложной системой переносных значений (употребляются в составе метафор, синекдох, сравнений), повышенной продуктивностью в сфере словообразования и фразообразования. Этому процессу чаще всего подвергаются соматизмы, представляющие собой названия наружных частей человеческого тела, наиболее активных и функционально очевидных для человека.

Соматические единицы часто рассматриваются как этнокультурные тексты, которые могут быть прочитаны и истолкованы лишь в контексте культурных смыслов, передаваемых через те или иные знаки культуры: архетипы, мифы, стереотипы, эталоны, символы, обычаи, традиции, ритуалы.

В вербализации тела человека в русской и чешской картине мира обнаруживается значительное сходство, что обусловлено прежде всего топологическим изоморфизмом человеческого

тела, межкультурной общностью свойств и физиологических функций частей и органов тела человека, ощущений, общностью функционального базиса речи, а также наличием лингвистических универсалий (метафоры, метонимии и пр.), что определяется, в свою очередь, универсальностью человеческого мышления. Сходство в функционировании соматизмов в русском и чешском фольклоре детерминруется, кроме того, куль-

турными факторами, в частности, наличием базисных архетипов, лежащих в основе толкования человеком мира, а также общностью культур, относящихся к славянскому типу, поэтому можно утверждать, что существует единая славянская языковая картина мира, и подтверждать этот тезис как песенным фольклором, так и конкретными исследованиями различных культурных кодов.

Литература

1. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1.
2. Глазунов И. Русская народная лирика. С-Петербург, 1894.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 тт. Т. 2: И–О. М., 2002.
4. Ерошенко А.Р. Песенное народное творчество как отражение национальной культуры и менталитета // Научный журнал КубГАУ. Краснодар, 2014, № 102 (08).
5. Завалишина К.Г. Концептосфера «человек телесный» в языке русского, немецкого и английского песенного фольклора: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Завалишина К.Г. Курск, 2005.
6. Лопатинъ Н.М. Полный народный пѣсенникъ. М., 1885.
7. Матрусова А.Н. Язык песни: славянская коммуникативная парадигма // Русский язык за рубежом. 2014. № 6.
8. Топоров В.Н. Первочеловек // Мифы народов мира: Энциклопедия. М., 1988. Т. 2.
9. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка: Учеб. пособие для студ. филол. фак-тов ун-тов. М., 1963.
10. Erben K.J. – Martinovskĕ J.P. Mĕch. Nĕpĕvy pĕsnĕ nĕrodnĕch v Ćechĕch // Zpĕv a klavĕr. Praha, 1951.

I.P. Baginskaya, A.N. Matrusova

BODY PARTS IN THE LINGUISTIC PICTURE OF THE WORLD: RUSSIAN AND CZECH FOLK SONGS

Russian folk song, Czech folk song, Slavic linguistic picture of the world, body parts (somatisms).

The aim of the present paper is twofold: it shows what vocabulary exists in the two Slavic languages for body parts and the specificity of its usage in the folk songs; and it attempts to delineate the extent of cultural differences as manifested in the song texts. The results are to be used in the general description of the Slavic linguistic picture of the world.

Е.М. ДУБРОВСКАЯ

schitat.do.sta@gmail.com

аспирант

Новосибирского государственного
технического университета

Новосибирск, Россия



ЛИНГВОКУЛЬТУРНЫЙ ТИПАЖ «БОГЕМНАЯ ДЕВУШКА»: ОПЫТ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Лингвокультурология, когнитивная лингвистика, картина мира, языковая личность, лингвокультурный типаж.

В данной статье рассматривается «лингвокультурный типаж» — понятие, используемое в исследованиях, проводимых на стыке когнитивной лингвистики и лингвокультурологии. Изучение этого феномена позволяет приблизиться к пониманию национальной языковой картины мира и всех ее составляющих. В данной статье речь идет о лингвокультурном типаже «богемная девушка», который обладает рядом характерных черт и отличительных особенностей в русской картине мира. Цель статьи — продемонстрировать опыт моделирования типажа «богемная девушка» на основе существующих в данный момент взглядов исследователей, занимающихся проблемой изучения лингвокультурных типажей.

Рассматривая феномен человека в языке, ученые пришли к необходимости изучения языковой личности, выделяя ее как индивидуальное или типизируемое образование в динамическом или статическом аспекте. Типизация языковой личности может осуществляться с позиций различных наук: психологии, социологии, лингвистики, культурологии. Лингвокультурное описание языковой личности призвано сочетать в себе в той или иной степени все эти позиции, поскольку типизируемая в культурологическом аспекте языковая личность представляет собой **лингвокультурный типаж**, то есть обобщенное представление о человеке на основе релевантных объективных социально значимых этно- и социо-специфических характеристик поведения таких людей. Иначе говоря, **лингвокультурный типаж является узнаваемым образом представителей определенной культуры**, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества [6: 8].

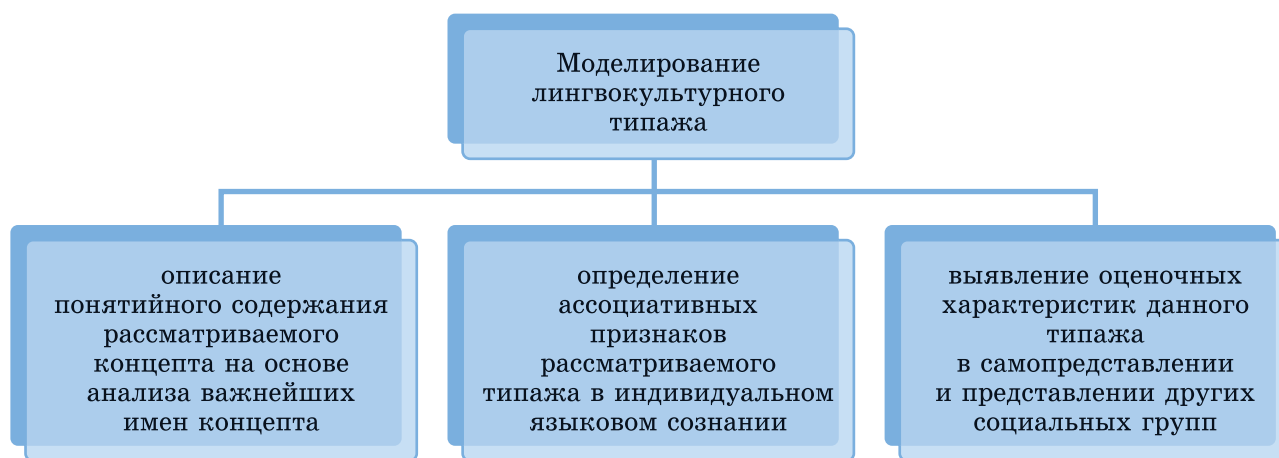
Изучение лингвокультурных типажей уже в течение ряда лет остается актуальной темой в лингвокультурологии и лингвоперсонологии, поскольку является важным «ключом» к пониманию культурных доминант поведения, свойственных представителям определенной нации (ср: «английский чудак», «французский буржуа», «американский супермен», «британский

колонияльный служащий», «новый русский»). Значимыми исследованиями в этой области мы считаем работы ученых Волгоградской школы под руководством В.И. Карасика: Т.В. Бондаренко, В.В. Деревянской, О.А. Дмитриевой, А.Ю. Коровиной, И.А. Мурзиновой, Л.П. Селиверстовой, Е.А. Ярмаховой, а также представителей других школ: Н.Ц. Босчаевой, М.Б. Ворошиловой, Л.А. Васильевой, С.В. Евшеевой, Т.С. Есеновой, О.В. Лутовиновой, И.Ю. Уфаевой, Т. Марчина.

Как нам представляется, «человек богемы» в сознании носителей языка — неоднозначный образ, основанный на определенных стереотипах, формируемых, как правило, под влиянием именно художественной литературы, поскольку само понятие «богема», бытовавшее в советский и даже постсоветский период, представляется нам несколько искаженным идеологическими установками социалистического реализма. Тем не менее мы предполагаем наличие в русской лингвокультуре устойчивого образа-представления о том, каков он — человек богемы.

При моделировании лингвокультурного типажа (ЛТ) принято опираться на его «освещение» с понятийной, оценочной и образной сторон. Теоретические основания подобного моделирования приводятся в работах В.И. Карасика и О.А. Дмитриевой (см. схему 1).

Схема 1.
Схема моделирования ЛТ (по В.И. Карасику)



Из данной схемы следует, что моделирование лингвокультурного типажа предполагает три этапа: 1) описание понятийного содержания на основе анализа важнейших имен концепта; 2) определение ассоциативных признаков рассматриваемого типажа в индивидуальном языковом сознании; 3) выявление оценочных характеристик данного ти-

пажа в самопредставлении и представлении других групп.

О.А. Дмитриева дополняет данную модель необходимостью приведения социокультурной справки, где приводится информация о периоде существования моделируемого типажа, а также излагаются исторические факты (см. схему 2).

Схема 2.
Моделирование ЛТ (по О.А. Дмитриевой)



Итак, выявив основные процедурные шаги в методике моделирования лингвокультурных типов, считаем возможным обратиться к моделированию заявленного нами лингвокультурного типажа «богемная девушка». Лингвокультурное моделирование именно этого типажа видится нам интересным по следующим соображениям:

- во-первых, образные и понятийные характеристики персонажей богемы часто представляются в упрощенном и искаженном виде, и поэтому специальный лингвокультурный анализ даст возможность увидеть реальную картину осмысления данного лингвокультурного типажа в собственной культуре;
- во-вторых, избранный типаж характеризуется четко определенными ориентирами поведения, которые в известной мере являются направляющими для конкретных слоев общества, при этом систематического описания ценностных ориентиров такого типа интеллигента в коллективном языковом сознании еще не проводилось;
- в-третьих, избранный типаж является в значительной мере идеологически маркированным: во временном промежутке, описываемом в романе Б. Акунина «Любовница смерти», на материале которого ведется наше исследование, и в современном российском сознании самоощущение представителей богемы и отношение к ним со стороны других групп населения претерпевает определенные изменения, которые еще не осмыслены в лингвокультурном ключе.

Таким образом, поставив целью описать героиню как представительницу богемного мира, необходимо убедиться в том, что Маша Миронова (Коломбина — героиня романа Б. Акунина) обладает теми качествами и чертами, которые характеризуют ее как человека богемы («Я — Коломбина, пустоголовая и непредсказуемая, подвластная только капризу своей прихотливой фантазии и дуновению шального ветра»).

Проводимый нами анализ требует использования фрагментов текста Б. Акунина «Любовница смерти», содержащих описания человека богемы, в качестве материала, предлагаемого носителям языка. Автор погружает читателя в соответствующие время и обстановку (речь идет об эпохе декаданса), когда существовала, помимо самого декаданса, и мода на него. Таким образом, в тексте романа представлена целая галерея богемных образов (Коломбина, Лорелея, Гдлевский и др.), практически весь кружок «Любовников смерти». Выбор Маши Мироновой (Коломбины) для анализа ЛТТ кажется нам интересным по причине того, что на примере героини ясно видно, как менялась

шкала ценностей и самопрезентации героини — от наивной провинциалки до одной из активнейших участниц богемного клуба самоубийц в духе декаданса. По нашему мнению, Мария Миронова является типичным представителем тех, кто стремился подражать богемным персонажам, т.е. соответствовать образу и подобию «богемной девушки», опираясь на существующий в то время лингвокультурный типаж, ср.:

«Для куражу раскрыла купленный на вокзале костяной японский портсигар и закурила первую в жизни папиросу. Оперлась локтем о столик, повернулась к зеркалу чуть боком, прищурила глаза. Что ж — недурна, интересна и даже, пожалуй, загадочна»; «Она понежилась на пуховой перине, протелефонировала на первый этаж, чтобы принесли кофе, и в ознаменование новой, утонченной жизни выпила его без сливок и сахара. Было горько и невкусно, зато богемно».

Образные характеристики анализируемого типажа устанавливаются на основе изучения сочетаемости слов, обозначающих и выражающих данный концепт и реакции информантов на соответствующие слова. Для выявления образных характеристик типажа мы рассматриваем:

- внешность, ср.:

«Для московской премьеры Коломбина выбрала наряд, какого здесь наверняка еще не видывали. Шляпку как буржуазный предрассудок надевать не стала, распустила густые волосы, перетянула их широкой черной лентой, собрав ее сбоку, ниже правого уха, в пышный бант. Поверх шелковой лимонной блузы с испанскими рукавами и многослойным жабо надела малиновый жилет с серебряными звездочками; необъятная юбка — синяя, переливчатая, с бесчисленными сборками — колыхалась наподобие океанских волн. Важной деталью дерзкого костюма был оранжевый кушак с деревянной пряжкой»;

- типичное поведение, ср.:

«На звонкоголосую барышню с толстой кожей через плечо заглядывались — кто с любопытством, кто неодобрительно, один купчишка даже покрутил пальцем у виска. В общем, первую в Машинной жизни публичную акцию, пускай совсем крохотную, можно было считать удавшейся. Погодите, то ли еще будет!»;

- речь, ср.:

«Встреча с тобой — не более чем прелюдия к иной Встрече. Ты меня понимаешь?», «Делай со мной, что хочешь. Приезжай. Жду»;

- обстановку, в которой он живет, ср.:

«Все-таки мне ужасно повезло, что я уйду из жизни в год, являющий собою рубеж между старым и новым веком. Я словно бы заглянула в приоткрывшуюся щелку и не увидела там ничего, заслуживающего моего внимания настолько,

чтобы открыть дверь и войти. Я останавлиюсь на пороге, взмахну крыльями и улечу. Ну вас с вашими синематографами, самоходными экипажами и туниками a la grecque (по-моему, чужовицкая пошлость). Живите в двадцатом веке без меня. Уйти и не обернуться – это красиво».

Понятно, что лингвокультурные типы отражают признаки и реально существующих лю-

дей, и персонажей художественной литературы, театральных постановок. Так, В.И. Карасиком и О.А. Дмитриевой в свое время были предложены так называемые смысловые дистинкции понятия «лингвокультурный типаж», которые легли в основу построения лингвокультурных типов [1: 307]. Эти положения представлены нами на схеме 3.

Схема 3.

Важнейшие смысловые дистинкции понятия «лингвокультурный типаж»
(по В.И. Карасику и О.А. Дмитриевой)



Модель ЛТ «богемная девушка» создавалась нами и на основании обращения к показаниям языкового сознания информантов – современных носителей русского языка, чьи представления о человеке из богемной среды складывались под влиянием целого ряда преимущественно экстралингвистических факторов, ср.:

старается вести себя как королева; снобизм-снобизм-снобизм, но хороший снобизм, без сморщенных носов – достоинство своеобразное внутреннее; надуманность, вычурность, показушничество; эгоизм и эксцентричность; манерные жесты; пафос; настойчивость, наглость; презрительная, отрешенная от людей; капризная; уверенность, что она «икона стиля»; вы-

сокомерие, самолюбие; высокомерная, холодная, ироничная, порочная; отстраненная, равнодушная к чужому мнению; манерная; уверенная в себе; уверенность; гордость; пафосная, завышенная самооценка; гордая; знает себе цену; индивидуализм, независимость, эмансипированность; независимость и свобода от установок общества, может бросать ему вызов; эмансипе; презрение; игнорирует тех, кто не интересен.

В результате исследования мы пришли к выводу о том, что ЛТ «богемная девушка» представляет собой зафиксированное в языковом сознании представление о типовом поведении человека, отличающегося от других в рамках российской ментальности и действительности. Эти отличия

предполагают соотнесение поведения такого человека с усредненной нормой. На основании найденных расхождений считаем возможным описать дифференциальные признаки исследуемого нами лингвокультурного типажа. Такое описание стало возможным после проведения эксперимента, в котором респондентам предлагалось выявить наиболее яркие и значимые черты «богемной девушки».

На основании а) анализа полученных результатов (на обоих этапах эксперимента) и б) в соответствии с моделью выделения лингвокультурного типажа, предложенной О.А. Дмитриевой, мы смогли составить цельное представление о ЛТ «богемная девушка» в сознании современных носителей русского языка:

Схема 4.
Лингвокультурный типаж «Богемная девушка»



Результаты, полученные при анализе экспериментальных данных, позволили, кроме того, сделать некоторые интересные наблюдения: например, было выявлено, что текст исследуемого романа «Любовница смерти» без контекста способен более адекватно воспринимать женщины, мужчинам же для погружения в ситуацию необходим более широкий контекст (без контекста в сознании мужчин часто происходит смешение понятий «богемная девушка», «светская львица» и «гламурная девушка»); также хотелось бы отметить, что отношение к «богемной девушке» подвержено изменению в зависимости от периода времени, в котором информант мыслит/«видит» данный типаж. Так, странности в поведении «богемной девушки» в тексте романа Б. Акунина были списаны информантами на наличие алкогольной и/или наркотической зависимости, так как в сознании современного носителя языка любые отклонения

от нормы и девиантное поведение ассоциируется именно с наличием данных зависимостей.

