

# РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ



РАЗРАБОТКИ УРОКОВ ПО ОБУЧЕНИЮ ГОВОРЕНИЮ ИЗ США  
НАЦИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АРАБСКИХ УЧАЩИХСЯ  
МЕТАЛИТЕРАТУРА, МЕТАПОЭТИКА, МЕТАТЕКСТ  
СОВРЕМЕННАЯ ДУХОВНАЯ ПРОЗА: ТИПОЛОГИЯ И ПОЭТИКА  
ВЛАДИМИР ВЫСОЦКИЙ ГЛАЗАМИ СОВРЕМЕННОКОВ

# II МЕЖДУНАРОДНЫЙ КОНКУРС ДЛЯ РУССКОГОВОРЯЩИХ ДЕТЕЙ БЛИЖНЕГО И ДАЛЬНОГО ЗАРУБЕЖЬЯ «Дети рисуют свой Русский мир»



Досмагамбетова Аида, 14 лет,  
Казахстан. Царевна Лебедь



Шаленко Лилия, 15 лет,  
Эстония. Кот Баюн



Николас Починков, 10 лет,  
Ирландия. Царевна-лягушка



Юшкманн Ханси, 13 лет, Германия.  
Рисунок к поэме А.С. Пушкина  
«Русалка и Людмила»



Сухова Полина, 10 лет,  
Марокко. Снегурочка



Юхтсон Диана, 14 лет,  
Эстония. Репка

## УЧРЕДИТЕЛИ



**МИНИСТЕРСТВО  
ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**



**МЕЖДУНАРОДНАЯ  
АССОЦИАЦИЯ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ  
РУССКОГО ЯЗЫКА  
И ЛИТЕРАТУРЫ**



**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ИНСТИТУТ  
РУССКОГО ЯЗЫКА  
ИМ. А.С. ПУШКИНА**



**ЗАО «ОТРАСЛЕВЫЕ  
ВЕДОМОСТИ»**

## Дорогие коллеги!

Заканчиваются каникулы, и наши учащиеся возвращаются к занятиям. Подумаем еще раз, чем вызван их интерес к русскому языку и как мы можем учитывать его в своей работе.

Несомненно, за последние 10–15 лет изучение русского языка за пределами России стало более прагматичным, связанным в первую очередь с овладением языком специальности и делового общения. Тысячи иностранных компаний имеют в России и в странах СНГ свои представительства и филиалы, и их персоналу необходимо знание русского языка. Растет туристический обмен, сотрудничество с Россией в самых разных областях науки, техники, производства, что также создает мотивацию к его изучению. Знание русского языка с целью профессионального общения сейчас может быть подтверждено не только дипломами вузов, но и специальными сертификатами, как это принято для основных международных языков.

Для миллионов иностранцев русский язык остается ключом к России, ее истории, традициям и современной жизни, художественной литературе, кино. Эффективный доступ к этой информации дает все возрастающее пространство русскоязычного Интернета. Для лингвистов, в особенности славистов, русский язык – основа для изучения других иностранных языков, в первую очередь славянских.

У иностранных граждан и наших соотечественников за рубежом сохраняется и такой мотив в изучении русского языка, как желание понять особенности современной русской речевой культуры, в том числе обиходной, массовой, разобраться в тонкостях фразеологии, разговорного стиля, научиться воспринимать юмор русских людей.

Современный русский язык подчеркнуто идиоматичен, насыщен прямыми и скрытыми цитатами из популярных песен, стихов, скетчей эстрадных артистов, из реплик киногероев и выступлений политических деятелей, рекламных лозунгов. Понимать истоки современных фразеологизмов и к месту употреблять их – задача крайне непростая. Но тот, кто заговорит в России по-русски, в полной мере ощутит русское гостеприимство, приобретет новых друзей.

Будем же постоянно помнить, как разнообразны причины, которые приводят наших учащихся к выбору русского языка, и находить методические решения, помогающие им изучать такой трудный и такой богатый язык.

С уважением,

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

# РУССКИЙ ЯЗЫК за рубежом

<b>Международный редакционный совет</b>	Р. Беленчикова (Германия), Е. Бразаускаене (Литва), Ду Гуйчжи (Китай), Р. Гусман-Тирадо (Испания), К.С. Дхингра (Индия), М. Лекич (США), С. Почеканска (Болгария), Н. Райан (Австралия), М.Л. Ремнева (Россия), М. Рогаль (Словакия), Э. Эндерлейн (Франция)
<b>Редакционная коллегия</b>	А.В. Абрамович, Т.М. Балыхина, Н.Д. Бурвикова, Ю.Л. Воротников, А.В. Голубева, Т.В. Кортава, В.Г. Костомаров, Н.А. Купина, И.П. Лысакова, В.В. Молчановский, В.В. Морковкин, С.А. Небольсин, А.П. Сквородников, М.Ю. Федосюк, Н.И. Формановская, С.А. Хавронина
<b>Главный редактор</b>	Ю.Е. Прохоров
<b>Ответственный секретарь</b>	Т.К. Будовская
<b>Выпускающий редактор</b>	А.А. Шарборова
<b>Редакторы</b>	А.А. Шарборова, А.Ю. Бондаренко, А.А. Соломонова, Г.В. Хруслов
<b>Секретарь</b>	П.П. Семенов
<b>Корректор</b>	М.М. Мартынова
<b>Верстальщик</b>	А.Г. Гейн
<b>Обложка</b>	Е.А. Еремин
<b>Адрес редакции</b>	117485, Россия, Москва, ул. Академика Волгина, 6, ком. 440, 442, 444 Тел. / факс +7 (495) 336-66-47 e-mail: ryzr@pushkin.edu.ru, editor@pushkin.edu.ru
<b>Адрес сайта</b>	www.russianedu.ru
<b>Издательская подписка Менеджер</b>	ООО «Агентство подписки и продвижения «Алеф Принт» Ирина Баканова Тел.: +7 (495) 514-21-06, (499) 267-40-10; e-mail: podpiska@vedomost.ru
<b>Подписка по каталогам</b>	«Пресса России» – 24780, «Роспечать» – 18382
<b>Подписка за рубежом и в СНГ</b>	ООО «Информнаука» Тел. +7 (495) 787-38-73; www.informnauka.com
<b>Издатель</b>	ООО «Издательство «ОТРАСЛЕВЫЕ ВЕДОМОСТИ».