Таким образом, на основании анализа результатов исследования мы можем сделать следующие общие выводы.

1. Лингвокультурный типаж «богемная девушка» представляет собой узнаваемый образ человека, строящийся на ряде определенных черт.

2. Несмотря на шаблонность, основными характеристиками данного типажа являются ярко выраженная индивидуальность и творческая натура.

3. Описанные нами признаки данного типажа можно считать вневременными, поскольку они могут быть отнесены как к героине романа Б. Акунина (XIX – начало XX вв.), так и к современным образцам «богемных девушек», позволяя дифференцировать их как отдельный лингвокультурный типаж.

Литература

1. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типы России и Франции XIX века: Монография. Волгоград: Перемена, 2007.
2. Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж «французский буржуа» // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типы. Волгоград: Парадигма, 2005.
3. Долженко А.Н. Русский декадентский роман. Волгоград: Перемена, 2005.
4. Карасик В.И. Языковые ключи. М.: Гнозис, 2009.
5. Карасик В.И., Ярмахова Е.А. Лингвокультурный типаж «английский чудак». М.: Гнозис, 2006.
6. Карасик В.И., Дмитриева О.А. Лингвокультурный типаж: к определению понятия // Аксиологическая лингвистика: лингвокультурные типы. Волгоград: Парадигма, 2005.
7. Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / Под ред. В.В. Бычкова. М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2003. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://lib.ec/b/303812/read>

Е.М. Dubrovskaya

LINGUOCULTURAL TYPE «THE BOHEMIAN GIRL»: EXPERIENCE OF MODELING

Cultural linguistics, cognitive linguistics, worldwide, language personality, lingvocultural type.

This article discusses the «lingvocultural type» – a fairly new concept used in research conducted at the intersection of cognitive linguistics and cultural linguistics. The study of this phenomenon makes it possible to approach an understanding of the national language picture of the world and all its components. In this article we are talking about lingvocultural Description «The Bohemian Girl», which has a number of characteristics and distinctive features in the Russian view of the world.

Е.В. МАРКЕВИЧ

e_v_ku@mail.ru

науч. сотрудник

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



СТРАНОВЕДЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В СИСТЕМЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЛАДЕНИЯ РКИ

Исследование выполнено при поддержке РГНФ, проект № 14-04-00483

Компетенция, социокультурная компетенция, социолингвистическая компетенция, страноведение, лингвострановедение.

В статье рассмотрен статус социокультурной и социолингвистической компетенций в системе компетенций, актуальных для обучения языку. С опорой на систему, изложенную в издании «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка», рассмотрено содержание социолингвистической компетенции и структурные элементы, формирующие социокультурную компетенцию. Обозначены номинации, коррелирующие с понятием «социокультурная компетенция», использующиеся в теории вопроса как синонимичные, или как ее составляющие, как то: страноведческая, лингвострановедческая, культурно-языковая компетенции. Обозначено терминологическое различие между страноведческими и лингвострановедческими знаниями в преподавании иностранного языка. Определены формы презентации страноведческой информации (имплицитная и эксплицитная) с целью формирования социокультурной компетенции у инофона.

Всообществе преподавателей языка давно считается хорошим тоном говорить о важности обучения языку в тесной связи с культурой.

По меткому наблюдению В.В. Красных, «...в последнее время в сфере РКИ стало уже «общим местом» справедливое утверждение, что, преподавая русский язык, мы преподаем язык русской культуры. То есть, по сути, мы преподаем русскую лингвокультуру» [7: 63].

Каждый преподаватель-практик, как правило, сам создает методические материалы, призванные познакомить иностранца с русским менталитетом, традициями, историей и культурой — будь это в рамках коммуникативной темы на уроке практики речи, курса лексики или в отдельном курсе истории и культуры. Не всегда в распоряжении преподавателя имеется отдельный курс по культуре или истории, а ограниченное количество часов или узкая специализация курса не избавляет от необходимости научить студента грамотно ориентироваться в русском культурном пространстве. Актуальность этой проблемы — одна из причин многообразия материалов по русской культуре, предлагаемых преподавателям РКИ.

Однако все это многообразие в большей степени носит сопроводительный характер относительно курса обучения языку. Некоторая бессистемность наблюдается не столько на уровне презентации материала о русской культуре (здесь невозможно объять необъятное), сколько на уровне целеполагания при его использовании.

Ценным ориентиром в ответе на вопрос, какие цели стоят перед изучающим русский язык как иностранный, являются «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», изданные в 2005 году на русском языке, а также спецификация «Порогового уровня русского языка для повседневного общения» под ред. О.Д. Митрофановой (1996).

Компетентностный подход прочно вошел в методику преподавания и описания языков с середины XX века, и на сегодняшний день он остается наиболее эффективной системой координат в обучении и контроле знаний.

Не приводя все многообразие определений термина «компетенция», озвучим лишь некоторые, наиболее прозрачные. А.В. Хуторской определяет компетенцию как «совокупность знаний, умений,

навыков <...>, необходимых для качественной продуктивной деятельности после обучения» [15]. И.А. Зимняя – как «интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями» [5].

Компетентностный подход предполагает не просто усвоение отдельных друг от друга знаний и умений, но овладение ими в комплексе. Эта задача и определяет систему методов обучения: в основе отбора и ее конструирования лежит

структура соответствующих компетенций и функций, которые они выполняют в образовании.

Принято разделять **основные** компетенции (они же «ключевые», или «общие»), они фундаментальны и носят надпредметный, надпрофессиональный характер, и **профессиональные** компетенции.

Профессиональные компетенции, актуальные для обучения языку, объединены названием **коммуникативные**. К коммуникативным компетенциям отнесены **лингвистическая, социолингвистическая и прагматическая** (Таблица).

Таблица

Система компетенций владения иностранным языком в соответствии с изданием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка».

Общие компетенции	- Декларативные знания: - знания о мире; - социокультурные знания; - межкультурные знания. - Умения и навыки: - практические умения и навыки; - межкультурные умения и навыки; - Экзистенциальная компетенция. - Познавательные способности: - понимание механизмов языка и процесса коммуникации; - общие фонетические умения и навыки; - учебные умения; - эвристические умения.
Коммуникативные компетенции	- Лингвистическая компетенция: - лексическая компетенция; - грамматическая компетенция; - семантическая компетенция; - фонологическая компетенция; - орфографическая компетенция; - орфоэпическая компетенция. - Социолингвистическая компетенция: - лингвистические маркеры социальных отношений; - правила вежливости; - народная мудрость; - регистры общения; - диалект и акцент. - Прагматическая компетенция: - компетенция дискурса; - функциональная компетенция.

При изучении теории вопроса становится очевидно, что лингвистическая компетенция на данный момент описана наиболее полно: представлены требования ко всем уровням владения языком, а также лексические минимумы и тренировочные материалы.

В то же время нет полного описания и систематизации той компетенции, которая могла бы представить степень вовлеченности иностранца в культуру изучаемого языка, а также уровень знания и владения культурно значимыми реалиями.

Единообразия нет и на уровне самой номинации. Так, на сегодняшний день мы имеем несколько терминов, называющих те социально и культурно ориентированные знания, умения и навыки, без которых освоения иной культуры через иностранный язык становится невозможным. Среди них: **социолингвистическая, социокультурная, страноведческая, лингвострановедческая** и вслед за В.В. Красных **культурно-языковая компетенция**.

В стандарте «Общеввропейские компетенции...» находим только одно из этих понятий: **социолингвистическая компетенция** (далее – СЛК), к которой относятся такие частные позиции, как а) лингвистические маркеры социальных отношений; б) правила вежливости; в) народная мудрость; г) регистры общения; д) диалект и акцент (см. Таблицу).

Таким образом, стандартом предполагается формирование у студента коммуникативной компетенции, которая подразумевает ряд субкомпетенций, в том числе и СЛК. Последняя отражает социокультурные условия использования языка, и достаточное владение ею помогает инофону вписаться в социум русского мира.

Однако изучение тестовых заданий, которые выявляют степень владения языком на пороговом и постпороговом уровнях, а иногда уже и на уровне А2, показало, что они предполагают владение фактологией, информацией непосредственно о русской культуре, а именно, – знание имен писателей, политиков, исторических деятелей, главных русских театров и музеев, владение фразеологизмами, поговорками, прецедентными текстами. Следовательно, речь идет о социокультурной компетенции (далее – СКК), наименование которой не встречается в «Общеввропейских компетенциях...».

К счастью, здесь имеет место борьба номинаций, но не идейное противоречие. Фактически в перечне компетенций присутствуют компоненты, которые в совокупности складываются в СКК, они обнаруживаются в сфере **общих** компетенций под видом ряда конкретных знаний (так называемых **декларативных знаний**): а) знаний о мире; б) социокультурных знаний; в) межкультурных

знаний (см. Таблицу). Однако такой неопределенный статус номинации СКК и составляющих ее компонентов приводит к терминологической путанице в теории и к упущению самой сути этой компетенции в учебном процессе.

В исследованиях, посвященных СКК и СЛК, можно найти объяснение такого вытеснения номинации СКК с позиции этического и эмиического подходов к описанию национальной культуры, впервые заявленных в рамках культурной антропологии Кеннетом Пайком и спроецированных на плоскость общественных наук [2]. С эмиической позиции акцент делается на то, что имеет значение (осознанное или неосознанное) для действующего (или говорящего) субъекта. С этической позиции поведение описывается с точки зрения наблюдателя.

По мнению некоторых исследователей (например, С.Е. Балютиной), в «Общеввропейских компетенциях...» применен эмиический подход, в соответствии с которым считается, что структура компетенций универсальна для личности любого лингвокультурного сообщества, а содержательным наполнением ее компонентов являются нормативные для конкретной коммуникативной культуры знания и умения. Этническое своеобразие коммуникации, понимаемое как нормы и стереотипы, следовательно, может быть представлено в составе любой компетенции [2: 37].

Нам ближе номинация «социокультурная компетенция», так как мыслится, что она наиболее полно характеризует те знания, без которых иностранец не сможет полноценно пользоваться языком: знание общества-социума и знание культуры в широком понимании этого слова – от этикета и моделей поведения до культурных артефактов и прецедентных имен. СКК как самостоятельную компетенцию выделяют авторы «Нового словаря методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимов и А.Н. Щукин и определяют ее как способность «пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, социальные условности, ритуалы, социальные стереотипы, страноведческие знания и др.» [1: 333].

Социокультурная компетенция включает знания различного порядка, в том числе и знание страны изучаемого языка – то есть **страноведческие знания**. Такая многоплановая организация содержания СКК позволяет выделять страноведческую компетенцию как самостоятельную, подразумевая под этим понятием совокупность знаний (часто фоновых) о стране изучаемого языка, наличие которых «обеспечивает определенный уровень навыков и умений использования в целях

общения национально-культурного компонента языка, речевого этикета и невербальных средств общения» [1: 342], или рассматривать ее как часть (компонент) СКК.

Страноведческие знания можно трактовать очень широко, так как под это определение попадает широкий круг информации, лежащей в сфере обществоведческих наук. В то время как для преподавания языка актуален филологический подход в познании и презентации фрагментов действительности, то есть отбор лингвострановедческой информации.

Термин «лингвострановедение» уже своей языковой формой указывает на единение культуры и языка и характеризует направление в методике, которое, с одной стороны, сочетает в себе обучение языку, а с другой – дает определенные сведения о стране изучаемого языка [3: 34].

Такой подход – преподавание культуры через язык и языка через культуру, заявленный еще в начале 1970-х гг., за прошедшие десятилетия был обоснован не только теоретическими трудами последователей, но и подтвержден практикой, а поэтому не теряет своей актуальности в наши дни. Работа со страноведческим материалом, направленная на формирование СКК, по-прежнему требует особого внимания из-за специфики самого материала, его многоплановости, так как, по замечанию авторов пособия «Язык и культура» Е.М. Верецагина и В.Г. Костомарова, «...изучаемый язык автоматически не «отдает» хранимую им информацию, и соответственно необходимы специальные, целенаправленные усилия как подготовленного преподавателя, так и правильно сориентированного школьника или студента» [3: 5].

Возможны два принципиально отличных способа введения страноведческой информации в учебные материалы: эксплицитно и имплицитно.

Эксплицитный способ часто используется в информационных текстах разных уровней сложности, в комментариях к номинациям, а также в текстах упражнений. Наглядным тому доказательством является ряд учебных пособий, которые имеют страноведческий компонент содержания. Вот лишь немногие из них: Г.Л. Скворцова «Употребление видов глагола в русском языке» (2005), Л.Ю. Грушевская, Н.Б. Битехтина, Ю.В. Шеина *A Living Russian Grammar* (пособие по практической коммуникативной грамматике, 2007, 2009), Е.Р. Ласкарева «Чистая грамматика» (2008), Э.В. Аркадьева, Г.В. Горбаневская, Н.Д. Кирсанова, И.Б. Марчук «Когда не помогают словари...» (2011), Л.В. Миллер, Л.В. Политова, И.Я. Рыбакова «Жили-были...» (учебно-методический комплекс, 2007, 2012, 2015), и др. Удачное соедине-

ние в них грамматического и страноведческого материала можно найти в упражнениях по работе с падежными значениями, когда тренировка употребления грамматических форм производится на материале, содержащем культурно значимую информацию. Например:

1. Работа с атрибутивным значением родительного падежа:

Чей это портрет? – (Пушкин) Чья это картина? (Репин) Мой друг – знаток (национальные традиции, народы Севера) [4]; Вы читали роман (Достоевский) «Преступление и наказание»? Это улица (Чайковский)? Где находится музей (Римский-Корсаков)? Вы читали роман (Толстой) «Война и мир»? Слева от Русского музея – Малый театр оперы и балета имени (Мусоргский). Вы любите поэзию (Ахматова и Цветаева)? [8].

2. Употребление имени существительного в форме родительного падежа после предлогов «у», «около», «напротив»:

Дайте ответы на вопросы, используя правильные формы родительного падежа. «Где находится Большой театр? Где находится памятник Пушкину? Где находится Исторический музей?» [4].

3. Тренировка употребления форм имен существительных в творительном падеже: *Видоизменить предложение, используя глагол «являться»: «Москва – столица России, Кремль – самая древняя часть Москвы» [4].*

4. Употребление предлогов «в» и «на» с предложным и винительным падежами: *Балет «Щелкунчик» мы смотрели (Большой театр). Кафе «Пушкин» находится (Тверской бульвар) [4]. В какие города можно поехать? (Новгород, Псков, Мурманск, Новосибирск, Владивосток, Владимир, Ярославль, Суздаль Воронеж, Иркутск) [8].*

5. Тренировка употребления форм имен существительных в предложном падеже с предлогом «о»:

Профессор очень интересно рассказывал о Булгакове; Сейчас я пишу статью об Анне Ахматовой. [4].

6. Работа с порядковыми числительными в форме родительного падежа:

Лев Николаевич Толстой родился девятого сентября 1828 г. Федор Михайлович Достоевский родился одиннадцатого ноября 1821 г. Петр Ильич Чайковский родился двадцать пятого апреля 1840 г. Петербург был основан двадцать седьмого мая 1703 г. [8].

Еще некоторые примеры:

1. Тренировка различения слов «еще» и «уже»: *В Москве еще утро, в Иркутске уже вечер [4].*

2. Работа с глагольными формами совершенного и несовершенного вида. Материалом для грам-

матического анализа выступают тексты страноведческого содержания.

Например: *Выбрать из скобок глагол нужного вида.*

«Раньше москвичи (готовить – приготовить) блюда без соли и с большим количеством лука и чеснока. Горчицу, уксус и соль (ставить – поставить) на стол, чтобы каждый мог брать приправу по своему вкусу. Обычно москвичи (есть – поесть) простую пищу: кашу, капусту, огурцы, а рыбу и мясо (употреблять – употребить) редко из-за многочисленных постов. Они часто (печь – испечь) пироги с изюмом, разными ягодами, капустой, морковью и маком. Обычно они (пить – выпить) квас, мед, сбитень» [13].

3. Знакомство с семантикой лексических единиц, представляющих трудность для понимания, на примере устойчивых конструкций: *Смотреть, глядеть: куда глаза глядят; того и гляди; глядеть (смотреть) в оба; глядеть (смотреть) сквозь пальцы* [6].