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

Формат 84x108 1/16  
Объем 8 п.л.

Тираж 1500 экз.  
Подписано в печать 10.08.2010

*1-я стр. обложки:* Дворец царя Алексея Михайловича в Коломенском. \*1 Фото Александра Карельского  
*2-я стр. обложки:* II Международный конкурс для русскоговорящих детей ближнего и дальнего зарубежья «Дети рисуют свой Русский мир» (с. 52)  
*3-я стр. обложки:* Методические семинары для преподавателей русского языка (Гранада, Испания, 19–20 ноября 2009 г., 6–6 мая 2010 г.)  
*4-я стр. обложки:* Из истории дворца царя Алексея Михайловича в Коломенском

Журнал входит в рекомендованный ВАК РФ перечень ведущих рецензируемых изданий, в которых могут быть опубликованы результаты научных исследований соискателей ученой степени доктора и кандидата наук.  
При перепечатке материалов ссылка на источник обязательна.  
За точность цитат и библиографических данных ответственность несут авторы.



## УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

Обучение говорению

### МЕТОДИКА

Фонетика

Этнопсихология

Русский язык для мигрантов

Теория методики

### ЛИНГВИСТИКА

Межкультурная коммуникация

Учебная лексикография

Язык художественной литературы

Когнитивная лингвистика

Русские компоненты  
в иноязыковом сознании

### ЛИТЕРАТУРА И КУЛЬТУРА

Межкультурная коммуникация

Православная литература

### ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ

### НАМ ПИШУТ

### КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

### ХРОНИКА

### НОВОСТИ

**Е.Н. Краснянская, В.Е. Фримен (США)**

Политика. Обучение говорению на русском языке ..... 4

**Т.И. Алексиева, Е.К. Раденкова (Болгария)**

Фонетический аспект в обучении болгарских студентов-русистов ..... 24

**А. Али Анвар (Ирак)**

Учет национально-психологических особенностей арабских учащихся при обучении РКИ ..... 31

**Н.А. Маркина (Россия)**

Проблемы обучения русскому языку детей мигрантов ... 37

**А.А. Соломонова (Россия)**

«Компетенция» в образовательном стандарте и «коммуникативная компетенция» в методике преподавания РКИ: сопоставление понятий ..... 44

**Бу Юньян (Китай)**

Дифференциация русских и китайских традиционных жестов ..... 49

**З.П. Попова (Россия)**

Свободная и функционально-связанная сочетаемость в учебных словарях терминов ..... 53

**О.И. Северская (Россия)**

Металитература, метапоэтика, метатекст ..... 59

**О.И. Лыткина (Россия)**

Типы картин мира в репрезентации концепта ..... 64

**С.В. Лихачев (Россия)**

Русские надписи за рубежом ..... 68

**Марзие Яхьяпур, Джанолах Карими-Мотаххар,**

**Самира Эсмаили (Иран)**

О влиянии В.В. Маяковского на творчество современного иранского поэта А. Шамлу ..... 76

**С.Г. Комаров (Россия)**

Традиции «Вишневого сада» в драмах Дж.Б. Пристли и Э. Бонда ..... 82

**И.С. Леонов (Россия)**

Современная духовная проза: трилогия и поэтика ..... 89

**Ильдико Чайбок-Тверефу (Гана)**

Использование кинофильмов на практических занятиях по РКИ ..... 96

**Петер Вицаи (Венгрия)**

Взгляд современников на творчество В. Высоцкого ..... 101

**Т.Т. Искандарян (Армения)**

Армяне в жизни Владимира Высоцкого ..... 106

**Е.Л. Кудрявцева (Германия)**

Обзор русских образовательных центров в Германии ... 110

..... 116

..... 122

# УЧЕБНЫЙ РАЗДЕЛ

## ОБУЧЕНИЕ ГОВОРЕНИЮ



**Е. Н. Краснянская**

elena.krasnyanskaya@us.army.mil

канд. пед. наук,

адъюнкт-профессор

Военного института иностранных языков США

Монтерей (Калифорния), США

**В. Е. Фримен**

valya.freeman@us.army.mil

адъюнкт-профессор

Военного института иностранных языков США

Монтерей (Калифорния), США

## Политика

### Обучение говорению на русском языке

*Говорение, комплекс упражнений, введение, закрепление, повторение, актуализация, повышение уровня навыков и умений говорения.*

Вниманию преподавателей РКИ предлагается фрагмент учебника, предназначенного для обучения говорению студентов продвинутого этапа РКИ Агентства по уменьшению угрозы Министерства обороны США в Военном институте иностранных языков США. Представлены материалы системы уроков по теме, связанной с внешней политикой США, которые содержат аутентичные тексты из российских газет, журналов и электронных СМИ, а также ролевые игры. Тексты сопровождаются комплексами упражнений, направленных на повышение навыков и умений говорения и чтения.

**О**сновной целью обучения студентов продвинутого этапа РКИ Агентства по уменьшению угрозы (АУУ) Министерства обороны США в Военном институте иностранных языков США являются развитие навыков и умений говорения и повышение их уровня для параллельной подготовки военных переводчиков АУУ.

В 2001 г. в связи с ужесточением требований, предъявляемых к военным переводчикам в АУУ, преподаватели кафедры разработали новую программу обучения РКИ, которая ежегодно совершенствуется [3]. На основе этой программы преподавателями кафедры был создан комплекс учебников для обучения лексике, грамматике,

говорению, аудированию, чтению, последовательному (устному) переводу, письменному переводу, географии стран СНГ, государственному устройству РФ и истории России, который представляет собой систему вспомогательных средств обучения РКИ [1]. Здесь мы представим подсистему учебных материалов для развития и совершенствования навыков и умений говорения в триместрах I–III (47 недель) продвинутого этапа РКИ АУУ.

Следует отметить, что с самого начала учебники для формирования и совершенствования лексических знаний и навыков, а также навыков и умений говорения разрабатывались на основе тематического подхо-

да, который в настоящее время получил название фреймового подхода в обучении [2]. Такой подход был реализован и в учебниках для развития и совершенствования навыков и умений аудирования, чтения, последовательного перевода и письменного перевода. Во взаимодействии с руководством АУУ был

определен список тем. В результате каждый недельный цикл занятий соответствует определенной теме в каждом учебнике, т.е. является тематическим для указанных выше предметов.