4. Обращение к хорошо известным носителю языка текстам русской классической литературы для демонстрации значения лексических единиц: *Оглядываться – оглянуться: «Тут он (Сильвио) быстро вышел, но остановился в дверях, оглянувшись на простреленную мною картину (А.С. Пушкин)» [6].*

Однако не всегда материал, представленный таким образом, удобен для использования. Например, учебный текст о русской кухне, предложенный для начинающих изучать русский язык в учебнике «Поехали!» (С.И. Чернышов), слишком сложен для восприятия на начальном уровне, так как отягощен избыточным страноведческим материалом и многочисленными однородными членами предложения:

«Что вы знаете о русской кухне? Конечно, все знают русские блины, икру, водку, щи, борщ... Блины, например, едят целую неделю во время древнего, еще дохристианского, праздника Масленицы, который празднуют, когда встречают весну. Блины – символ солнца. Икра, и правда, традиционный русский продукт, и не только известная в мире черная, но и красная, и другие более дешевые сорта. Рыба тоже играла в русской кухне большую роль, потому что рыбу всегда любили, и еще потому, что церковь не разрешала есть мясо в пост, а это больше, чем 200 дней в году. Борщ – одно из любимых блюд почти в каждой русской семье, а вот водка... В Древней Руси пили квас, пиво, мед, а водки не знали. На русском севере водки не было до конца Первой мировой войны, и вообще, пили в России в 1913 году... только 3 литра алкоголя в год на человека» [16].

Имплицитные формы презентации страноведчески ценной информации языковых единиц и ра-

бота по выявлению их смыслов на сегодняшний день описаны недостаточно, хотя этой проблеме и посвящен ряд исследований, созданных в разные периоды развития методики преподавания РКИ (например, Бриченкова Е.С., Каурцева И.Г., Кулибина Н.В., Романьоли Р., Ростова Е.Г., Смыкунова Н.В., Томахин Г.Д., Фролова О.Е. и др.). Одним из немногих примеров практической работы со страноведческой информацией в имплицитной форме являются интерактивные задания мультимедийного ресурса «Лингвострановедческий словарь. Россия» [10]. В словаре прецедентные единицы – носители страноведческой информации – представлены не только как объекты лексикографического описания, но и как структурные компоненты интерактивных заданий, направленных на выявление скрытых смыслов и формирование СКК у изучающего русский язык.

Еще одной проблемой, не имеющей на сегодняшний день однозначного решения, является проблема отбора того страноведческого материала, который необходимо усвоить представителю иной культуры, и соответствующих языковых единиц. Вне сомнения только то, что это должны быть языковые единицы, широко известные представителям русской культуры и прошедшие проверку временем. Попыткой обозначить круг таких единиц стал мониторинг Национального корпуса русского языка с целью выявить наиболее часто употребляемые номинации. Опыт этого исследования показал, что, опираясь на цифровые показатели частотности употребления номинаций в современном дискурсе, полученные в результате мониторинга контекстов Корпуса, представляется возможным выявить круг тех номинаций, которые могут быть представлены на разных уровнях владения русским языком (от А1 до С2) и тематически структурированы [9: 269–277]. Например, наиболее частотные топонимы (Арбат, Великий Новгород, Волга, Кавказ, Москва, Нева, Петербург) должны быть введены в словарь учащихся уже на уровнях А1–А2 как страноведчески и коммуникативно ценные единицы. Они же могут быть использованы и в заданиях и упражнениях на закрепление выражения пространственных значений падежей (предложный падеж с предлогами «в» и «на», родительный падеж с предлогами «из», «с», «от», творительный падеж с предлогами «перед», «за» и др.); наиболее частотные названия предметов русского традиционного быта (матрешка, валенки, самовар, закуска, пряник, икра, блины, щи и др.) могут использоваться в речевых упражнениях по коммуникативным темам «В ресторане», «В магазине», «В сувенирном киоске» и т.д.

Итак, изученные нами теоретические работы и учебные пособия показали, что СКК, то есть спо-

способность пользоваться необходимыми элементами социокультурного контекста в порождении и восприятии речи, обеспечивает коммуникативную компетенцию, так как является ее равноправным структурным компонентом. По этой причине формированию СКК необходимо уделять достаточное внимание в курсе обучения РКИ, что может быть реализовано в работе как с языковыми единицами, так и с текстами, содержащими и эксплицит-

ную, и имплицитную страноведческую информацию. Последнее, имея некоторые практические воплощения в современной методике, интересно для дальнейшего изучения. Также представляется своевременным более детальное и систематизированное описание содержания СКК с учетом тематического и уровня распределения номинаций реальных по аналогии с тем, что уже имеется в описаниях лингвистических компетенций.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Балютина С.Е. Лишний компонент в структуре владения иностранным языком? Анализ понятия «социокультурная компетенция» в целях лингводидактического тестирования // Русский язык за рубежом. 2008. № 6.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
4. Живая грамматика русского языка. Начальный и средний этап / Битехтина Н.Б., Грушевская Л.Ю., Шеина И.А. М., 2007.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Эйдос. 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>
6. Когда не помогают словари...: Практикум по лексике современного русского языка: в 3 ч. / Э.В. Аркадьева, Г.В. Горбаневская, Н.Д. Кирсанова, И.Б. Марчук. М., 2011.
7. Красных В.В. Основные постулаты и базовые понятия лингвокультурологии // Русский язык за рубежом. 2011. № 4.
8. Ласкарева Е.Р. Чистая грамматика. СПб., 2008.
9. Маркевич Е.В. Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования: Материалы II Международного семинара, посвященного 15-летию академического сотрудничества ТвГУ с университетами Финляндии. Тверь, 2015.
10. Мультимедийный лингвострановедческий словарь. URL: <http://ls.pushkin.edu.ru/lsslovar/index.php?title>
11. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка / Под общей ред. К.М. Ирисхановой. М., 2005.
12. Пороговый уровень. Русский язык. Повседневное общение / Под ред. О.Д. Митрофановой. М., 1996.
13. Сковцова Г.Л. Употребление видов глагола в русском языке: Учебное пособие для иностранцев, изучающих русский язык. М., 2005.
14. Томахин Г.Д. Культура стран английского языка // Иностранные языки в школе. 1998. № 2.
15. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Эйдос. 2002. 23 апреля. URL: <http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
16. Чернышов С.И. Поехали! Русский язык для взрослых. Начальный курс. СПб., 2009.

E.V. Markevich

CROSS-CULTURAL KNOWLEDGE IN THE SYSTEM OF COMPETENCES

Competence, sociocultural competence, sociolinguistic competence, area studies, area and language studies.

The article describes the status of sociocultural competence and sociolinguistic competence in the system of competencies that are relevant to language teaching. Building on the system set out in the publication «Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment» the content of sociolinguistic competence and structural elements that form the sociocultural competence were examined. The categories that correlated with the concept of «sociocultural competence» or used in the theory of matter as synonymous, or its components, were indicated. Such as: area studies, area and language studies, cultural and linguistic competence.

The terminological distinction between area studies and area and language studies knowledge in teaching of a foreign language is labeled.

The forms of the presentation of the area studies information (direct and indirect) in order to create the sociocultural competence of the student is determined.

СУНЬ ЧЖЭНЬЦЯН

sun.mark@yandex.ru

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Жичжао, Китай



УСТНЫЙ ДИСКУРС И ДИСКУРСИВНЫЕ МАРКЕРЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КИТАЙСКИХ ГИДОВ

Устный дискурс, дискурсивные маркеры, корпус, структурирование, интерпретация, РКИ, гид.

В статье рассматриваются понятия «дискурс» и «дискурсивные маркеры» и их использование при обучении РКИ в профессиональной деятельности китайских гидов.

Предлагается возможный подход составления корпуса дискурсивных маркеров с указанием источников. Дается описание функций дискурсивных маркеров и их классификация в соответствии с функциями структурирования и интерпретации.

Профессиональное общение китайских гидов с туристами проходит главным образом в устной форме, в частности, в форме рассказов о туристских объектах.

Однако современные китайские учебники РКИ, предназначенные для подготовки гидов, предлагают тексты – описания энциклопедического характера [12].

Поскольку гиды не владеют умением трансформировать письменный текст в устный дискурс, они, как правило, представляют туристам информацию об объектах в форме озвученного письменного текста. Думается, что подобный подход требует пересмотра и иного методического решения.

Попытка изменения этой ситуации стала нашей исследовательской задачей.

В данной статье описываются такие аспекты проблемы, как изучение различных определений дискурса и дискурсивных маркеров; составление корпуса дискурсивных маркеров из определенных источников; классификация отобранных маркеров на основе функций структурирования и интерпретации.

Рассмотрим их последовательно.

В литературе имеются различные определения понятия «дискурс».

«Лингвистический энциклопедический словарь» дает следующее определение дискурса: это «связный текст в совокупности с экстралингвистическими – прагматическими, социокультурными, психологическими и др. факторами; текст взятый в событийном аспекте» [8: 136].

Это определение включает такие важные факторы, без учета которых не может состояться ни одно полноценное общение, в нашем случае — общение гида с группой туристов.

Профессор Ян ван Эк (Jan van Ek) определяет сущность дискурсивной компетенции как «способность использовать определенную стратегию для конструирования и интерпретации текста. В составе дискурсивной компетенции рассматривается спецификация письменных и устных типов текстов и тактик речевого поведения» [14: 20–21].

Это определение позволяет нам выделить в данной спецификации рассказ гида на туристском объекте в качестве особого вида текста.

В «Словаре терминов и понятий тестологии» Т.М. Балыхиной дискурс характеризуется следующим образом: «Дискурс (фр. *discours*, речь) – речь, рассматриваемая как целенаправленное социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания» [2: 10].

В этом определении мы обратили внимание на то, что дискурс является «целенаправленным социальным действием...». Это должно трактоваться как речевое взаимодействие людей в определенной ситуации, параметрами которой являются участники, место и время общения и его цель.

Следует подчеркнуть, что в свете такого понимания дискурса построение рассказа об одном и том же объекте будет различным у всех сотрудников туркомплекса: и у сопровождающих,

и у отельных гидов, и у гидов-экскурсоводов. Это связано с различием таких параметров ситуации, как должностная роль участников общения, место и цель общения.

Ю.Е. Прохоров дает такое определение дискурса: «Это совокупность вербальных форм практики организации и оформления содержания коммуникации представителей определенной лингвокультурной общности» [10: 34].

Таким образом, что в данном случае коммуникация между гидом и туристами представляет собой общение представителей разных лингвокультурных общностей. При этом каждая сторона оформляет свою речь в соответствии с правилами своей общности.

Тем не менее следует подчеркнуть, что в работе с русскоязычными туристами китайский гид должен в большей степени учитывать правила общения, принятые в русской лингвокультурной общности. В противном случае возможен сбой в восприятии туристами информации.

В «Новом словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)» Э.Г. Азимова, А.Н. Щукина дискурс определяется как «речевое событие, происходящее в момент речи в конкретном коммуникативном проявлении, как способ решения коммуникативного намерения в различных ситуациях общения в процессе речевой деятельности» [1: 63].

Анализ вышеперечисленных определений при их стилистической и содержательной разнородности тем не менее обнаруживает важное сходство — речь идет о ситуациях, партнерах общения и их социальном взаимодействии.

Приведенные лингвистические определения позволяют перейти к их методической интерпретации. Реализация обучения происходит при помощи различных упражнений, состоящих из разных видов заданий: вопросно-ответных, ситуативных, репродуктивных (пересказ текста или видеоряда), дискурсивных, композиционных (устное выступление по предложенной теме, импровизация, драматизация), игровых и др.

В обучение нужно включать все необходимые элементы дискурса: описание ситуации, экстралингвистические параметры, психологические факторы и мотивы.

Важные функции в устном дискурсе выполняют специальные единицы — дискурсивные маркеры.

Рассмотрим определения дискурсивных маркеров у разных авторов.

М.Л. Макаров отмечает, что «эти единицы не образуют единый лексико-грамматический класс слов и относятся к разным частям речи: служебным, неполнозначным, структурным и вводным словам, задачам которых является представление и упорядочивание потока информации» [9: 119].

Словарь социолингвистических терминов дает такое определение дискурсивных маркеров: «Это слова, фразы или звуки, которые не имеют реального лексического значения, но вместо этого обладают важной функцией формировать разговорную структуру, передавая намерения говорящих при разговоре» [7: 61].

Дискурсивные маркеры — важнейшая часть устного дискурса в работе гида. Они характеризуются одновременно сложностью и простотой в обучении и употреблении.

Как сказано в приведенном выше определении, они «не образуют единый лексико-грамматический класс слов» — в этом их сложность. Но, с другой стороны, это клишированные, стереотипизированные единицы с определенным значением. Кроме того, их число может быть минимизировано в учебных целях, что позволит добиться их запоминания и уместного употребления. В этом их простота.

У дискурсивных маркеров две основные функции, актуальные для избранного пользователя (китайского гида). Они служат для структурирования речи и для интерпретации отношения говорящего к ситуации и слушателям.

А.Н. Баранов определяет, что «эти специальные единицы дискурса регулируют процесс общения, обеспечивают связность речи и выражают отношение говорящего к адресату или к ситуации, о которой идет речь, его намерения, предположения и эмоции» [3: 7].

Другая функция относится к сфере метакommunikации, профессор А. Вежбицкая отмечает, что бывают «...высказывания: эксплицирующие, анализирующие или комментирующие содержание или форму отдельных компонентов дискурса» [4: 414].

Выделение этих функций помогает структурировать материал при обучении.

Представим теперь кратко, как происходит процесс отбора и классификации дискурсивных маркеров в учебных целях.

Для этого мы использовали несколько источников.

Прежде всего это книга «Пороговый уровень. Русский язык. Том I. Повседневное общение» [6].

Данный источник содержит примеры дискурсивных маркеров, которые встречаются в повседневном общении, в том числе и в коммуникативной работе гида.

Еще один важный источник — книги Паолы Волковой «Мост через бездну» [5].

Данное произведение изобилует описаниями различных исторических объектов культуры и искусства, что также является неотъемлемой частью работы гида.

Кроме того, отметим достаточно значимую для наших целей особенность текстов П. Волковой.

Они являются своего рода «переложением» устных лекций по искусству, читаемых для будущих режиссеров и сценаристов ГИТИСа, в Открытом университете Сколково, а также транслируемых по российскому телевидению. Поэтому ориентацию на слушателя с помощью дискурсивных маркеров мы можем увидеть и в книгах.

Третьим источником является книга Н.И. Формановской «Русский язык делового общения, бизнес, коммерция, лингводидактическое описание целей и содержания обучения» [13]. Несмотря на то, что данное издание предназначено для коммерческой деятельности, в ней содержатся элементы устного общения, которые являются универсальными и потому используются при коммуникационной работе гида на объекте.

Кроме того, в качестве источника нами был использована статья И.А. Третьяковой «Страноведение России для школьников: задачи и методические особенности» [11].

Данная статья представляет собой письменное изложение лекции с использованием большого числа дискурсивных маркеров.

Таким образом, предполагалось получить информацию из текстов, относящихся к разным областям: повседневное общение, деловое общение (бизнес, коммерция), культура (искусство, история), страноведение (история и методика ее преподавания).

Рассмотрим функции, которые выполняют дискурсивные маркеры.

1. Структурирование.

Дискурс профессионального гида, выраженный в форме устного рассказа, должен быть структурно организован, для того чтобы речь была верно понята слушателями. Эту роль выполняют структурные маркеры.

Представим маркеры, содержащиеся в указанных выше источниках и выполняющие функцию структурирования.

Структурирование	Маркеры
1. Приветствие	• добрый день; • добро пожаловать; • здравствуйте;
2. Самопредставление	• меня зовут...; • я...;
3. Введение темы (рассказа)	• мы хотим рассказать вам о ...; • речь идет о ...; • у нас пойдет рассказ о ...;

Структурирование	Маркеры
4. Начало рассказа	• мы хотим рассказать вам о ...; • речь идет о...; • у нас пойдет рассказ о ...; • все началось с...; • вначале...; • давайте начнем...; • начнем...; • начну с того, что ...; • с самого начала...; • с самого начала необходимо...; • хотелось бы начать с того, что...;
5. Последовательность	• во-первых, ...во-вторых, ...; • мы уже говорили о ..., а сегодня мы будем говорить о...; • сначала ..., затем..., потом ...;
6. Завершение речи, беседы	• в завершение...; • в конце хочу упомянуть...; • вот и все...; • к сожалению, наша прогулка подошла к концу; • мне было приятно с вами пообщаться; • напоследок...; • на этом мы завершаем...; • на этом можно поставить точку; • на этом наша экскурсия закончена. Спасибо за внимание!

2. Интерпретация.

Как было сказано выше, функция интерпретации, которую выполняют маркеры, заключается в выражении отношения говорящего к адресату или к ситуации. Другими словами, маркеры эксплицируют, анализируют и комментируют содержание речи гида.

Собранный нами корпус дискурсивных маркеров был распределен по смыслу.