Языковой и речевой материал охватывает 24 темы.

Триместр, номер недели, тема	Введе- ние и закреп- ление	Повторе- ние и по- вышение уровня	Актуализация	
			Ежедневные занятия (1 студ. – 1 преп.)	Каждая пятница (2 часа)
<b>Триместр I</b>				
1. О себе	✓		✓	
2. Моя семья	✓		✓	
3. Мой обычный рабочий день	✓		✓	
4. Внешность	✓		✓	
5. Характер	✓		✓	
6. Дом, квартира	✓		✓	
7. Мой родной город	✓		✓	
8. Свободное время	✓		✓	
9. Биография		✓	✓	
10. Внешность и характер человека		✓	✓	
11. Семья, семейная жизнь		✓	✓	
12. Свободное время, увлечения, каникулы		✓	✓	
13. Дома, квартиры, здания, сооружения		✓	✓	
14. Родной город, родной штат		✓	✓	
15. Климат, погода	✓		✓	
<b>Триместр II</b>				
16. Магазины, покупки, одежда	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
17. Продукты, приготовление пищи, рестораны	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
18. Туризм, путешествия, таможня	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
19. Праздники, традиции и обычаи	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
20. Образование, работа	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
21. Военная служба	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
22. Кино, театры, концерты	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
23. Музеи и выставки	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
24. Иммиграция	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
25. Преступность и насилие в обществе	✓		✓	Последовательный перевод (англ. → рус.): Экскурсия в полицейский участок
26. Терроризм	✓		✓	Дискуссия за круглым столом

Триместр, номер недели, тема	Введе- ние и закреп- ление	Повторе- ние и по- вышение уровня	Ежедневные занятия (1 студ. – 1 преп.)	Актуализация
				Каждая пятница (2 часа)
27. Загрязнение окружающей среды, охрана окружающей среды	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
28. Медицина	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
29. Современная наука и техника	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
30. Экономика	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
31. Внешняя политика США	✓		✓	Дискуссия за круглым столом
<b>Триместр III</b>				
32. Кино, театр, концерты		✓	✓	Дискуссия за круглым столом
33. Магазины, покупки, одежда		✓	✓	Последовательный перевод (англ. → рус.): Экскурсия в военторг
34. Праздники, традиции и обычаи		✓	✓	Дискуссия за круглым столом
35. Продукты, приготовление пищи, рестораны		✓	✓	Двусторонний перевод: Ролевая игра «В ресторане»
36. Образование, работа		✓	✓	Дискуссия за круглым столом
37. Здания и сооружения		✓	✓	Последовательный перевод (англ. → рус.): Экскурсия в гостиницу
38. Преступность и насилие в обществе		✓	✓	Дискуссия за круглым столом
39. Музеи и выставки		✓	✓	Последовательный перевод (англ. → рус.): Экскурсия в музей
40. Внешняя политика США		✓	✓	Дискуссия за круглым столом
41. Туризм, путешествия, таможня		✓	✓	Последовательный перевод (англ. → рус.): Экскурсия в аэропорт
42. Современная наука и техника		✓	✓	Дискуссия за круглым столом
43. Медицина		✓	✓	Последовательный перевод (англ. → рус.): Экскурсия в поликлинику
44. Экономика		✓	✓	Дискуссия за круглым столом
45*. Загрязнение окружающей среды, охрана окружающей среды		✓	✓	Последовательный перевод (рус. → англ.): Научный доклад по метеорологии

\* Недели 46–47: подготовка и проведение выпускных экзаменов по говорению, аудированию, чтению, последовательному переводу, письменному переводу, государственным договорам и соглашениям.

Дискуссии за круглым столом представляют собой особый вид работы, проводимый за пределами института. Они предназначены для повышения уровня навыков и умений говорения на разнообразные темы на основе спонтанных дискуссий. Студенты по

очереди выполняют роль ведущего дискуссии, который составляет вопросы, самостоятельно подбирает материалы для каждого вопроса, обсуждает их с преподавателем и потом раздает студентам для подготовки. Студенты готовятся к этой работе не на



занятиях, а самостоятельно и независимо друг от друга. Они также могут подбирать дополнительный материал. Ведущий составляет вопросы таким образом, чтобы вызвать как можно более оживленную дискуссию. Преподаватель не принимает участия в дискуссии, но обязательно подводит итоги двухчасовой работы, которая проводится регулярно каждую пятницу в заключение темы. Социокультурная компетенция имеет большое значение при проведении таких дискуссий и успешно развивается во время данного вида работы. Следует также отметить, что в связи с тематическим подходом к построению недельного цикла обучения дискуссии за круглым столом представляют собой квинтэссенцию работы студентов и преподавателей в течение недели, потому

что именно во время выполнения такого упражнения в широком смысле этого слова студенты максимально демонстрируют не только навыки и умения говорения, но и динамику их развития. В качестве примера предлагаем фрагмент материала, подготовленного студентом Д. для проведения дискуссии за круглым столом по теме «Внешняя политика США».

В заключение следует отметить, что для 47-недельного курса РКИ АУУ преподаватели разработали и издали в институте комплексы учебников для интегрированного формирования и развития навыков и умений различных видов речевой деятельности. В качестве примера предлагаем фрагмент раздела из учебника для обучения словарю и говорению для второго триместра [9].

## Литература

1. Краснянская Е.Н. Система вспомогательных средств обучения в курсе русского языка Агентства по уменьшению угрозы при Министерстве обороны США // Русский язык за рубежом. 2006. № 3.
2. Латышева А.Н. Учебники русского языка и «фреймовый подход» к обучению инофонов // Мир русского слова и русское слово в мире: Материалы XI конгресса МАПРЯЛ: В 7 т. София, 2007. Т. 6 (2).
3. Krasnyanskaya E., Freeman V. Curriculum. Russian Arms Control Speaking Proficiency Course. Trimesters I–III, 1350 hours. Revised and updated in June 2009.
4. Krasnyanskaya E., Lipovetsky L., Shirokov E. 125 Verbs and Verbal Word Combinations. 2<sup>nd</sup> edition. DTRA, DLIFLC, 2006.
5. Krasnyanskaya E. Let Us Improve Our Russian. Textbook for Integrated Modality Skills Development. Trimester I, weeks 1–8. 2<sup>nd</sup> edition. DTRA, DLIFLC, 2008.
6. Krasnyanskaya E. Learn to Speak Better Russian. Part I. Trimester I, weeks 9–15. 4<sup>th</sup> edition. DTRA, DLIFLC, 2009.
7. Krasnyanskaya E. Learn to Speak Better Russian. Part II. Trimester II, weeks 16–21. 3<sup>rd</sup> edition. DTRA, DLIFLC, 2008.
8. Krasnyanskaya E. Learn to Speak Better Russian. Part III. Trimester II, weeks 22–26. 3<sup>rd</sup> edition. DTRA, DLIFLC, 2008.
9. Krasnyanskaya E. Learn to Speak Better Russian. Part IV. Trimester II, weeks 27–31. 3<sup>rd</sup> edition. DTRA, DLIFLC, 2008.
10. Krasnyanskaya E. Supplemental Material. Speaking. Levels 2–5. 2<sup>nd</sup> edition. DTRA, DLIFLC, 2008.
11. Novitskaya A., Novitskaya Alla. Russian Speech Conventions. Refresher Course. Trimester I. 2<sup>nd</sup> edition. DTRA, DLIFLC, 2007.

E.N. Krasnyanskaya, V.E. Freeman

### POLICY. SPEAKING TEACHING IN RUSSIAN

*Speaking; complex of exercises, tasks, and activities; introduction; reinforcement; revision; realization; speaking skills level spiraling up.*

A section of the textbook on speaking instruction is offered for teachers of Russian as a second language. This textbook is designed for the advanced students of the Defense Threat Reduction Agency Russian Arms Control Speaking Proficiency Course at the Defense Language Institute Foreign Language Center, USA. This section contains text materials from the lesson system on the topic “US Foreign Policy” and role-plays. All the texts are authentic and taken from Russian newspapers, magazines, and the Internet. Tasks and activities aimed at enhancing students’ speaking and reading skills are provided along with the texts.

## ПОЛИТИКА

**1** Дайте развёрнутые ответы на вопросы.

1. Как складывались отношения между США и Россией в период революционной войны США против Великобритании?
2. Как складывались отношения между США и Россией в период между революционной войной США против Великобритании до гражданской войны?
3. Как складывались отношения между США и Россией в период гражданской войны в США?
4. Что вы знаете о продаже Аляски США Россией?
5. Каким был внешнеполитический курс США во время революции 1917 года в России?
6. Каким был внешнеполитический курс США после революции 1917 года в России?
7. Каким был внешнеполитический курс США во время Второй мировой войны?
8. Когда начался и что представлял собой период холодной войны?
9. Что вы знаете о Карибском кризисе?
10. Когда закончилась холодная война? Как и почему?
11. Каков внешнеполитический курс США в отношении России в настоящее время и почему он такой?

**2** Задайте 8–10 вопросов своему собеседнику о внешней политике США и России.**3** Разыграйте следующие ролевые игры. Ваш преподаватель во всех случаях будет играть роль вашего собеседника.

- Вы находитесь в выставочном зале в Москве на выставке рисунков американских школьников, посвящённых трагическим событиям 11 сентября 2001 года. Обратитесь к посетителям, пришедшим на церемонию открытия выставки.

- Московские власти решили, что Армия спасения (США) является военной организацией, и отказались продлить ей лицензию на работу в Москве и в России. Вы являетесь представителем Армии спасения и пришли на приём к мэру. Убедите мэра изменить такое решение и выдать необходимую лицензию Армии спасения.

- Вы и ваш начальник приглашены на прощальный вечер председателя совета директоров, который уходит на пенсию из вашего совместного российско-американского предприятия по производству мясных продуктов в Воронеже. Когда вы приехали в ресторан, ваш начальник позвонил вам и попросил выступить с короткой речью вместо него, потому что он простудился и не может приехать.

- Вы участвуете в беседе за круглым столом в Санкт-Петербургском государственном университете по вопросу последствий холодной войны и путей их преодоления. Выступите по этому вопросу.

- Вы проводите пресс-конференцию в Белом доме. Сделайте краткое заявление для СМИ. Объясните реакцию президента на действия Северной Кореи: в чём они выражаются, как их оценивает президент, какие меры намеревается предпринять правительство США.

- Вы находитесь в Московском государственном университете на встрече со студентами. Во время дискуссии они сказали, что страны, которые были названы президентом США осью зла, отличаются друг от друга внешней и внутренней политикой,

экономическим состоянием и рядом других политических и социально-экономических факторов, но были объединены в США под одним названием. Дайте объяснения российским студентам по этому поводу и ответьте на их вопросы.

- 4
1. Прочитайте статьи «В ноябре 1933 года», «Ни одна нация не сделала для нас столько, сколько русские...» и «Разве мы не должны устранять препятствия, которые мешают нашим народам?»
  2. Перескажите статьи, используя выделенные слова и словосочетания.
  3. Выскажите свою точку зрения относительно установления и развития дипломатических отношений между США и СССР и позже Россией. Что вы можете сказать о внешней политике обоих государств по отношению друг к другу на протяжении всего периода с 1933 года?
  4. Объясните, почему продолжение диалога, укрепление связей и «челночная дипломатия» – это первейшая необходимость для развития отношений между Россией и США.
  5. Какова была внешняя политика США в период Второй мировой войны, и как складывались отношения между правительствами СССР, США и воевавшими на фронтах солдатами и офицерами?
  6. Почему американское командование обратилось к американским лётчикам, покидавшим Полтаву, с таким призывом?
  7. Объясните позицию президента Рейгана, изложенную им в письме Брежневу.
  8. Почему Рональд Рейган объявил СССР «империей зла» и начал «крестовый поход» против этой империи?

### В ноябре 1933 года

*В ноябре 1933 года США и СССР установили дипломатические отношения*



М. М. Литвинов

Начиная с 10 ноября 1933 года в советских газетах практически ежедневно печатались сенсационные зарубежные новости о первых в истории переговорах между США и СССР. Визит наркома иностранных дел (с 1917 по 1946 годы – народный комиссар иностранных дел, с 1946 года по настоящее время – министр иностранных дел) СССР Максима Максимовича Литвинова за океан и его беседы с президентом США Франклином Рузвельтом стали «гвоздём недели» всех изданий в Советском Союзе.