Интенции	Маркеры
информирование	• все началось с ...; • мы хотим сказать о ...; • мы хотим рассказать вам о...; • рассказ идет о ...; • скажем парадоксальную вещь ...; • у нас пойдет рассказ о ...;
акцентирование	• вернее...; • все дело в том, что...; • да, вот в чем вопрос...; • как мы знаем...; • как ни странно...; • мы должны сказать, что...; • надо сказать, что...; • надо обратить внимание на то, что...; • не исключено, что...; • нет сомнения в том, что...; • необходимо напомнить тот факт, что...; • однако...; • стоит остановиться подробнее...; • стоит сказать несколько слов о..., особенно...; • хотелось бы отметить...; • хочется вспомнить еще о том, что...;
обобщение/итог	• итак...; • одним словом...;

Интенции	Маркеры
уточнение	• другими словами...; • то есть...; • точнее...;
условие	• а если говорить о ..., то это...; • если бы..., мы бы...;
мнение	• мне кажется, ...; • мы полагаем так...; • я думаю, что...; • я предполагаю ...;
благодарность	• выражаем благодарность...; • хочу выразить свою благодарность...; • спасибо за внимание...;
прощание	• удачи вам и до следующей встречи.

Для этого мы использовали перечень интенции по порядку, который базируется на концепции Н.И. Формановской [13: 60 – 66].

В таблице мы построили «интенции» в последовательности, отражающей процесс построения рассказа гида на объекте.

Маркеры расположены в алфавитном порядке.

В данной таблице представлена только часть дискурсивных маркеров из перечисленных источников с целью проиллюстрировать их функции.

Стоит обратить особое внимание на интенцию «акцентирование» и маркеры, которые ее реализуют. Дело в том, что с их помощью гид привлекает и поддерживает внимание слушателей.

Затронутые в статье проблемы дискурса и дискурсивных маркеров имеют не только научное, но и практическое значение для обучения гидов в разных странах, в том числе и в Китае. Учебники, предназначенные для обучения сотрудников турбизнеса в Китае, к сожалению, не содержат этой важной составляющей устной профессиональной деятельности гидов, что снижает эффективность и качество их работы.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Балыхина Т.М. Словарь терминов и понятий тестологии. М., 2000.
3. Баранов А.Н., Плунгян В.А., Рахилина Е.В. Путеводитель по дискурсивным словам русского языка. М., 1993.

4. Вежицкая А. Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 8. Лингвистика текста. М., 1978.
5. Волкова П.Д. Мост через бездну. М., 2013–2014.
6. Волкова Т.Г., Корчагина Е.Л., Кузнецов А.Л., Орлова Е.М., Самуйлова Н.И., Степанова Е.М., Трушина Л.Б., Чеботарев П.Г. Пороговый уровень. Русский язык. Том I. Повседневное общение. М., 1996.
7. Кожемякина В.А., Колесник Н.Г., Крючкова Т.Б. Словарь социолингвистических терминов. М., 2006.
8. Лингвистический энциклопедический словарь / Под ред. В.Н. Ярцевой. М., 1990.
9. Макаров М.Л. Основы теории дискурса. М., 2003.
10. Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. М., 2009.
11. Третьякова И.А. Методика преподавания русского языка как иностранного в условиях общеобразовательной школы. М., 2012.
12. Чжан Хуэйцин. Курс для гидов. Пекин, 2007; Дяо Кэмань, Сунь Дамань. Аудиолингвальный курс русского языка для гидов-переводчиков. Пекин, 2009; Е. Цинлин, Сюй Ланьчжы. Экскурсия по острову Хайнань. Хайнань, 2010.
13. Формановская Н.И. Русский язык делового общения, бизнес, коммерция, лингводидактическое описание целей и содержания обучения. Русский язык как иностранный. Продвинутый сертификационный уровень. М., 2003.
14. Objectives for foreign language learning. Volume 1. Scope. 1986 и Objectives for foreign language learning. Volume 11. Levels. 1986. Русский пер. Пороговый уровень. Волкова и др. М., 1996.

Sun Zhenqiang

ORAL DISCOURSE AND DISCOURSE MARKERS IN THE PROFESSIONAL WORK OF CHINESE GUIDES

Oral discourse, discourse markers, building, structuring, interpretation, teaching Russian as a foreign language, Chinese guide.

The paper represents the concepts of discourse and discourse markers, how to use them in teaching Russian as a foreign language for Chinese guides. Describes the functions of discourse markers and their classification according to functions: structuring, interpretation.



Л.Ю. ЖИЛЬЦОВА

ljiltsova@yandex.ru

магистрант
филологического факультета
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Кишинев, Молдавия



А.А. СОЛОМОНОВА

anastasiya1983@inbox.ru

канд. пед. наук, доцент
кафедры мировой литературы
Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЯМ-БИЛИНГВАМ

Билингвизм, дети, русский язык, преподавание.

В статье рассматриваются вопросы становления понятия «билингвизм», классификации и развития данного явления. Особое место отводится описанию особенностей детского билингвизма. Доказывается необходимость создания особой методики преподавания русского языка для данной категории учащихся.

Еще в середине позапрошлого столетия внимание ученых-русистов и методистов привлек билингвизм как социокультурный феномен. Однако, несмотря на скрупулезные исследования зарубежных и отечественных специалистов в данной области, проблему билингвального образования и по сей день едва ли можно назвать решенной. Двухязычие все еще вызывает массу вопросов. Нет однозначного мнения относительно положительного или отрицательного влияния билингвизма на когнитивные способности ребенка, споры ведутся также о том, какими должны быть адекватные методы обучения языку детей-билингвов, как происходит переключение с одного языкового кода на другой, и самое главное – насколько схожи или различны процессы освоения родного и неродного языков с процессом одновременного овладения несколькими языками в раннем возрасте.

Несмотря на все разногласия, современные ученые сходятся в одном: билингвизм сегодня – не просто феномен единичного характера, но актуальная тенденция развития современного общества.

Проблемам билингвизма посвящено немало работ отечественных исследователей, таких, например, как Е.М. Верещагин, Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя, А.Е. Бабаева, Е.Ю. Протасова и др. В системе современного научного знания это явление интересует не только психолингвистов, но и социологов, логопедов, нейролингвистов, а также педагогов-практиков.

Хотя, как было отмечено ранее, интерес к проблеме двухязычия существовал еще в XIX в., сам термин «билингвизм» появился лишь в начале

50-х гг. XX столетия. При этом понятие «билингвология» как учение о двухязычии вошло в обиход сравнительно недавно. Сейчас оно не имеет широкого распространения, однако используется в трудах современных лингвистов.

Безусловно, с тех пор как данной проблемой занимались такие отечественные ученые, как Л.С. Выготский и Л.В. Щерба, понятие «билингвизм» претерпело немало изменений. Проанализировав основной пласт научной литературы по данной теме, можно заключить, что на современном этапе исследований существует множество определений данного термина. Одни в какой-то степени дублируют друг друга, другие принципиально различны. Нередко понятие «билингвизм» рассматривается достаточно широко, как, например, в работах Г. Пауля, который считает «двухязычием абсолютно любое влияние чужого языка, независимо от его проявления, будь то просто контакт между языками или же реальное владение двумя языками» [6: 391]. В психолингвистике бытует мнение, что билингвизм – это не явление, а своеобразный процесс, протекающий во времени. Так, Е.М. Верещагин определяет двухязычие как «психический механизм», который дает возможность человеку создавать речевые тексты, последовательно принадлежащие двум языковым системам [4: 134]. При этом В.Ю. Розенцвейг определяет двухязычие как владение двумя языками и регулярное переключение с одного языка на другой в зависимости от ситуации общения [9: 9–10]; а согласно У. Вайнрайху, оно представляет собой практику попеременного пользования двумя языками [3: 22]. Последнее определение считается традиционным в изучении вопроса.

Принципиально важным для нас оказывается наличие разнообразия классификаций билингвизма в современной науке. Прежде всего различают два основных типа: естественный (или бытовой), а также искусственный (или учебный) билингвизм.

Особенность естественного билингвизма, по справедливому замечанию В.П. Беянина, заключается в том, что он «возникает в соответствующей языковой среде, которая включает в себя радио и телевидение, при спонтанной речевой практике. Осознания специфики языковой системы может не происходить». В свою очередь, «второй язык при искусственном билингвизме осваивается в учебной обстановке, при этом необходимо использование волевых усилий и специальных методов и приемов» [1: 134].

Л.В. Щерба предложил термины «чистое двуязычие» и «смешанное двуязычие». Чистое двуязычие срабатывает, когда в двух различных ситуациях общения индивид пользуется двумя разными языками, таким образом происходит попеременное переключение с одного языкового кода на другой (например, один язык для общения в школе, второй для общения с семьей). Смешанное двуязычие наблюдается, когда «две социальные группы в той или иной степени друг друга покрывают, люди постоянно переходят от одного языка к другому и употребляют то один, то другой язык, сами не замечая того, какой язык они в каждом данном случае употребляют» [12: 314].

В зависимости от уровня знания языкового кода билингвизм подразделяют на рецептивный (на уровне восприятия), репродуктивный (на уровне воспроизведения) и продуктивный (на уровне порождения). Под рецептивным билингвизмом подразумевается способность билингва распознавать и понимать речевые произведения, принадлежащие второй языковой системе. При репродуктивном билингвизме индивид способен не только понимать, но и воспроизводить отдельно взятые тексты (услышанные или прочитанные), однако процесс воспроизведения нередко сопровождается речевыми ошибками. Продуктивный билингвизм можно назвать совершенным уровнем владения второй языковой системой. При этом индивид свободно воспринимает и порождает речевые тексты, принадлежащие второй языковой системе [4: 62].

Особую актуальность в последнее время приобретает проблема детского билингвизма (естественного и искусственного), или онтобилингвологии, в рамках преподавания РКИ. Еще в 1928 г. Л.С. Выготский писал: «Вопрос о многоязычии в детском возрасте выдвигается сейчас как один из самых сложных и запутанных вопросов современной психологии, с одной стороны, а с другой – как проблема исключительной теоретической и практической важности. Последнее едва ли нуждается

ся в пояснениях» [5: 56]. Однако исследований, посвященных детальному описанию и анализу актуальных проблем раннего детского билингвизма, явно недостаточно. Указанными проблемами сегодня занимаются такие ученые, как Е.Ю. Протасова, А.В. Харенкова, С.П. Бабина, П.В. Короушкин, Г.Н. Чиршева, Е.Л. Кудрявцева и др.

История исследований детского билингвизма, по мнению Г.Н. Чиршевой, автора книги «Введение в онтобилингвологию», начинается с конца XIX – начала XX в. Первой книгой, представляющей научную ценность и описывающей процесс параллельного овладения двумя языковыми системами в детском возрасте, стала работа французского лингвиста Жюль Ронжа (1913 г.). В основе книги – непосредственные наблюдения Ронжа за речевым развитием сына Луи, с которым родители общались каждый на своем родном языке (французско-немецкий билингвизм) [11: 14].

Технический прогресс второй половины XX в. позитивно сказался на изучении данного вопроса. Методы сбора материала для исследований стали более объективными, так как представляли собой аудио- и видеозаписи живой детской речи. Постепенно работы, посвященные двуязычию, стали не только описательными. Сегодня в рамках изучения детского билингвизма рассматривается ряд традиционных вопросов как теоретического, так и практического характера, разрабатываются новые методики преподавания второго языка, создаются научные школы по изучению детского двуязычия, а также проекты, направленные на развитие билингвального образования в мире.

Вопрос о влиянии двуязычия на развитие когнитивных способностей ребенка – один из наиболее спорных. В билингвологии существуют два диаметрально противоположных мнения на этот счет. Одни ученые уверяют, что усвоение второго языка положительно сказывается на развитии памяти и логики, совершенствует аналитические способности, благодаря которым дети с легкостью вычленивают «механизмы» изучаемого языка и усваивают его гораздо быстрее. Так у них формируется умение сопоставлять и анализировать явления нескольких языковых систем.

Полноценные билингвы, как правило, делают большие успехи в изучении иностранных языков и гуманитарных наук в целом, так как у них, по мнению исследователей, раньше, чем у сверстников-монолингвов, формируется абстрактное мышление. Принято также считать, что овладение двумя языками в раннем возрасте положительно влияет на развитие таких когнитивных способностей, как многозадачность и гибкость мышления. Иными словами, ребенок, способный быстро и непринужденно переключаться с одного языкового кода на другой, точно так же способен быстро при-

способливаться к новым условиям действительности [8: 19–21]. Учитывая, что овладение вторым языком сопровождается также параллельным овладением второй культурной парадигмой, можно сделать вывод, что ребенок-билингв пластичнее в аспектах межкультурной коммуникации.

Чтобы доказать сказанное выше, ученые прибегают к помощи психолингвистических экспериментов, результаты которых во многом подтверждают гипотезу о положительном влиянии двуязычия на психическое развитие билингва. Интересными, на наш взгляд, можно назвать эксперименты психолога Эллен Биалисток, которая «в обзоре экспериментальных данных за 2012 г. показала, что билингвы действительно способны в более совершенной форме управлять когнитивными процессами, что среди прочего обуславливает их достижения в академической сфере. А когда речь заходит о таких свойствах, как продолжительность задержки внимания и эффективное переключение с одной задачи на другую, билингвы часто опережают своих сверстников» [13].

Ангела де Брюйн, современный лингвист-билингволог, проведя ряд экспериментов, пришла к выводам, отличным от выводов Эллен Биалисток. Она не обнаружила так называемого билингвального преимущества. Однако и билингвального ущерба в развитии двуязычных детей она также не выявила [13].

Тем не менее существует противоположная точка зрения, согласно которой билингвизм в детском возрасте опасен и может отрицательно сказаться на речевом развитии ребенка. В рамках данной теории принято считать, что в процессе параллельного усвоения двух языков велика вероятность смешения двух языковых систем, что приводит к нарушениям речи.

Если ученые, ратующие за билингвальное образование, утверждают, что ребенок четко разграничивает две языковые системы и пользуется ими попеременно в зависимости от ситуации и условий общения, то исследователи, критикующие раннее двуязычие, уверены – один из языков в любом случае является доминантным и неизбежно влияет на восприятие второго. Результатом подобной интерференции становятся такие речевые проблемы, как нарушения произношения звуков обоих языков, появление специфического акцента, трудности при овладении грамматическими системами и конструкциями. Среди психологов также бытует мнение, согласно которому изучение второго и третьего языка в раннем возрасте способно стать для ребенка сильным стрессом, что может послужить причиной нервных срывов и психических отклонений у малыша (например, разрушения речевого мышления). Иногда подобный стресс приводит к заиканию или вовсе провоцирует отказ ре-

бенка от вербальной коммуникации (мутизм) [10: 182–183].

Речевое развитие детей-билингвов, бесспорно, имеет свои особенности. Многие исследователи отмечают, что они в среднем начинают говорить немного позже своих сверстников-монолингвов. Существует мнение, согласно которому в ситуации, когда соблюдается принцип «один язык – одно лицо», особых проблем с речевым развитием у ребенка-билингва быть не должно. Когда мать говорит с ним на одном языке, а отец – на другом, ребенок, как утверждает большинство исследователей, разграничивает две языковые системы, ассоциируя каждую из них с одним из родителей [8: 22].

Е.Ю. Протасова, один из ведущих специалистов по двуязычному и мультилингвальному обучению детей дошкольного возраста, не согласна с данным утверждением. Действительно, каждый случай индивидуален, и не всегда в указанной ситуации речевая компетенция ребенка развивается симметрично. Исследователь приводит в качестве примера традиционную модель семьи, в которой большую часть времени с ребенком проводит мать, так что логично предположить, что язык матери будет доминировать в процессе его речевого развития. Если же принцип «один язык – одно лицо» не соблюдается вовсе, неудивительно, что ребенок сталкивается с определенными трудностями при овладении двумя языками, которые он разграничивает долгое время лишь интуитивно [8: 23].

Еще одним недостатком билингвизма часто называют менее богатый словарный запас двуязычного ребенка по сравнению со сверстниками-монолингвами. Замечание это справедливо лишь отчасти, о чем говорится, например, в книге Е.Ю. Протасовой «Дети и языки» (1998 г.). Словарный запас каждого из языков у билингва действительно меньше, но в сумме его словарь несомненно больше, чем у любого ребенка-монолингва [8: 29].

Интерференция, которую многие исследователи-онтолингвисты воспринимают как помеху для речевого развития двуязычных детей, действительно распространена. Взаимовлияние двух одновременно усваиваемых языков неизбежно, и трудности у ребенка бывают, но это едва ли можно считать чем-то аномальным, и даже при отсутствии помощи со стороны родителей или педагогов дети справляются с этой проблемой самостоятельно и в довольно сжатые сроки. Более того, иногда ребенок прибегает к стратегии смешения вполне осознанно и привязывает к слову из одного языка слово, обозначающее то же понятие в другом языке. Важно отметить, что интерференция может иметь незначительный характер, и тогда у ребенка просто появляется акцент. При ярко

выраженной интерференции малыш смешивает в одном предложении слова обоих языков.