Франклин Делано Рузвельт

Визит наркома длился с 7 по 24 ноября 1933 года.

Все газеты уделяли этим новостям хотя бы три строчки в день, лаконично отмечая, что «по сообщениям ТАСС, переговоры развиваются успешно». Тем не менее далеко не все

в США приветствовали установление дипломатических отношений с СССР. Например, сенатор Гартфилд открыто высказывался против из-за советского атеизма и нетерпимости.

Несмотря на отсутствие единодушия 18 ноября президент США Франклин Делано Рузвельт и нарком иностранных дел СССР Максим Максимович Литвинов подписали документы о сотрудничестве и взаимном дипломатическом признании. Нельзя сказать, что всё было гладко в советско-американских и далее российско-американских отношениях. Уже в прошлом Великая американская депрессия, антисоветская и антиамериканская белая, серая и чёрная пропаганда, холодная война, но всё же есть и понимание того, что продолжение диалога, укрепление связей и «челночная дипломатия» – это первейшая необходимость.

(221 слово)

Газета «В Новом Свете» совместно с газетой «Московский комсомолец». 21–27.11.2003

### **«Ни одна другая нация не сделала для нас столько, сколько сделали русские»**

*Всё чаще и чаще российские и американские историки и военные вспоминают боевые дни времён Второй мировой войны, когда вместе американские, французские и советские лётчики били врага. Недаром в песне об этих событиях поётся: «В небесах мы летали одних, мы теряли друзей боевых, ну а тем, кому выпало жить, надо помнить о них и дружить». Ситуация сегодня грозовая, потому что цивилизация в опасности. Похоже, что опыт тесного взаимодействия США и СССР для победы над фашизмом может пригодиться в борьбе с терроризмом.*

24 июня 1941 года президент США Франклин Рузвельт заявил о поддержке СССР в войне против фашистской Германии, и в тот же день были разморожены советские счета в американских банках, было подписано соглашение о поставках в СССР американских самолётов. Решили поставлять самолёты морскими конвоями в Архангельск, Мурманск и через иранские порты, а также перегонять по трассе Аляска – Сибирь через Берингов пролив, Чукотку, Колыму, Якутию до Красноярска.

Советские и американские лётчики преодолели массу трудностей: построили новые и реконструировали старые аэродромы, смонтировали узлы связи и радионавигации, подготовили кадры лётчиков и наземного обслуживающего персонала.

В июле 1992 года на Аляске прошли торжества по случаю пятидесятилетия авиатрассы Аляска – Сибирь – фронт. Эскадрилья «Русские витязи» продемонстрировала своё мастерство в небе над Фербенксом, напомнив, что сотрудничество между Россией и США всегда было залогом победы над общим врагом. Но теперь наш общий враг стал ещё коварней.

Уникальной страницей истории взаимодействия США и СССР стало проведение челночных операций американской стратегической авиацией. У истребителей сопровождения был меньший радиус действия, чем у бомбардировщиков США, которые базировались в Англии и Италии, поэтому они не могли достичь многих объектов в восточной части Германии и её сателлитов. Тогда и возник оригинальный план: организовать полёты из Англии и Италии в СССР с попутным нанесением бомбовых ударов по противнику. После дозаправки и дозагрузки бомбами на территории СССР

эскадрилья должна была повторить маршрут в обратном направлении. Полтавский аэродром **был избран в качестве базы** для этой цели.

Кроме военных целей Рузвельт **преследовал и другие цели: завоевать доверие русских** и добиться от них выделения аэродромов на Дальнем Востоке, кроме того, накануне **вторжения союзников во Францию** действия американцев в Советском Союзе отвлекли бы с западного ТВД (*театра военных действий*) средства ПВО (*противовоздушной обороны*) на восток, **ослабив группировку** в районах предполагаемых высадок.

В 1944 году из-под Полтавы семь американских **оперативных групп** провели 18 **воздушных операций** с участием 1030 самолётов. На противника было сброшено 2000 тонн бомб, уничтожено 230 самолётов противника, а американцы потеряли 68 самолётов. Многие операции **никогда не освещались в печати** в силу их **особой секретности**. Американцы **передали Советской Армии** некоторые **секретные образцы вооружения**. Советские военные **ознакомили американцев со своим секретным ракетным вооружением**.

Американцы покидали Полтаву в июне 1945 года с **чувством благодарности** к людям, с которыми они **сотрудничали в борьбе против общего врага**. Вот текст **обращения американского командования к личному составу**, покидавшему Полтаву.

#### ПОМНИТЕ:

1. Место, которое вы сейчас покидаете, **было оккупировано противником**.
2. Русские убрали все **бомбы и мины, сброшенные** немцами 21 июня 1941 года, они **понесли большие потери**, а бомбы и мины были предназначены для американских самолётов и **личного состава**.
3. Русские **проделали большую и тяжёлую работу**, создавая нам хорошие **условия жизни**. Они **разгружали вагоны, рыли окопы, снабжали нас**, помогали питанием и т.д. Ни одна другая нация не сделала для нас **столько, сколько** сделали русские.
4. Вы должны **быть честными и правдивыми** в своих высказываниях о Советском Союзе.

Сейчас русские и американцы **столкнулись с международным терроризмом**, каждый на своей территории. **Не пришло ли время обратиться к прошлому – верному ключу к пониманию настоящего?**

(581 слово)

Газета «В Новом Свете» совместно с газетой «Московский комсомолец». 13–19.06.2003

#### **Разве мы не должны устранять препятствия, которые мешают нашим народам**

Вышла в свет книга «Рейган: жизнь в письмах». Одно из **самых интересных и значимых посланий** датировано апрелем 1981 года. Президент США написал его, **находясь в госпитале после покушения на его жизнь**. Письмо адресовано **Генеральному секретарю ЦК КПСС Леониду Ильичу Брежневу**. Оно стало **ответом на резкое письмо Брежнева относительно американской политики**. Журнал «Тайм» назвал текст Рейгана **«вежливым ответом русскому медведю»**.

Уважаемый господин президент!