Все эти трудности, с которыми сталкиваются и сам ребенок-билингв, и его родители, и школьный учитель, ставят нас перед следующими вопросами: какой должна быть методика преподавания русского языка в данной ситуации; эффективны ли методика преподавания русского как родного и как иностранного? Многие современные исследователи все чаще говорят о том, что существует острая необходимость в создании новой методики, которая позволит преподавателю учитывать все особенности речевого развития ребенка-билингва и тем самым сделать процесс обучения более качественным.

Ольга Брамли, директор и основатель Лондонской школы русского языка и литературы, сопредседатель Международной ассоциации русских культурно-образовательных объединений «Евролог», в статье «Условия сохранения русского языка у следующих поколений русскоязычной диаспоры в Великобритании и других Западных странах» пишет: «Необходимо разработать программы и методики по интенсивному обучению русскому языку за рубежом с учетом билингвизма и конкретных вторых языков. Большинство русских школ за рубежом пользуются существующими российскими учебниками и программами, которые по большому счету не удовлетворяют наши потребности <...> Учебники должны включать упражнения на обучение и развитие речи, обогащение словарного запаса. Должна быть дана прежде всего грамматика устной речи, а грамматика письма – в некотором сокращении. Учебники должны быть красочные, привлекательные, так как нам во много раз труднее мотивировать детей заниматься русским языком в дополнительной, а не основной школе. Необходимо также учесть ограниченное количество часов в дополнительной школе. Необходимы программа, учебники и хрестоматии по русской литературе и русскому страноведению для зарубежных школ. Очень важен тщательный отбор произведений. Они должны быть интересными и не слишком трудными для ребенка, живущего за рубежом. Вместе с тем они должны способствовать обогащению активного словарного запаса детей, а не только пассивного» [2].

Учебники и учебные пособия, созданные для русскоязычных детей-монолингвов, по справедливому замечанию О. Брамли, на практике совершенно непригодны для преподавания русского языка детям-билингвам. Прежде всего это связано с тем, что уровень развития речевой и языковой компетенций у ребенка-билингва меньше, чем у его сверстников, владеющих лишь одним языком, в то время как учебник по русскому языку как родному рассчитан на более высокий уровень

владения языком. Учебник по РКИ подходит такому малышу еще меньше. Его первоочередной задачей является обучение говорению, в то время как дети-билингвы к началу занятий русским языком уже довольно хорошо общаются на бытовые темы, но не умеют читать и писать и не стремятся к освоению других предметов на русском языке.

Так каким же должен быть идеальный учебник для двуязычного ребенка? Данной проблеме в 2009 г. в Лондоне был посвящен Международный форум преподавателей и руководителей русских зарубежных школ «Русский язык вне России». Опираясь на результаты его работы, д-р филол. наук Амстердамского университета Алла Пеетерс-Подгаевская сформулировала ряд требований к полноценному учебному пособию по русскому языку для детей-билингвов.

Прежде всего она акцентирует наше внимание на том, как важно, чтобы, во-первых, учебник был не просто познавательным, но и увлекательным. В детском возрасте удержать внимание ребенка очень сложно, особенно в условиях дополнительного образования. Учебник должен помочь преподавателю сделать урок запоминающимся и интересным, тогда процесс обучения станет для ребенка непринужденным и долгожданным.

Во-вторых, учебник должен быть рассчитан на определенный и весьма конкретный уровень языковой компетенции с учетом поэтапного языкового развития ребенка-билингва. Здесь мы сталкиваемся еще с одной трудностью. Большинство исследований в области билингвологии строится на изучении процесса овладения вторым языком взрослыми, а не детьми. Таким образом, в отечественной русистике практически нет исследований, посвященных детальному анализу и описанию всех фаз речевого развития ребенка-билингва.

В-третьих, учебник должен быть составлен с учетом когнитивных способностей ребенка определенного возраста и соответствовать его знаниям об окружающей действительности.

В-четвертых, учебник должен учитывать специфику языковых образовательных программ тех стран, в которых проживает ребенок-билингв, так как они во многом определяют восприятие второго языка и делают процесс обучения дисгармоничным.

И в-пятых, при составлении такого учебного пособия необходимо обращать внимание на специфику функционирования русских школ за рубежом, которые являются не основными, а дополнительными. Важно, «чтобы каждый урок содержал материал в объеме, рассчитанном на одну неделю, включая домашнее задание. Такая поурочная структура, как показывает опыт, дополнительно стимулирует ученика, четко обозначая границы того, что и в какие сроки ему необходимо освоить» [7: 95–101].

Создание учебников такого рода – одна из самых актуальных проблем современного билингвального образования. Конечно, создать учебники для всех языковых пар просто физически невозможно, тем не менее задача оказывается вполне решаемой, если остановиться для начала на самых распространенных из них (например, русский + английский, испанский, французский, немецкий, итальянский, турецкий, иврит).

«Очевидна необходимость привлечения к созданию учебников и программ специалистов-практиков, непосредственно работающих в русских образовательных центрах за рубежом. У русских школ дальнего зарубежья накоплен значительный опыт, имеются и физические ресурсы для составления таких учебников и программ, нужно только объединение усилий с российскими специалистами, финансирование и координация проекта» [2].

Число детей-билингвов в современном мире неуклонно растет. Проблема детского билингвизма становится все более актуальной. Ребенок, овладевающий двумя языковыми системами с самого рождения, проходит очень сложный путь развития, сталкивается с огромным количеством проблем и преодолевает множество трудностей, прежде чем билингвизм превратится из проблемы

в преимущество. И для того чтобы языковая личность ребенка-билингва сформировалась гармонично, а второй язык не стал иностранным, необходимо помочь малышу развиваться симметрично в обеих лингвокультурных системах.

Билингв и монолингв – два совершенно разных ребенка, и к каждому из них нужен свой индивидуальный подход. К сожалению, большинство родителей этого не осознают и не придают должного значения тем сложностям в речевом развитии, с которыми сталкивается малыш. Семья во многом определяет развитие ребенка-билингва, так как непосредственно влияет на количество инпута (поступающего языкового материала) на каждом из языков. Таким образом, если инпут на одном из языков больше, чем на другом, речевое развитие ребенка будет дисбалансированным.

Билингвизм, как любое явление действительности, имеет свои положительные и отрицательные стороны. Важно, что при должном внимании к процессу языкового развития ребенка двуязычие может стать преимуществом, которым он будет пользоваться всю свою жизнь. Правильно подобранный учебник станет верным помощником для малыша, его родителей и педагогов, позволит эффективно овладеть вторым языком и поддерживать его без особых усилий.

Литература

1. Белянин В.П. Психоллингвистика. М., 2003.
2. Брамли О. Условия сохранения русского языка у следующих поколений русскоязычной диаспоры в Великобритании и других Западных странах. Европейский русский альянс // dev.eursa.eu.
3. Вайнрайх У. Языковые контакты. Киев, 1979.
4. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия. М., 1969.
5. Выготский Л.С. К вопросу о многоязычии в детском возрасте // Умственное развитие детей в процессе обучения: Сборник статей. Л., 1935.
6. Пауль Г. Принципы истории языка. М., 1960.
7. Подгаевская А. Учебник по русскому языку для детей-билингвов: языковая концепция и программа обучения русскому языку как второму родному // Русский язык за рубежом. 2009. № 6.
8. Протасова Е.Ю. Дети и языки. М., 1998.
9. Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. М., 1972. Вып. 6.
10. Харенкова А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. 2013. № 2.
11. Чиршева Г.Н. Введение в онтобилингвологию. Череповец, 2000.
12. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974.
13. Konnikova M. Is Bilingualism Really an Advantage? // The New Yorker. inosmi.ru.

L.Yu. Zhilcova, A.A. Solomonova

ON THE QUESTION OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE TO BILINGUAL CHILDREN

Bilingualism, children, Russian language, teaching.

The article deals with formation of the «bilingualism» concept, as well as classification and development of the phenomenon. A special place is given to the description of children bilingualism features. The necessity of creating a special Russian language teaching methodology for this category of students is proved.

К.Е. АГАФОНОВА

Panova_kristina@inbox.ru

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



ПОЛИТИЧЕСКИЙ ПЛАКАТ: СКРЫТЫЕ И ЯВНЫЕ СЛОВЕСНЫЕ ВЫПАДЫ

Словесные выпады, стратегия доминирования, политический дискурс, когнитивно-коммуникативная парадигма, лингвистическая теория метафоры, экспланаторные практики.

Статья посвящена изучению словесных выпадов, обслуживающих речевую стратегию доминирования в свете когнитивно-коммуникативной парадигмы. В качестве материала для исследования были выбраны тексты плаката как самого наглядного способа демонстрации скрытых и явных словесных выпадов в политическом дискурсе. Для выявления скрытых смыслов словесных выпадов применяется методика преобразования иносказаний в прямые высказывания. Результаты исследования могут лечь в основу создания учебных материалов для обучения иностранных учащихся опознавать и понимать скрытые смыслы в политдискурсе.

Цель адресанта в политическом дискурсе — показать воздействие на аудиторию, внушить отрицательное отношение к политическим оппонентам, используя по возможности слабые стороны и промахи противника. Эти коммуникативные цели нередко достигаются с помощью **словесных выпадов**, обслуживающих ведущую речевую стратегию в политическом дискурсе — стратегию доминирования.

Мы согласны с Теном А. ван Дейком в том, что доминирование включает «различные виды злоупотребления коммуникативной властью» [3: 27], среди которых следует отметить такие, как манипуляция, внушение, подтасовка действительности, дезинформация. В рамках политического дискурса доминирование вербализуется через словесные выпады, обслуживающие тактики осмеяния, издевки, иронии, насмешки над оппонентом и др. Целью словесного выпада является воздействие, в частности, на эмоциональную сферу визави, для того чтобы нарушить его эмоциональное равновесие.

Словесный выпад (или вербально-агрессивный речевой акт) — целенаправленное агрессивное речевое действие, обслуживающее речевую стратегию доминирования. В политическом дискурсе также нередко применяется стратегия сопротивления, реже — стратегия сотрудничества. Каждая из стратегий требует использования своего, характерного только для этой стратегии

лексико-грамматического материала. Так, для стратегии доминирования характерны скрытые и явные словесные выпады.

В нашем исследовании мы берем за основу широкий подход к содержанию понятия «политический дискурс». Политический дискурс — это совокупность «всех речевых актов, используемых в политических дискуссиях, а также правил публичной политики, освященных традицией и проверенных опытом» [1: 6].

Вслед за А.П. Чудиновым мы понимаем политические слоганы как малые формы политдискурса (слоганы, лозунги, речевки на митингах, настенные надписи, в том числе и политические плакаты).

В качестве материала для исследования мы выбрали тексты плаката как самого наглядного способа демонстрации скрытых и явных словесных выпадов в политическом дискурсе.

В рассмотренных нами примерах словесные выпады выражены графически, т.е. сопровождаются рисунком, что способствует восприятию и пониманию со стороны аудитории. Подобный способ воздействия на людей является распространенным видом политической манипуляции.

Словесный выпад оказывается максимально значимым элементом текста плаката, становясь его главной идеей. Остальная информация служит фоном для этой главной идеологии.

Политический плакат призван наглядно продемонстрировать эмоциональное содержание текста.



Говоря об эмоциональности, нельзя не обратиться к концепции эмотивности В.И. Шаховского. В.И. Шаховский выделяет следующие параметры эмоциональной коммуникации: ее причина – напор чувств коммуникантов, ее объект – конкретный получатель и в то же время эмоциональный стимул оппонент – «виновник»[5].

Целью эмоциональной коммуникации, по В.И. Шаховскому, является или эмоциональное самовыражение, эмоциональное отношение говорящего к чему/кому-либо, или эмоциональное воздействие на адресата. Последнее наиболее актуально для политического дискурса.

Кроме того, в политическом дискурсе речевое воздействие, ориентированное на эмоциональную сферу адресанта, характеризуется также адресностью, или диалогичностью. Показателями диалогичности являются вопросно-ответная форма изложения, обращения, риторические вопросы и восклицания, релятивы да/нет и др.

Эмоциональное отношение говорящего, выражающееся в словесных выпадах, может быть продемонстрировано как прямо, так и косвенно, в виде скрытых словесных выпадов.

В связи с тем, что интерпретация косвенных речевых актов лежит в основе понимания метасмысла в дискурсе, считаем необходимым углубиться в теорию метафоры с целью выявления особенностей ее функционирования в составе косвенных речевых актов.

А.П. Чудинов отмечает, что анализ метафоры как феномена мышления исходит из того, что человеческое мышление метафорично по сути, так как для осмысления новых явлений используют уже известные понятия [4].

Современная теория видит в метафоре важную ментальную операцию как способ познания, категоризации, концептуализации, оценки и объясне-

ния мира. Человек при помощи метафор мыслит и познает мир, в котором он живет. Сегодня лингвистическая метафора стала одним из основных инструментов анализа политического дискурса, в том числе и в рамках когнитивно-коммуникативной парадигмы. Согласно лингвистическим представлениям, процесс метафоризации похож на когнитивный процесс поиска аналогии. Таким образом, основные функции метафоры заключаются в том, чтобы переосмыслить за счет ассоциаций известное и таким образом определить то, что ранее не имело названия, а в случае с политическим плакатом – графического и вербализованного выражения.

Для раскрытия смысла словесных выпадов мы будем применять экспланаторные практики, являющиеся инструментом исследования дискурс-анализа. В лингвистике и методике преподавания РКИ к приемам экспликации скрытых смыслов относят парафразирование, то есть преобразование иносказаний в прямые высказывания, а также развернутые комментарии для выявления намерений говорящих. Данные экспланаторные практики мы использовали при анализе наших примеров.

Иностранцам учащимся для понимания скрытых словесных выпадов, помимо знания языка, требуется знать метасмысл, окружающий текст. Он содержит информацию о культуре страны, о ее обычаях, истории и установлениях. В нашей работе мы приводим примеры из политслоганов, которые в наглядной форме призваны воздействовать на эмотивную сферу сознания людей. В этих же целях используются, как было показано в статье, словесные выпады.

Учебные материалы и практики, вобравшие в себя результаты исследований в когнитивно-коммуникативном направлении языкознания, должны помочь учащимся понимать и интерпретировать скрытые смыслы в политдискурсе.

Рассмотрим примеры скрытых и явных словесных выпадов, выраженных метафорически «шершавым языком плаката»:

КОММЕНТАРИЙ

Характерная черта словесного выпада, диалогичность, достигается с помощью формы риторического вопроса. Вопрос на плакате – это вербально-агрессивный речевой акт, что можно доказать «наглядностью» плаката: на нем изображен боец, «тычущий» в адресата пальцем (данная поза является агрессивной). С помощью приема парафразирования, переводя данное высказывание из регистра косвенной коммуникации в прямую, получаем следующую информацию: вопрос «Ты записался добровольцем?» имеет подтекст: «...в противном случае ты трус / не патриот / пособник врагов и т.п.».



КОММЕНТАРИЙ

В данном примере словесным выпадом является фраза: «Какой частью тела голосуете вы?» Остальные вопросы – «подготовительные», «контекстные», реализующие языковую игру слов «зачем» и «чем». Подразумевается, что следует думать головой, а не иной частью тела. Если люди голосуют необдуманно, то и результат будет плачевным.

КОММЕНТАРИЙ

Визуализация Москвы в виде пожирающего людей монстра, держащего их в неестественных позах, демонстрирует дискомфорт московской жизни особенно для новоприбывших, приехавших в столицу на постоянное местожительство и еще «не съеденных» Москвой. Словесный выпад выражен риторическим вопросом: «Хватит кормить Москву?», и адресат (Москва. – Авт.) отвечает: «Мне нужно еще больше!» Словесный выпад «Хватит кормить Москву?» построен по аналогии с некогда популярным политлозунгом «Хватит кормить Кавказ!» Данный лозунг нередко использовался с целью разжигания межнациональной розни – он связан с недовольством некоторых граждан относительно дотаций республикам Северного Кавказа. Но наш пример плаката несет в себе иное значение – «кормить» в данном случае означает «мигрировать», «перенаселять» Москву, затронута такая проблема миграционной политики в Москве, как приток полулегальных мигрантов. Тем не менее схожесть обоих лозунгов заключается в демонстрации противостояния столицы и регионов РФ, это агрессивные словесные выпады, имеющие своей целью – воздействовать на мировоззрение адресата, в данном случае согласиться, что Москва перенаселена, и приток мигрантов нужно остановить.



КОММЕНТАРИЙ

Данный плакат строится на основе метафоры «крючок коррупции». Под коррупцией понимается «подкуп взятками, продажность должностных лиц, политических деятелей». Фразеологизм «попасться на крючок» означает «оказаться во власти, в ловушке, в безвыходном положении». Малек в рыболовстве – приманка для рыбы. Его наживают на крючок, и он находится в воде, пока его не «заглотнет» большая рыба. В переносном смысле «малек» (пренебр.) – юный, неопытный, а мы добавим еще и «нравственно незрелый» человек. Соответственно, исходя из словесного выпада «Акула ты или малек?», попасться на крючок коррупции может только малек (зародыш рыбы), а акула (взрослая рыба) в силу своей значимости не посчитает для себя достойным попадаться на крючок – она слишком большая рыба для этого (как в прямом, так и в переносном смысле). Конечно, малек и акула в данном случае употреблены в переносном значении – контраст достигается с помощью контекстуальных антонимов.

На плакате мы можем также наблюдать различные виды рыб, олицетворяющих людей: в форме полицейского, в костюме чиновника, вот-вот готовые «заглотить» взятку (денежную купюру на удочке). Тут же изображена клетка, воплощающая образ тюрьмы с другими рыбами, «попавшимися на крючок коррупции», т.к. согласно п. 1 статьи 209 Уголовного кодекса РФ, «получение взятки» карается лишением свободы на срок до трех лет.

Данный антикоррупционный плакат призывает адресата быть взрослым, нравственно зрелым, ответственным человеком и не иметь ничего общего с коррупцией.



Литература

1. Баранов А.Н., Казакевич Е.Г. Парламентские дебаты: традиции и новации. М.: Знание, 1991.
2. Поварнин С.И. Искусство спора [Электронный ресурс] // http://www.goldentime.ru/wfb_01.htm
3. Тен А. ван Дейк. Дискурс и власть: репрезентация доминирования в языке и коммуникации. Пер. с англ. Е.А. Кожемякина, Е.В. Переверзева, А.М. Аматова. 2-е изд. М.: КД Либроком, 2015.
4. Чудинов А.П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации. Екатеринбург, 2003.
5. Шаховский В.И. Эмотивная семантика слова как коммуникативная сущность. Волгоград. [Электронный ресурс] // http://www.russcomm.ru/rca_biblio/sh/shakhovsky02.shtml
6. Шляхов В.И. Когнитивно-коммуникативная парадигма и высшие коммуникативные компетенции // Русский язык за рубежом. 2011. № 6.

K.E. Agafonova

POLITICAL POSTER: COVERT AND OVERT VERBAL ATTACKS

Verbal attacks, strategy of domination, political discourse, cognitive-communicative paradigm, linguistic theory of metaphor, explanatory practice.

The article presents the study of hidden meanings of verbal attacks found in political slogans. The object of the study is texts of political posters: this is the visual way of presenting covert and overt verbal attacks in political discourse. To disclose hidden meanings of verbal attacks we use the explanatory practices. The scholar's and teacher's goal is to work out explanatory practice for interpreting verbal attacks and to develop training materials in this area.

Е.В. ПОБЕДАШ*Elka_evgeniya@mail.ru*

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Москва, Россия



РУССКО-КИТАЙСКИЙ ДИАЛОГ КУЛЬТУР: ХАРБИН НАЧАЛА XX ВЕКА

Китай, Харбин, диалог культур, русские эмигранты.

В статье проанализирована общественная и культурная жизнь русских поселенцев г. Харбина в начале XX века. Приобщение к китайской культуре происходило не только на бытовом уровне, но нашло отражение и в издательской, образовательной, литературной деятельности. Вклад русского населения в развитие Харбина высоко оценен китайскими учеными.

Русский Харбин — явление уникальное в своем роде, исторически и культурно значимое. На территории одного китайского города в начале XX в. появилось целое русское поселение со своей инфраструктурой, университетами, школами, магазинами и театрами. Такое тесное сосуществование народов неизбежно вовлекало людей в языковую и культурный диалог, приобщало к культуре «чужого» народа. Многие подтверждения этому можно найти в литературных и музыкальных произведениях, публицистических статьях в русскоязычных журналах, издававшихся в Харбине, в репертуаре театров. Известная синолог О.И. Курто справедливо отмечает, что большинство исследований Маньчжурии и Харбина того исторического времени «грешат тем, что жизнь и деятельность, творческий потенциал россиян на чужбине рассмотрены в отрыве от коренного населения — китайцев» [2: 19]. В рамках данной статьи во избежание подобной односторонности анализ взаимодействия народов представлен как диалог культур.

Хроника основных событий жизни русского Харбина датируется 1900–1945 гг. [5]. Появление русских в Харбине связано со строительством Китайско-Восточной железной дороги (КВЖД), соответственно, первыми поселенцами стали железнодорожники со своими семьями. Позднее приезжают инженеры, коммерсанты, писатели, художники, учителя. Начиная с этого времени открываются русские школы (две начальные школы для детей железнодорожников, женская прогимназия, харбинская зубоврачебная школа и др.), общественные библиотеки, выходят в свет

первые газеты на русском языке («Харбинский листок ежедневных телеграмм и объявлений», «Маньчжурия», «Юаньдунбао», «Железнодорожная жизнь на Дальнем Востоке» и др.), возводятся храмы (1902 г. — Храм Благовещения, 1907 г. — Иверская церковь, католический костел Св. Станислава и др.). Так, к 1940 г. только в Харбине на 30–40 тыс. выходцев из России было 20 православных церквей, но были и мечети, синагоги, костел, кирха, армянская церковь [5: 36]. Приезжают с гастрольями разные труппы, певцы, ставятся спектакли в Харбине, открываются кинотеатры (к 1927 г. действовало 10 кинотеатров). Оказавшиеся в условиях чужой культурной среды русские осваивают пространство, пытаются наладить свой быт.

Настоящий расцвет культурной жизни Харбина начинается с 1920-х гг. — пика эмиграции русской интеллигенции. С этого времени Харбин становится одним из центров русской эмиграционной литературы. Создано объединение молодых поэтов «Чураевка» (существовало с 1926 по 1934 г.), членами которого были известные поэты Алексей Ачаир, Вс. Иванов, В.А. Слободчиков, Н. Щеголев, Г. Гранин и многие другие. Свои произведения они публиковали в газете «Чураевка» (1932–1934 гг.) и журнале «Рубеж», который по праву можно считать самым значимым изданием русского Харбина. Журнал издавался в течение 18 лет (с 1927 г. и до конца Второй мировой войны), отдельные его номера попадали и в эмиграционную Европу. Таким путем о деятельности дальневосточных поэтов узнавала Россия. Направленный на русскую харбинскую

общественность журнал «Рубеж» освещал события, значимые для его жителей. Так, выходили статьи «Русское земляческое единение в Харбине» [6: 16], «10 лет Коллежа ХСМЛ в Харбине» [7: 19], «Е.И.В. Принц Микасаномия в Харбине» [8: 15], «На Розовом балу ХСМЛ. Где харбинцы веселились до утра...» [9: 17], «Преобразившийся лик Харбина» [10: 14–15], «Рубеж» в сердце Европы. Где продают наш журнал в Париже и Берлине» [10: 11–12], «Лучшие стайеры Шанхая. Состязание русских бегунов» [9: 19]. Помимо новостей, в журнале печатались стихотворения чужаевцев, женские советы, объявления. Печатались материалы, свидетельствующие об интересе русских к китайской культуре. Так, статья «Театр с тысячелетней традицией. Русские харбинцы на гастролях знаменитой пекинской труппы в Фудзядяне» посвящена знакомству с традициями маньчжурского театра. Автор статьи О. Пейтер жалеет о том, что русские люди никогда не видели настоящих китайских постановок, ограничиваясь «глазением на уличных маньчжурских «петрушек» [10: 26–27]. В статье «Волшебный свет... Фонари из древних китайских храмов» [11: 9] рассказывается о происхождении знаменитых китайских фонариков, украшающих храмы. Мастеров по их изготовлению осталось мало, а материалом служат рога буйвола. Статья «Русские дети в Маньчжу-Ди-Го. Масленичные развлечения для детей в Имяньпо» содержит информацию о праздновании масленичной недели в поселке при станции Имяньпо. Интересно, что «на утреннике же была поставлена пьеса на китайском языке, постановкой которой руководила Н.С. Логинова» [11: 19]. К сожалению, никаких подробностей о данной пьесе нет, однако то, что она была на китайском языке, свидетельствует и об интересе к языку, и о том, что дети изучали его, знали на достаточно высоком уровне, чтобы говорить и понимать драматургический текст.

Под руководством Е.А. Васильевой выходил в свет журнал для детей «Ласточка» (с 1926 по 1945 г.). Помимо русских народных и японских сказок, в нем часто печатались переводы китайских сказок. Раздел «Почему и отчего» знакомил с различными полезными сведениями, в том числе с традицией празднования китайского Нового года и с «самой чудесной страной на свете». Речь, конечно, шла о России. Начинается повествование так: «Коле было только 7 лет, и в России он никогда не бывал, так как родился и всю свою недолгую жизнь прожил в Харбине» [3].

Тема родины, очевидно, была одной из ведущих и в творчестве поэтов-эмигрантов. Оторванные от исторической родины, они пытались воссоздать ее образ в своем творчестве, а также отдать должное Харбину – городу, который стал

для них вторым домом. Существовавшая двойственность в восприятии себя как гражданина двух стран отразилась в известном стихотворении чужаевца Валерия Перелешина «Ностальгия» (1943) [1: 32]:

На скудные доли я сердце мое не дроблю,
Россия, Россия, отчизна моя золотая:
Все страны вселенной я сердцем широким
люблю,
Но только, Россия, одну тебя больше Китая.

У мачехи ласковой – в желтой я вырос стране,
И желтые кроткие люди мне братьями стали;
Здесь неповторимые сказки мерещились мне
И летние звезды в ночи для меня расцветали.

Китай для поэта – «мачеха», однако мачеха «ласковая», а китайцы – «братья». В стихотворении отражается ситуация в Харбине 1920–40-х гг.: русские и китайцы хорошо уживались на одной территории, не было конфликтов, отношения дружеские, даже братские. Другой известный поэт эмиграции А. Несмелов поднимает тему памяти («О Харбине и о нас», 1933) [4]:

Что сулит рука Господня
И куда ведет?

Город вырос, горд и строен, –
Будет день такой,
Что не вспомнят, что построен
Русской он рукой!

Действительно, массовые отъезды из Харбина после 1945 года, восстановление независимости китайского государства, избавление от японской диктатуры привели к тому, что современный город Харбин практически ничем не отличается от остальных китайских городов. Однако в нем сохранилось множество упоминаний о периоде расцвета культуры, искусства и укрепления взаимоотношений русского и китайского народов. Вклад русских эмигрантов в развитие китайской культуры был высоко оценен китайскими учеными. Исследователь литературы русских эмигрантов Ли Янь Линь в диссертации отмечает, что в начале XX в. русская литература была более передовой; живопись масляными красками, балет появились в Харбине благодаря деятельности русских поселенцев [13]. Декан факультета русского языка Педагогического университета в г. Ланьчжоу Ван Я Минь, проанализировав литературу русских эмигрантов поэтапно, самым значимым выделил первый этап – 1917–1923 гг., который связан с Серебряным веком в русской поэзии [14]. «Прокладка Китайско-Восточной

железной дороги породила город Харбин. Приезд многих российских мигрантов делал город все более оживленным и роскошным, наполненным европейским колоритом, включая архитектуру, кухню, культуру, искусство, спорт, религию, моду, даже народные легенды», – отметил китайский писатель Ван Ачэн на Китайско-российском совещании по литературному сотрудничеству и обмену (3 июля 2013 г., г. Харбин) [12: 36]. Множество исследований «русского Харбина» со стороны как отечественных, так и китайских ученых свидетельствует об актуальности темы и о том, что в Харбине нач. XX в. имело место культурное взаимовлияние, и это стало одним из важных этапов на пути сотрудничества и взаимного интереса двух народов.

Очевидно, что в условиях проживания на территории другой страны, даже при попытках сохранить свою национальную принадлежность, традиции и образ жизни, происходит контакт культур, рождается диалог. Закономерно возникает вопрос: как же общались русские и китайцы? Е.П. Таскина в книге «Неизвестный Харбин» отвечает: «Как понимали друг друга? В целом, если не говорить об отдельных специалистах, местное русское население китайским языком серьезно не занималось. Тем не менее русские и китайцы в быту отлично понимали друг друга, используя совершенно неподражаемый *«дальневосточный» способ речевого общения*. Впрочем, русские, особенно молодежь, объяснялись и по-китайски на базе ограниченного количества слов, необходимых для общения в быту» [5: 102]. Упомянутый дальневосточный способ речевого общения складывался из комплекса русских и китайских бытовых выражений, повседневной речи. Так, эмигранты быстро освоили некоторые этикетные формы (приветствия, прощания, извинения): 你好ни хао, 再见цзай цзень, 对不起туй пу тси; выучили цифры, а также выражения, необходимые для совершения покупок (дай, сколько стоит, очень дорого, немного подешевле): 给我гей во, 多少钱туо шао цзень, 很贵хэн гуй, 便宜一点. Китайские рестораны, забегаловки называли «чшифаньками» от слова 吃chī – «есть, принимать пищу». В свою очередь, и китайцы овладели необходимым лексическим минимумом. В результате подобного смешения русских и китайских слов при активном участии мимики и жестов и появился данный способ речевого общения.

Следует отметить также разумную языковую политику администрации КВЖД в Харбине: Управление организовывало постоянно действующие курсы по изучению китайского языка для русских служащих и русского – для китайских специалистов; издавались учебники и учебные

пособия по китайскому языку, словари. В 1909 г. были изданы первый в Харбине учебник китайского языка для русских учащихся И.И. Петелина и «Учебник китайского языка для харбинской торговой школы»; в 1913 г. – «Пособие для изучающих китайский язык» Н.Н. Добровидова; в 1916 г. – «Практическое руководство для изучения китайских разговоров» Хун Дзинчжу и перевод китайских сказок П.В. Шкуркина; в 1922 г. – «Учебник китайского разговорного языка» С.Н. Усова и Чжен Айтан; в 1932 г. – книга «Школа и умственное движение в Китае» М.Н. Ершова и др. Таким образом, постепенно русские начинали изучать и китайский язык, и китайскую экономическую ситуацию, образование, сельское хозяйство, коммерцию.

Необходимость делового сотрудничества быстро осознали динамичные китайские торговцы, «быстро усвоившие русские обычаи и церковный календарь с выгодой для себя, неизменно появлялись на улицах с вербой и цветами накануне Пасхи, с елками – к Новому году и Рождеству, пучками душистой травы – к Троице» [5: 153]. Русские, в свою очередь, с интересом наблюдали празднование китайского Нового года, играли в китайские традиционные игры (марблз). Наряду с рикшами и традиционными двухколесными повозками в Харбине можно было встретить русских извозчиков и даже сани с лошадьми, китайские лавки соседствовали с русскими шашлычными и мясными лавками. На Крещение совместно китайские и русские мастера воздвигали из льда крест, различные композиции на христианские темы. Купались в ледяной купели также вместе.

Очевидно, что сближение народов последовательно происходило на всех уровнях: бытовом, языковом, культурном – и в результате привело к возникновению успешной межкультурной коммуникации. Во-первых, русские и китайцы познакомились с традициями и обычаями соседа, кухней, атрибутами празднования государственных и календарных дат (так в русских домах появились красные китайские фонарики, веера, золоченые жабы, сулящие финансовое благополучие, зеленый чай, пуэр, тофу, а в китайских – матрешки, биты для игры в лапту и городки, черный чай). Во-вторых, знание языка на хорошем уровне стало необходимостью для многих жителей, и, как следствие, на базе юридического факультета в 1926 г. появились двухгодичные курсы русского языка (с 1926 по 1933 г. курсы окончили 300 студентов). Русские студенты, в свою очередь, изучали китайский язык, даже на юридическом факультете учебный план строился с краеведческим уклоном: слушали лекции по государственному устройству и праву в Китае, особое внимание уделялось разговорному китай-

скому. Немаловажно и то, что занятия проходили в интернациональных группах. В-третьих, произошло углубление культурных связей, которое нашло отражение в переосмыслении явлений «своей» и «чужой» культуры, на базе чего появились «поликультурные» литературные произведения, театральные постановки.

Существование в пределах одной территории стало толчком к развитию торговых отноше-

ний, которые привели к поиску средств общения, а следовательно, – к изучению языка. Знакомство с культурой страны, в которой вынужденно оказались эмигранты, обогатило новыми темами и русскую литературу, публицистику, театр и, с другой стороны, способствовало развитию небольшого провинциального китайского города, жители которого одними из первых в Китае познакомились с русским балетом, театром, музыкой.