Я огорчён, но всё же могу понять резкий тон Вашего последнего письма. Но возможно ли, чтобы мы позволили идеологии, политическим и экономическим взглядам помешать нам решать реальные проблемы людей, которых мы представляем? Станет ли средняя русская семья благополучнее от того, что её правительство установило в Афганистане режим, который ему нравится?

В своём письме Вы намекаете на то, что такие действия стали необходимыми из-за территориальных претензий США, что у нас есть имперские планы, которые угрожают безопасности Вашей страны. Для этих обвинений нет никаких оснований. Более того, имеется достаточно подтверждений тому, что Соединённые Штаты не пытались занять доминирующие позиции в мире даже тогда, когда могли сделать это без какого-либо риска для себя. Когда закончилась Вторая мировая война, США были единственной индустриальной державой, чья экономика не пострадала. Военную мощь США нельзя было сравнить ни с чьей, мы одни имели тогда совершенное оружие – атомную бомбу, которую могли доставить в любую точку земного шара. Если бы мы хотели доминировать, кто бы мог помешать нам? Но Соединённые Штаты выбрали другое решение – уникальное в истории человечества. Мы использовали свою силу для того, чтобы восстановить разрушенную войной экономику других стран, в том числе тех, которые были нашими врагами.

Около десяти лет назад, господин президент, мы с Вами встретились в Калифорнии. В то время я был губернатором штата, а Вы проводили серию встреч с президентом Никсоном. Те переговоры поразили воображение всего мира. Когда мы встретились, я спросил, понимаете ли Вы, что надежды миллионов и миллионов людей в мире связаны с решениями, которые принимаются на Ваших встречах.

Вы пожали мне руку и ответили, что понимаете это и готовы отдать все силы для того, чтобы эти надежды и мечты воплотились в жизнь. Народы всего мира до сих пор питают эти надежды. Люди во всём мире, несмотря на расовые и национальные различия, имеют очень много общего. Они хотят, чтобы их судьбы зависели от них самих. Они хотят сами выбирать себе работу и получать справедливое вознаграждение. Они хотят добиться мира для своих семей, не нанося вреда другим. Правительство существует для них, а не наоборот.

Господин президент, разве мы не должны пытаться устранить препятствия, которые мешают нашим народам достичь этих простых целей?

С уважением,  
Рональд Рейган.

Брежнев оставил это письмо без ответа. Через четырнадцать месяцев, 17 июня 1982 года, выступая на сессии Генеральной Ассамблеи ООН, Рональд Рейган объявил СССР «империей зла» и начал «крестовый поход» против этой империи.

(513 слов)

Газета «В Новом Свете» совместно с газетой «Московский комсомолец».

26.03.– 01.04.2004

**5** Прочитайте статью и перескажите её. Какова ваша точка зрения по следующим вопросам: 1) каким должен быть посол великой державы; 2) как он должен себя вести в стране пребывания; 3) как вы оцениваете жизненные ситуации, в которые попал Джозеф Байерли, и его действия в этих ситуациях; 4) какими могут быть перспективы



развития отношений между США и Россией во время пребывания Джона Байерли на посту посла США в России; 5) какими могут быть последствия его деятельности на этом посту.

### Джон – сын легендарного Джо

#### *Посол США в Москве в переводчике не нуждается*

Джон Байерли – фигура, хорошо известная в Москве. В советские времена он работал гидом на американских выставках, проводившихся в СССР. Очень многие американские русисты, ставшие потом известными журналистами и дипломатами, начинали именно с этих выставок. В 1982 году, когда Джордж Буш-старший в качестве вице-президента приезжал на похороны Л.И. Брежнева, Байерли был его переводчиком. Его уровень владения русским языком порой заставляет усомниться, что перед вами человек, для которого этот язык не родной.

Он начал изучать русский язык в молодости и в застойные годы проходил стажировку на филологическом факультете Ленинградского университета. Американский дипломат наизусть знает многие советские песни времён войны, особенно любит «День Победы». За многие годы работы в России, а он начинал ещё заместителем пресс-атташе американского посольства в Москве в середине 80-х прошлого века, Байерли хорошо освоил русские традиции и привычки, и уж если пьёт водку, то, по свидетельству очевидцев, делает это типично по-русски. Как и один из его предшественников Джим Коллинз, он книголюб и коллекционер книг.

Его Превосходительство господин посол получил степень бакалавра с отличием в университете Гранд-Вэлли в штате Мичиган, в Национальном военном колледже США в Вашингтоне он получил степень магистра. Там же он и остался на преподавательской работе, читая лекции по вопросам национальной безопасности. Джону Байерли 55 лет, помимо русского, он владеет болгарским, немецким, французским и чешским языками. Его супруга Джослин Грин также работает в Государственном департаменте и хорошо говорит по-русски. У них две дочери – Элисон и Кэролайн.

На протяжении всей дипломатической карьеры Джон Байерли занимался советским, а позже российским направлением, вопросами развития отношений со странами Центральной и Восточной Европы. Дважды работал в американском посольстве в Москве, в последний раз был заместителем руководителя американской миссии. Прекрасно знаком со спецификой отношений между странами бывшего СССР. Одно время он возглавлял отдел по связям с Россией и Украиной в Совете национальной безопасности при президенте США, а также занимал пост спецсоветника государственного секретаря по вопросам СНГ.

В России о Байерли много писали, когда он работал первым заместителем главы американской миссии, а послом был Александр Вершбоу. Байерли часто ездил по России, выступал на встречах с молодёжью и ветеранами. В своих речах он говорил о том, что в войне с терроризмом Россия и США должны сомкнуть ряды так же, как в годы Второй мировой войны при создании антигитлеровской коалиции. Ссылка на военную историю для него не просто формальность, потому что легендарный Джозеф Байерли, о судьбе которого снято несколько телефильмов и написано множество статей и книг, его отец. Байерли-старший приезжал в 2004 году в Москву на День Победы.



Джон Байерли

История десантника 101-й воздушно-десантной дивизии Джозефа Байерли фантастична. При высадке американских войск в Нормандию его, спускавшегося на парашюте, ветром отнесло в сторону от своих, и он был схвачен немцами. Затем он провёл шесть месяцев в концлагерях, дважды пытался бежать, но попытки заканчивались неудачей. Уйти за проволоку удалось в третий раз, но ненадолго. Джозеф каким-то чудом добрался до поезда, рассчитывая оказаться в Варшаве, но состав шёл в Берлин, где американец попал в лапы гестапо. Военная разведка отбила его у костоломов в чёрных мундирах, потому что считала, что пленный принадлежит им. В результате Байерли-старший снова оказался в концлагере на территории Польши. В январе 1945 года он снова совершил побег, после которого десантник вышел к расположению советской бронетанковой части. У Джозефа не было никаких документов, но он знал два слова по-русски. К советским танкистам он обратился со словами «американский товарищ».

На его счастье, полковой комиссар знал английский и поверил Байерли, что тот является американским десантником, бежавшим из плена, и хочет вместе с русскими идти воевать до Берлина, поскольку это самый короткий путь домой. Правда, 1-й Белорусский фронт, в одну из частей которого попал Джозеф, наступал не в сторону Берлина, но американцу дали оружие и зачислили в батальон. Так он стал пулемётчиком на танке с красной звездой. Однажды, когда батальон атаковали немецкие истребители, Джо Байерли попал под обстрел и получил тяжёлое ранение. Его отправили в госпиталь, где произошла очень важная для него встреча с Георгием Константиновичем Жуковым. Маршал прибыл в госпиталь с инспекцией. Когда ему доложили, что здесь лежит сбежавший от немцев американский десантник, который воевал на русском танке, он зашёл к нему в палату. Маршал Жуков спросил у Байерли-старшего: «Что я могу для тебя сделать?» Американец ответил, что у него нет никаких документов, никаких бумаг с подтверждением, кто он такой. Маршал кивнул и вышел, а через какое-то время вернулся помощник командующего. По словам Байерли, это была женщина-майор, говорившая на британском английском. Она дала ему письмо. Что было в нём, Джозефу не сказали, но стоило показать этот документ, как он производил магическое действие – американца везде пропускали, давали место в поездах. Так с письмом от Жукова Джо добрался от Варшавы до Москвы и пошёл прямо в американское посольство. Ему не сразу поверили, что он и есть десантник Байерли, ведь его считали погибшим, родителям была отправлена похоронка. «Когда сбежавший из плена и успевший повоевать американец свалился в посольство как снег на голову, там даже не знали, что с ним делать. К счастью, как-то через отпечатки пальцев установили личность папы и его, наконец-то, отправили домой», – рассказывал Джон Байерли.

Джозеф Байерли вернулся в США ещё до конца войны и отпраздновал победу 8 мая в Чикаго. Джон Байерли рассказывает: «В конце октября 1944 года бабушка стала вынимать письма из почтового ящика, она увидела какую-то странную открытку. Открытку написал отец из немецкого лагеря, она была датирована седьмым августа, а в похоронке было сказано, что мой папа погиб 10 июля. Бабушка сразу поняла, что он не мог умереть в июле».

После войны Джо шесть раз бывал в России, всегда старался успеть к празднованию Дня Победы. Хотел встретиться с однополчанами, но никого из своей бронетанковой части так и не нашёл. Джо Байерли похоронен на Арлингтонском военном кладбище.

Пока Джо был жив, он много ездил по США и рассказывал свою историю школьникам. «Мой отец хотел, чтобы американцы знали, как много советские люди страдали в этой войне, – говорит Джон Байерли. – В Америке, конечно, помнят, что был Сталинград, была Курская битва, но только из книг и фильмов. Папа мог сам, своими

словами рассказывать о том, что видел. Я теперь нахожусь в посольстве в Москве и тоже стараюсь сблизить наши народы. Мой отец никогда не мог забыть, как русские приняли его, голодного и беззащитного. Я тоже этого никогда не забуду».

Говоря о после США в России, сыне американского ветерана Второй мировой войны, в экспертных кругах отмечают, что Москве придётся иметь дело с доброжелательным и приятным собеседником, которому будет неудобно отказывать. Кому-то может показаться, что в нынешних условиях американским представителем в Москве должен быть человек более жёсткий, что называется, без сантиментов. Но, пожалуй, период без сантиментов слишком затянулся, и очень хочется надеяться, что личностный фактор сможет повлиять на улучшение отношений между двумя странами.

(1099 слов)

Журнал «Огонёк». № 21. 19–25.05.2008

**6** Прочитайте статью и ответьте на вопросы: 1) почему автор дал статье такое название; 2) какова позиция известных представителей США по вопросу перспектив улучшения отношений с Россией; 3) какова позиция президента США по вопросу улучшения отношений с Россией; 4) почему Россия может оказаться важным партнёром США; 5) каковы конкретные внешнеполитические рекомендации по этому вопросу; 6) почему автор считает, что нельзя забывать русскую поговорку *Доверяй, но проверяй!*; 7) как следует России реагировать на изменение отношений с США.

### Атом не позволяет России и США ссориться

*В Вашингтоне группа влиятельных экспертов представила доклад о перспективах улучшения отношений с Россией*

Три бывших посла США в России – Мэтлок, Коллинз и Пиккеринг, бывший помощник президента Буша по национальной безопасности – Brent Скоукрофт, недавние громовержцы из Сената США – Сэм Нанн, Гэри Харт, Чак Хейгел. Это лишь некоторые из именитых подписантов обнародованного доклада «Правильное направление внешней политики США по отношению к России».

По имеющейся информации, видные члены внешнеполитической команды президента Обамы полностью разделяют основные тезисы доклада. Более того, наведение мостов с Москвой является одним из приоритетов для президента США.

Среди внешнеполитических проблем есть одна, которая вызывает у президента США очень большую тревогу. По мнению экспертов, Барак Обама считает акт ядерного терроризма против США абсолютно реальным. Естественно, по мнению Обамы, он должен быть предотвращён любой ценой. Этим, в частности, вызван всплеск интереса Вашингтона к улучшению отношений с Москвой.



Джек Мэтлок



Джеймс Коллинз

В докладе об этом сказано открытым текстом: «По-настоящему жизненно важными интересами США являются лишь те, что затрагивают вопросы выживания США как процветающей страны. Взрыв даже одной единственной ядерной боеголовки в США будет иметь катастрофические последствия. Использование ядерного оружия в любой другой точке земного шара также глубоко затронет интересы США. В данном вопросе Россия может оказаться наиболее важным государством для нашего успеха».