Литература

1. Валерий Францевич Перелешин. Материалы к библиографии / Сост. Н.А. Егорова, И.В. Малова. М., 2014.
2. Курто О.И. Русский мир в Китае: исторический и культурный опыт взаимодействия русских и китайцев. М.: Наука: Вост. лит., 2013.
3. Ласточка. 1 апр. 1933. № 7.
4. Ранчин А.М. Поэзия Арсения Несмелова [Электронный ресурс]. URL: <http://www.portal-slovo.ru/philology/42122.php> (дата обращения: 10.10.2014 г.).
5. Русский Харбин / Сост. Е.П. Таскина. 2-е изд., исп. и дополн. М.: Изд-во МГУ: Наука, 2005.
6. Рубеж. 1936. Апрель. Вып. 15 (428).
7. Рубеж. 1940. Сентябрь. Вып. 39 (660).
8. Рубеж. 1936. Май. Вып. 19 (432).
9. Рубеж. 1936. Май. Вып. 21 (434).
10. Рубеж. 1938. Апрель. Вып. 14 (531).
11. Рубеж. 1936. Вып. 17 (430).
12. Цюй Цзин, Цюй Цзинь. Харбин: новый Шелковый путь, новый шанс // Китай. Ноябрь. 2014. № 11 (109).
13. 李延龄. 论哈尔滨俄罗斯侨民文化。北京。1999年。
14. 王亚民. 20世纪中国俄罗斯侨民文学研究。兰州。2005。

E.V. Pobedash

REFLECTION OF DIALOGUE OF CULTURES OF RUSSIA AND CHINA IN HARBIN EARLY XIX CENTURY *China, Harbin, the dialogue of cultures, Russian emigrants.*

The article analyzes the social and cultural life of Russian settlers of Harbin in the early XIX century. An introduction to Chinese culture was not only at the domestic level, but is also reflected in the publishing, educational and literary activities. Contribution to the development of the Russian population of Harbin highly appreciated by Chinese scientists.

ЧИАД ИМАД САЛЬМАН ЧИАД

russia.2014@yahoo.com

аспирант

Государственного института
русского языка им. А.С. Пушкина

Багдад, Ирак



К ВОПРОСУ О ФУНКЦИОНИРОВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИРАКЕ

Русский язык в Ираке, арабский язык, политико-экономические связи, новые тенденции, российско-иракские отношения, компетенция, преподавание, изучение, функционирование.

В статье рассматривается функционирование русского языка в Ираке. Даются предпосылки изучения русского языка в Ираке. Представлены тенденции к пониманию важности и нужности изучения русского языка в этой стране. Дан краткий анализ учебников по русскому языку, по которым занимаются современные иракские школьники. Указаны направления работ для повышения учебной мотивации. Создание учебника русского языка нового поколения для иракских учащихся решит проблему успешной реализации компетентностного подхода и идеи диалога культур, что вдохнет новую жизнь в функционирование русского языка в Ираке.

Ирак имеет очень давние связи с Россией. И в этих отношениях большую роль играл русский язык. С конца 50-х годов прошлого века, когда политико-экономические связи двух стран стали особенно активно развиваться, изучение русского языка в Ираке и вовсе стало государственной задачей. С тех пор интерес к изучению русского языка иракцами прошел самые разные этапы, то набирая обороты, то почти полностью исчезая, в зависимости от переживаемых исторических катаклизмов. Было время и практически полного отказа от русского языка, как, например, во время войны 1991 г. Такое положение практически полного отсутствия связей Ирака с Россией не могло не сказаться на состоянии русского языка в стране, на уровне его преподавания. В трудное военное время в Ирак не поступали новые учебники, преподаватели не могли повышать уровень своей квалификации. И если до 1991 г. в Ираке функционировали центры по преподаванию русского языка и подготовки русистов, иракские студенты могли учиться в Советском Союзе, то после войны большинство специалистов покинули территорию Ирака, число изучающих русский язык свелось к минимуму.

Историко-экономические взаимоотношения русского и иракского (а ранее и арабского) народов начались еще с древних времен. Первый важный и достоверный арабский документ, в котором было упоминание о русско-славянском простран-

стве, где жило много этносов (русские – один из них), имевших на огромной территории свои верования, культурные традиции, экономические отношения и образ жизни, датируется началом десятого столетия.

В Средние века сложившихся отношений между арабами и русскими практически не было, хотя взаимосвязь между ними, безусловно, существовала. Так, в эпоху Петра I был сделан первый перевод на русский язык священной книги арабов Корана (правда, тогда еще с французского языка). При нем же по инициативе А. Кантемира была создана первая в России типография с арабским шрифтом.

Значительную роль в проникновении русского языка в арабские страны сыграли так называемые палестинские школы. Миссия России в Палестине выполняла просветительскую функцию среди местного арабского населения. К 1914 г. школьная система включала более ста школ и две учительские семинарии.

С начала 20-х гг. XX в. и до августа 1944 г. между Ираком и Россией были установлены дипломатические отношения на уровне миссий. В это время межправительственные и межгосударственные отношения практически отсутствовали, что во многом определялось состоянием советско-английских военно-политических и хозяйственных связей.

Период с августа 1944 г. по январь 1955 г. в истории двух стран охарактеризован качествен-

но новыми отношениям между Россией и Ираком. Его отличительной чертой стало усиление процесса нормализации советско-иракских дипломатических связей.

Следующий этап — это трехлетний период, с января 1955 г. по июль 1958 г., когда дипломатические интересы СССР в Ираке представляла швейцарская миссия в Багдаде, а защита интересов Ирака в Советском Союзе была возложена на египетское посольство в Москве.

С 1958 по 1965 г. происходит дальнейшее развитие политико-экономических связей, начало обучения русскому языку. Интерес к русскому языку обусловлен восстановлением дипломатических отношений между Ираком и Советским Союзом. Однако возникшая потребность и интерес к изучению русского языка в этот период не были должным образом поддержаны. Процесс обучения русскому языку иракской аудитории не имел под собой методической и теоретической базы, необходимой для успешного результата.

Период с 1965 по 1972 г. характеризуется повышенным интересом к русскому языку в Ираке; было начато преподавание русского языка на одном из самых крупных факультетов Багдадского университета — филологическом, где открылась кафедра русского языка; возрос профессионализм преподавательского состава; была значительно скорректирована (с опорой на опыт иностранных вузов) программа преподавания русского языка.

С 1972 по 1991 г. наблюдался новый виток роста популярности русского языка. Россия начала оказывать всестороннюю помощь кафедре русского языка Багдадского университета. Были заключены соглашения с разными российскими вузами. Одним из главных пунктов этих соглашений была обязательная работа русских преподавателей на кафедре, основной состав которой к этому времени был сформирован из специалистов, получивших образование в вузах Советского Союза. Значительно улучшается учебно-методическая база. В 1980–81 гг. назрела необходимость в кардинальном пересмотре программы преподавания русского языка на кафедре русского языка. В 1988–89 учебном году кафедра русского языка подписала новый договор о сотрудничестве с Государственным институтом русского языка имени А.С. Пушкина.

С 1990-х гг. и до 2003 г. — период спада популярности русского языка. Связано это прежде всего с такими социально-политическими и экономическими событиями, как война 1990 года, экономическая блокада, война 2003 года. Все это отрицательно сказалось на всех сторонах жизни иракцев, в том числе на образовании. Тем не менее со стороны руководства университета предпри-

нимаются попытки реорганизации структуры обучения русскому языку.

Начиная с 2004 г. и до настоящего времени интерес к изучению русского языка продолжал снижаться. В результате военных действий более 80% университетов и колледжей в Ираке были разрушены, сожжены или подверглись разграблению. Но, несмотря на множество обстоятельств, снижающих популярность русского языка в Ираке, мешающих успешной организации процесса преподавания русского языка, изучать его и сегодня достаточно престижно. Как преподаватели, так и студенты восточного факультета не теряют надежды на восстановление контактов между ведущими университетами России и Багдада и готовы содействовать этому процессу возрождения. Интерес к русскому языку проявляется в увеличении количества желающих его изучать. В настоящее время преподавание русского языка в Ираке ведется в Багдадском университете на дневном и вечернем отделениях, а также в нескольких багдадских школах. Следует сразу сказать, что порожденная 13-летним блокадным периодом оторванность иракских русистов от последних достижений в области методики преподавания сильно отразилась на уровне преподавания русского языка. Основные причины — это отсутствие современных учебников по русскому языку, учитывающих специфику иракской аудитории, и невозможность для преподавателей повышать свою квалификацию в области практического владения русским языком и методики его преподавания.

Если говорить о школах, то в них самой важной проблемой обучения также является полное отсутствие каких-либо учебников, хотя бы отчасти отвечающих требованиям современного обучения иностранным языкам. Преподавание до сих пор ведется по учебникам, которые были созданы на основе советских, выпущенных в СССР более 30 и даже 40 лет назад.

Понимание сложности ситуации с преподаванием русского языка как иностранного в Ираке, стремление внести свой вклад в ее улучшение позволяет нам считать предстоящую работу по обновлению учебников по РКИ для иракских школ более чем актуальной, поскольку она призвана не только проанализировать существующие проблемы преподавания, но и наметить конкретные пути решения поставленных задач.

Знакомство с культурой страны изучаемого языка позволяет иностранным учащимся быстрее и полнее сформировать необходимый уровень коммуникативной компетенции, компонентами которой являются лингвострановедческая и социокультурная компетенции. Действующие учебники не в состоянии формировать русскую лингвокультурную картину, они, скорее, искажают ее. Для

преодоления коммуникативных преград обучаемому необходимо ознакомиться с определенным набором социокультурных стереотипов общения, формирующихся в процессе обучения его русскому языку. На современном этапе действующие учебники больше вредят, чем помогают в приобретении знаний. В связи с этим требуется принятие срочных мер. В противном случае расхождение образовательной среды с реальной средой может привести к серьезным психолингвистическим по-

следствиям у обучаемых и отразиться на снижении мотивации у иракских учащихся, которые в настоящее время осознали важность и нужность изучения русского языка. Обусловливается это в первую очередь экономическими связями между Россией и Ираком, которые постепенно налаживаются. Кроме того, большое влияние оказывает все более распространяющееся во всем мире понимание роли языка, языковой коммуникации в диалоге цивилизаций.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009.
2. Арутюнов А.Р. Теория и практика создания учебника для иностранцев. М.: Русский язык, 1990.
3. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. М.: Русский язык, 1998.
4. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М.: Русский язык, 1990.
5. Вишняков С.А. Русский язык как иностранный. М.: Флинта. Наука, 2005.
6. Вохмина Л.Л., Диа Нафи Хасан и др. Русский язык 1 для зарубежных школ. Багдад, 1991.
7. Вохмина Л.Л., Диа Нафи Хасан и др. Русский язык 2 для зарубежных школ. Багдад, 2004.
8. Вохмина Л.Л., Диа Нафи Хасан и др. Русский язык 3 для зарубежных школ. Багдад, 2004.
9. Вохмина Л.Л. Опыт создания современного учебника русского языка для молодежи // Русский язык как иностранный. Теория. Исследования. Практика. Вып. X. СПб.: Сударыня, 2009.
10. Зуев Д.Д. Проблемы школьного учебника. М.: Просвещение, 1987.
11. Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. А.Н. Щукина. М.: Просвещение, 1990.
12. Щукин А.Н. Практическая методика обучения РКИ / Под ред. А.Н. Щукина. М.: Русский язык, 2003.
13. Чиад Имад Сальман. Преподавание русского языка в иракских школах (состояние и перспективы). Магистерская диссертация. М.: 2012.
14. Чиад Имад Сальман. Принципы создания мотивации изучения русского языка как иностранного в иракских школах // Материалы XIII конференции «Кирилло-Мефодиевские чтения» научно-образовательного проекта «Кирилло-Мефодиевская школа». М.: ГосИРЯ им. А.С. Пушкина 14–18 мая 2012 года.
15. Чиад Имад Сальман. Проблемы использования современных методов преподавания в иракских школах // Материалы VIII Международной научно-практической конференции «Дни науки – 2012». Прага, 2012.

Chiad Imad Salman Chiad

TO THE QUESTION ABOUT THE FUNCTIONING THE RUSSIAN LANGUAGE IN IRAQ

Russian language in Iraq, arabic language, politico-economical relations, new tendencies, russian-iraqi relations, competence, teaching, studying, functioning.

The article sheds light on the functioning of Russian language in Iraq. It gives background information on the study of Russian language in Iraq. The paper investigates the manifestation of the tendency towards recognizing the importance and necessity to study this language in this country. The article gives a brief analysis of Russian language text books that are being used by modern day schools in Iraq. It outlines the direction of works to increase academic motivation. The article reiterates that creating a new generation textbook of russian language for Iraqi student will be a solution to the problem of successful implementation of the «competence» approach and ideas of cultural dialogue, thereby breathing new life into the functioning of Russian language in Iraq.

**И. В. ЛИВИНСКАЯ**

Irenka-90@mail.ru

аспирант

Новосибирского государственного
технического университета

Новосибирск, Россия

НЕОФИЦИАЛЬНЫЕ ТОПОНИМЫ КАК КОМПОНЕНТ ЯЗЫКА ГОРОДА

Язык города, языковой быт, внутригородская топонимика, неофициальный речевой топоним, региональный топоним.

В статье ставится проблема единого понимания и терминологического описания такого сложного лингвистического объекта, как «язык города». В связи с этим обсуждаются различные исследовательские позиции, в том числе и по составу компонентов, входящих в понятие «язык города». Особое внимание уделяется такому малоизученному компоненту, как внутригородская неофициальная топонимика, и доказывается тезис о том, что данный компонент наиболее ярко отражает территориальную специфику каждого города, представляя собой реальное воплощение языкового колорита определенного места. Соответственно, поднимается вопрос о действующем фрагменте «городской» терминологии в отношении неофициальной топонимики и приводятся реальные примеры ее функционирования в г. Новосибирске.

На современном этапе развития лингвистической науки многие исследователи обращаются к изучению региональных особенностей национального языка, в том числе и в русле исследования такого комплексного лингвистического объекта, как **язык города**, который, по мнению практически всех специалистов в данной области, представляет собой сложное, особо структурированное целое. Языком города лингвисты заинтересовались очень давно, но впервые задача серьезного изучения этого явления была поставлена Б.А. Лариным, который еще в 20-х годах XX века писал: «Мы запоздали с научной разработкой языкового быта города ... да и нигде до сих пор она не производилась широко и систематически... Научная традиция в этой области еще не сложилась» [6: 176].

Как нам представляется, основная проблема в данной области заключается в том, что в современной лингвистике пока еще не сложилось ясного представления о том, что именно характеризует речь жителей определенного города. Отсутствие единой терминологии также не способствует разрешению спорных вопросов теории «городского» языка. Все эти сложности объясняются природой самого объекта, его многовариантностью и исторической изменчивостью.

Иначе говоря, есть проблемы в понимании самого объекта изучения. Первая из них связана

с тем, что, исследуя **язык города**, разные авторы используют различные терминологические обозначения: «языковой быт города», «языковой облик города», «язык городского населения» или «язык городского коллектива», «язык бытового общения», «речевая культура современного города», «региональная разговорная речь» и другие. Их перечень свидетельствует и о наличии второй проблемы: термином **язык города** определяются разные понятия. Это объясняется практической необходимостью объединить в одном понятии разные явления, связанные с анализируемым языковым материалом. Таким образом, каждая из формулировок является либо слишком общей (частичное изучение всех подсистем языка современного города), либо, наоборот, касается лишь одной стороны этого объекта (изучение какой-либо одной подсистемы **языка города**, например, языка бытового общения). Тем не менее все исследования, посвященные языку города, так или иначе обращаются к носителю этого языка, т.е. к городскому жителю.

Приведем наиболее удачное, на наш взгляд, определение **языка города**: «Язык, или «языковой быт», города образуют исторически сложившиеся и социально закрепленные языковые средства, обеспечивающие свободное, незатрудненное общение в его пределах» [8: 163]. При данном подходе к определению обсуждаемого объекта на пер-

вый план выходит признак территориальности: язык города определяется как языковые данные, собранные на территории одного города.

Определенная «пестрота» обнаруживается в лингвистической картине изучения языка города благодаря тому, что разные исследователи, обращаясь к языку города, ставили перед собой разные задачи, как то:

- изучить взаимодействие городской речи и окружающих диалектов,
- выявить особенности устной и письменной литературной речи по сравнению с письменной,
- описать реальное функционирование в пределах языка города разных социальных, территориальных и других формаций.

Например, группа исследователей во главе с Е.А. Земской подходят к этому вопросу с позиций структуры литературного языка [1], а О.Б. Сиротина интересуется разговорной речью в рамках языка города [10]. Кстати, в более поздних публикациях О.Б. Сиротина разграничивает в языке города два явления: сферу речевого общения и сферу городских номинаций (внутри сферы речевого общения автором выявляются разные типы речевой культуры). Вопросы взаимодействия разговорной и диалектной речи в языке города освещаются в работах Т.И. Ерофеевой [2].

Можно сказать, что теория языка города в настоящее время активно разрабатывается силами различных научных центров нашей страны. В работах исследователей так называемого лингвогеографического направления изучаются региональные особенности русского литературного языка, рассматривается специфика языкового облика конкретных городов (например, работы по региональной лексике Санкт-Петербурга [Колесов 1991; Химик 2000], Москвы [Китайгородская, Розанова 1994], Ижевска [Прокуровская 1996], Красноярска [Подберезкина 1998], Омска [Осипов 2003], Лесосибирска [Шарифуллин 1997], Йошкар-Олы [Липатов, Журавлев 2009], районов Крайнего Северо-Востока [Зотов 2010], Стерлитамака [Шарипова 2012], Перми [2012], Архангельска [Котцова, Морозова, Осипова, Петрова, Головенкина 2013], Новосибирска [Ливинская 2014]).

Язык любого города – и в этом сходятся все исследователи – включает несколько компонентов. Такие исследователи «языкового быта», как А.Б. Мордвинов и Б.И. Осипов, традиционно предлагают выделять следующие типы городской речи: социальные диалекты, жаргоны, интердиалекты, койне, сленг [11].

Под социальными диалектами, по А.А. Юнаковской, понимаются разновидности разговорной речи, функционирующие в качестве основных языков повседневного общения в рамках относительно замкнутых наследственных социальных

групп. Жаргон обслуживает определенный образ жизни или род занятий и не является основным средством общения. Интердиалект функционирует наддиалектно, объединяя явления, оцениваемые обществом как «малограмотные», «простонародные». Интеллигентную «ученую» речь можно понимать как койне. Сленг – неофициальная разновидность речи с завышенной экспрессивностью. Данная классификация не является бесспорной, но важен подход к «языку города» как к многокомпонентному явлению [14].

Иной подход к «набору» компонентов, которые входят в язык города, предлагает Б.Я. Шарифуллин на примере языка г. Лесосибирска (Красноярский край). По его мнению, следует говорить о трех основных компонентах.

Первая «субстандартная» подсистема включает в себя компоненты структуры языка г. Лесосибирска, сформированные в связи с особенностями возникновения и развития самого города. Здесь также выделяются три основных компонента, каждый из которых «манифестирует» тот или иной источник современной конфигурации городской инфраструктуры, ср.:

1.1. Диалектный компонент городского языка.

1.2. «Профессиональный» компонент языка города.

1.3. «Криминальный» компонент городского языка.

Второй «языковой субстандарт» г. Лесосибирска и его компоненты связаны с особенностями социальной дифференциации городского населения, стратификации социальной структуры города. Конфигурация таких компонентов отражает соответствующую дифференциацию жителей города по их возрастным, профессиональным, корпоративным (групповым), семейным (а возможно, и конфессиональным) различиям, ср.:

2.1. Компоненты языка города, отражающие его возрастную стратификацию (молодежный сленг как интержаргон).

2.2. Компоненты языка города, обусловленные профессиональной дифференциацией населения.

2.3. Корпоративные, или групповые, жаргоны.

2.4. Ойколект как «домашний язык».

Третью группу компонентов структуры городского языка, по ряду параметров отличных от перечисленных выше, составляют не собственно «субстандартные» вариации национального языка (территориальные, социальные и иные его разновидности), а особые формы речевого общения, наличие которых обусловлено определенными параметрами самой языковой коммуникации. Такие компоненты городского языка можно определить как функциональные, в отличие от диалектных, профессиональных или социально-обусловленных, ср.:

- 3.1. Речевого этикет города.
- 3.2. Внутригородская топонимика.
- 3.3. Антропонимика г. Лесосибирска.
- 3.4. Язык городских средств массовой информации.
- 3.5. Язык рекламы и бизнеса.
- 3.6. Язык малых письменных жанров [13: 16–20].

Некоторые из предложенных компонентов, по мнению Б.Я. Шарифуллина, изучены пока недостаточно, например, «Язык рекламы и бизнеса», а также «Язык городских средств массовой информации». В языке города автор особо выделил компонент «Внутригородская топонимика» и даже привел свою типологию этого явления. Нам этот пункт кажется самым показательным в смысле раскрытия понятия «язык города» в рамках его территориального изучения. Мы считаем, что проделанный Б.Я. Шарифуллиным анализ может служить своего рода образцом при изучении подобного явления на примере другого города.

Итак, изучая язык г. Новосибирска и занимаясь составлением словаря регионализмов, мы приняли за основу подход к изучению языка города, предлагаемый Б.Я. Шарифуллиным.

Всем известно, что, помимо официальных наименований объектов городской среды, существуют и неофициальные речевые топонимы (например, в Новосибирске здание по адресу Октябрьская магистраль, 3 в народе называют *Кокон*). В отличие от названий, образованных, если так можно выразиться, механическим прикреплением имени к обозначаемому объекту, неофициальные, или вторичные, топонимы всегда содержательны, индивидуальны и опосредованы ассоциативным характером человеческого мышления [3: 145] (например, в Новосибирске есть так называемый *Прощальный магазин*, который находится на выезде из города).

Б.Я. Шарифуллин выделяет два типа наименований городских объектов: 1) названия объектов, являющиеся отображением официально существующих названий, их модификацией и/или мутацией; 2) собственно-народные топонимические номинации, не связанные непосредственно с формами официальных урбанонимов (ср. у А.А. Райх: наименования, ориентирующиеся на официальные названия объектов, и наименования, не имеющие этой ориентации) [9: 13–15].

Для образований первого типа характерно «пропускание» через языковое сознание горожан тех официальных обозначений, которые не соответствуют историческим традициям образования русских топонимов, не соответствуют семиотической целесообразности и лингвистической эстетике, чересчур идеологизированы. Интересно, что разговорные названия улиц, например, в неко-

тором смысле возрождают традиционные и естественные для русского языка принципы их номинации – названия типа «улица» + «форма род. пад. существительного» (особенно образующие длинные цепочки генетивов: *ул. им. 60-летия Ленинского комсомола* и т.п.) легко трансформируются в традиционные названия наподобие *Зеленая улица*, *ул. Остоженка*, *Волхонка* и т.д. [Там же].

В Новосибирске можно найти примеры функционирования неофициальных топонимов, образованных по таким же моделям «народного языкотворчества»:

- *Затулинка* (вместо *Затулинский жилмассив*),
- *Дзержинка* (вместо *Дзержинский район* или *проспект Дзержинского*),
- *Гусинка* (вместо *Гусинобродский жилмассив* или *Гусинобродский рынок*),
- *Богдашка* (вместо *улица им. Богдана Хмельницкого*),
- *Студяга* (вместо *метро «Студенческая»*),
- *Березка* (вместо *Парк культуры и отдыха «Березовая роща»*).

Разнообразны и интересны неофициальные топонимы второго типа, они в основном экспрессивны по форме и содержанию, многообразны по мотивам номинации:

- а) по особенностям топографии и месторасположения, ср.: *Яма* (Станиславский жилмассив);
- б) по «интерьеру», ср.: *Зеленый навильон* (сооружение на площади им. Карла Маркса);
- в) по ассоциациям с другими реалиями, ср.: *Книжка* (дом в форме раскрытой книги);
- г) по случайным и типичным событиям и обстоятельствам, ср.: *Плаха* (площадь им. Ленина) и т.п.

Пока довольно трудно построить типологию всех номинаций городских объектов в урбанонимике этой группы, поскольку необходимо выявить все «мотивы», лежащие в основе такого рода номинаций. Приведем некоторые примеры неофициальных топонимов г. Новосибирска, известных горожанам:

- *Шарик у Глобуса* (кафе в форме шара возле Молодежного театра «Глобус»);
- *Расточка* (район, расположенный около ул. Мира, где в конце 30-х располагался завод расточных станков) [7: 96–100].

По нашим данным, неофициальная топонимика как лингвистическая проблема изучена слабо, специальных исследований очень мало. Об этом свидетельствует и тот факт, что до сих пор не предложено единого термина для обозначения этого явления. Большинство исследователей данные единицы предпочитают называть **неофициальными топонимами, речевыми топонимами** и т.п.

С.Д. Кочеренкова и Т.А. Сидорова предложили термин **микротопонимы**, под которым данные авторы понимают «индивидуализированные названия малых географических объектов, отличающиеся неустойчивостью и подвижностью внешней формы, составляющие переходный, промежуточный лексический слой между лексикой нарицательной и ономастической» [4: 97].

О.А. Шарипова использует в своем исследовании термин **регионим (региональный топоним)**, понимая под ним «модные, но не принятые в качестве нормы, устойчивые выражения, которые не закреплены в словарях и функционируют в городской речи как нетрадиционные» [12: 86].

Понятно, что официальные и неофициальные топонимы принадлежат к различным сферам употребления и отличаются друг от друга эмоциональной окрашенностью. Неофициальные топонимы непостоянны, зачастую не имеют истории и не закреплены в официальных документах. Так, например, неофициальный топоним *Мажордочка* был широко распространен в молодежной среде 2000-х, так назывался выступ возле магазина «Универсам» в центре города, на котором собиралась так называемая продвинутая и неформальная молодежь, чтобы пообщаться. Это место до сих пор существует, но молодежь там уже не собирается, соответственно, слово остается в памяти людей старше 25 лет и постепенно уходит в прошлое.

Отметим, что функционирование этих языковых единиц в живой речи способствует появлению

различных вариантов их употребления. В отличие от официальных, они в большей степени характеризуют некоторые черты и условия бытовой жизни городского населения, и даже – в определенной степени – раскрывают колорит эпохи.

Любые неофициальные топонимы – это своеобразная историческая ценность города, они возникают в определенное историческое время и связаны с общественной жизнью, обычаями и культурой народа. Таким образом, неофициальные топонимы того или иного города представляют собой интерес как особый языковой код этого города. Также особого изучения требуют неофициальные топонимы, которые существуют во многих городах, но обозначают различные объекты с похожими качествами, например: *Пьяная дорога* (неровное полотно городской автодороги), *Горбатый мост* (мост, образующий арку над железнодорожными путями), *Тещин язык* (объездная дорога), *Пентагон* (многоугольное здание), *Шанхай* (частный сектор с пестрым национальным составом) и др.

В заключение хочется сказать, что, несмотря на то, что язык города имеет определенную исследовательскую историю, многие его компоненты остаются «нераскрытыми» и неизученными, к тому же в «городском» языке возникают и новые явления, требующие лингвистического объяснения. Таким образом, перспективы изучения «языка города» в теоретическом и практическом рассмотрении представляются вполне очевидными.

Литература

1. Городское просторечие. Проблемы изучения / Отв. ред. Е.А. Земская, Д.Н. Шмелев. М.: Русский язык, 1984.
2. Ерофеева Т.И. Локальные лексические элементы в языковом быте города // Живое слово в русской речи Прикамья. Пермь, 1989.
3. Квашнина Е.Н. Особенности микротопонимии уральского города // Общество. Среда. Развитие (TerraHumana). Выпуск № 3. СПб., 2009.
4. Кочеренкова С.Д. Неофициальные наименования пространственных объектов Свердловска (способы номинации) // Языковой облик уральского города: Сб. науч. тр. Свердловск: УрГУ, 1990.
5. Красильникова Е.В. Язык и культура (к изучению языка города) // Языковой облик уральского города: Сб. науч. тр. Свердловск: УрГУ, 1990.
6. Ларин Б.А. О лингвистическом изучении города; К лингвистической характеристике города (несколько предпосылок) // Ларин Б.А. История русского языка и общее языкознание. М., 1977.
7. Ливинская И.В. Неофициальная городская топонимия (на примере регионализмов г. Новосибирска) // Проблемы лингвистического краеведения: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 80-летию доцента кафедры русского языка Клавдии Николаевны Прокошевой. Пермь, 2014.
8. Помыкалова Т.Е., Шишкина Т.Я., Шкатова Л.А. Наблюдения над речью жителей г. Челябинска (К проблеме «язык города») // Городское просторечие: Проблемы изучения. М.: Наука, 1984.
9. Райх А.А. Особенности разговорно-бытовых наименований городских объектов (на материале г. Омска) // Проблемы деривации и номинации / Тез. докл. научн. конф. Омск, 1988.
10. Сиротина О.Б. Современная разговорная речь и ее особенности. М., 1974.
11. Учебная практика по изучению народно-разговорной речи города: Программа и методические указания для студентов филологического факультета / Сост. А.Б. Мордвинов, Б.И. Осипов. Омск, 1990.
12. Шарипова О.А. Некодифицированная лексика в топонимическом пространстве языка. Вестник МГОУ. Серия «Русская филология». 2012. № 3.

13. Шарифуллин Б.Я. Язык современного сибирского города. Теоретические и прикладные аспекты речевого общения. Вып. 5. Красноярск, 1997.
14. Юнаковская А.А. Социальная дифференциация языка города (проблемы и перспективы) / А.А. Юнаковская // Филологический ежегодник. Омск, 1999. Вып. 2. / [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.univer.omsk.su/trudy/fil_ezh/n2/unakov.Html.

I.V. Livinskaya

UNOFFICIAL TOPONYMS AS A COMPONENT OF THE CITY LANGUAGE

Language, language lifestyle, urban toponymy, informal speech toponym, regional toponym.

The article describes the problem of common understanding the terminology of a complex linguistic object as the «city language». In this regard, various research positions is discussed including the composition of components that make the concept of «city language». Special attention is paid to such little-studied component as urban informal place names and proves the thesis that this component is most clearly reflects the territorial specificity of each city, representing the actual implementation of the language flavor of a particular place. Accordingly, the question is raised about the current fragment «city» terminology in respect of unofficial place names and real examples of its operation in Novosibirsk.

СТАНДАРТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ МАТЕРИАЛОВ В ЖУРНАЛ «Международный аспирантский вестник. Русский язык за рубежом»

Материалы представляются в электронном и распечатанном (1 экз.) вариантах, которые должны быть идентичны (либо только в электронном варианте для тех, кто высылает статью по e-mail: AAOrolova@pushkin.institute; EAVasjukova@pushkin.institute).

Текст набирается в программе MS Word, шрифт Times New Roman Cyr, кегль 12, через 1 интервал, выравнивание по левому краю. Поля: верхнее и нижнее – по 2 см, левое и правое – по 2,5 см.

Абзацный отступ устанавливается автоматически (*Формат → Абзац → Первая строка → отступ 1 см*).

Внимание! Не следует оформлять абзацный отступ с помощью многократных пробелов и табуляции.

Текст оформляется без переносов.

Для выделения в тексте допустимо: **полужирное** и *курсивное* написание, подчеркивание, а также использование какого-либо одного цвета. Примеры рекомендуется выделять *курсивом*, а новые термины и понятия – **полужирным** шрифтом. Внимание! Просьба не использовать при наборе текста (в том числе заголовков) такие выделения, как набор ПРОПИСНЫМИ БУКВАМИ и п р а з р ы д к а через пробел.

Сноски следует давать в сквозной цифровой нумерации внизу страницы.

Библиографический список дается в конце текста статьи и оформляется в алфавитном порядке по следующему образцу.

Литература

1. Вережагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 4-е изд., перераб. и доп. М., 1990.
2. Всеволодова М.В. Употребление полных и кратких прилагательных // Русский язык за рубежом. 1971. № 3.
3. Дорофеева Т.М. Обязательная синтаксическая сочетаемость глагола в современном русском языке: Дис. ... канд. филол. наук. М., 1974.
4. Преображенский А.Г. Этимологический словарь русского языка. М., 1959.
5. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. М., 2003.

Библиографические ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках – [номер источника по списку: номер страницы], например, [2: 67].

В левом верхнем углу указываются фамилия и инициалы автора (авторов), e-mail, должность и место работы (учебы), город и страна по следующему образцу.

Н.Н. Иванов

ivanov@pushkin.edu.ru

аспирант Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина
Москва, Россия

На последней странице следует указать фамилию, имя и отчество автора (авторов) полностью, а также телефон и почтовый адрес (с почтовым индексом).

К статье прилагается рецензия научного руководителя, а также аннотация и ключевые слова (не менее 5) на русском и английском языках.

Требования к иллюстрациям: файлы в формате jpg объемом от 300 Кб до 1 Мб.

ПРИНИМАЮТСЯ ТОЛЬКО ОРИГИНАЛЬНЫЕ МАТЕРИАЛЫ, НЕ ПУБЛИКОВАВШИЕСЯ РАНЕЕ В ДРУГИХ ИЗДАНИЯХ.