По мнению авторов доклада, из этого прямо вытекает необходимость незамедлительного улучшения отношений с Россией. Однако потепление не должно восприниматься «ни как награда за хорошее международное поведение Москвы, ни как поддержка внутренней политики российского правительства». В диалоге между Белым домом и Кремлём лишними являются такие понятия, как сентиментальность и враждебность. Авторы доклада считают, что если указанные выше условия будут соблюдены, то у двух стран есть шанс договориться, хотя «даже в самом лучшем случае Москва будет трудным партнёром, и нет гарантий в том, что новый курс по отношению к России будет успешным». Однако «Москва не враждебна по отношению к США, пока, по крайней мере».



Гэри Харт



Чак Хейгел

не идентичны с интересами России».

После последних лет постоянных антикремлёвских речей бывшего вице-президента Дика Чейни и ругани из Вашингтона в адрес России во время грузинской войны новый зигзаг отношений между странами не может не вызывать радости у российских политиков. Рука, протянутая из-за океана, — это шанс, который нельзя упускать. Другое дело, что ведя переговоры по существу, не стоит забывать известную русскую



Брент Скоукрофт



Сэм Нанн

Обещающе звучат конкретные внешнеполитические рекомендации. Предлагается пойти навстречу Москве практически по всем спорным вопросам — от отмены скандальной поправки Джексона-Вэника и компромисса по вопросу ПРО в Европе до отказа от поддержки Украины и Грузии в вопросе скорейшего вступления в НАТО и создания новой системы безопасности в Евразии. Тем не менее, авторы доклада отмечают: «Россия имеет законные интересы в Евразии. США должны признать, что их интересы



Визит Барака Обамы в Россию

поговорку, так понравившуюся президенту Рейгану, что он даже выучил её на русском языке: *Доверяй, но проверяй!* Она в равной мере относится к обеим сторонам.

«Российские интересы не могут и не должны определять внешнюю политику США. Она должна исходить исключительно из американских интересов». Российские официальные лица должны вырезать эту фразу из доклада и повесить в рамочке на стенах своих кабинетов.

США настроены на предельно жёсткую дипломатическую линию с Москвой. Реальные, а не декларативные уступки будут делаться только в случае крайней необходимости. Например, отказавшись от поддержки Украины и Грузии в вопросе скорейшего вступления в НАТО, авторы доклада предлагают добиваться таких отношений с этими странами, при которых их пребывание вне НАТО стало бы только формальностью.

Чуть ли не впервые в истории новой России Вашингтон готов к переговорам с Москвой на равных. Президент Медведев и премьер Путин просто обязаны оказаться гибкими переговорщиками. Российские интересы не совпадают с американскими не только на 100%, но не совпадают они и на 75%. Однако в главном президент США Барак Обама прав — гриб ядерного взрыва над каким угодно городом не нужен россиянам так же, как и американцам.

(628 слов)

Газета «В Новом Свете» совместно с газетой «Московский комсомолец».

27.03.–02.04.2009

**7** Прочитайте статью. Объясните: 1) какую позицию занимает автор в одной из глав своей книги «Мир без России? К чему ведёт политическая близорукость» в отношении контроля над вооружениями; 2) каковы, по мнению автора, позиции России и США по этому вопросу; 3) какие предложения вносит автор; 4) как вы относитесь к предложениям автора; 5) какие выводы делает автор; 6) какова ваша точка зрения по поводу его выводов.

### Стоит ли пренебрегать контролем над вооружениями

Академик Евгений Максимович Примаков широко известен как учёный, политик и общественный деятель. В разное время он был директором Института востоковедения и Института мировой экономики и международных отношений; председателем Совета Союза Верховного Совета СССР; руководителем Службы внешней разведки России, министром иностранных дел России; председателем правительства Российской Федерации; депутатом Государственной думы. В настоящее время он является президентом Торгово-промышленной палаты России, член президиума РАН. В одной из глав своей последней книги «Мир без России? К чему ведёт политическая близорукость» Примаков рассматривает острые проблемы американской внешнеполитической стратегии, как они видятся из Москвы.



Е.М. Примаков

Распространение ядерного оружия происходит не без влияния того, что уже состоявшиеся и признанные ядерные государства не могут договориться о постепенном ядерном разоружении. Предполагать, что такой процесс начнётся в ближайший период, не приходится. В таких условиях для всего мирового сообщества приобретают ещё большее значение договорённости ядерных держав об ограничении и сокращении имеющихся у них военных ядерных средств.

Эта позиция разделяется практически всеми специалистами, в том числе и американскими. Г. Киссинджер, Дж. Шульц, У. Перри и С. Нанн в статье, опубликованной в январе 2008 года в газете «Уолл-стрит джорнал», писали, что должны быть продлены ключевые положения Договора о сокращении и ограничении стратегических наступательных вооружений (СНВ), проведены переговоры по созданию совместной многосторонней системы противоракетной обороны и раннего предупреждения. Авторы статьи делают упор на особое значение США и России в этом процессе, поскольку они обладают почти 95% ядерных боеголовок в мире, а также уникальным опытом ядерного разоружения.

О своей принципиальной поддержке авторов проекта по переходу к миру без ядерного оружия заявили также многие другие бывшие высокопоставленные лица США. Среди них – М. Олбрайт, Р. Аллен, Дж. Бейкер, С. Бергер, З. Бжезинский, Ф. Карллуччи, У. Кристофер, У. Коэн, Л. Иглбергер, Р. Макнамара, К. Пауэл, Т. Грэм и др.

Другие ядерные государства пока несопоставимы с двумя гигантами в военной ядерной сфере. Но от американо-российских договорённостей в решающей степени зависит и их включение в процесс сокращения ядерного оружия. А необходимость такого включения нарастает по мере увеличения военного ядерного потенциала Китая, Великобритании, Франции и Индии.

В своё время документы, согласованные США и СССР, целенаправленно охватили две основные сферы – наступательные ядерные вооружения и противоракетные системы. Одной из главных вех можно считать Договор о СНВ, который был подписан 31 июля 1991 года и вступил в силу 5 декабря 1994 года. Если удастся его продление или, что несомненно лучше, подписание нового Договора о СНВ, учитывающего сегодняшние реалии, будет вообще снята преграда с решения вопроса о прекращении гонки вооружений.

В результате проведённых переговоров стало ясно, что обе страны намерены осуществить сокращение стратегических наступательных ядерных вооружений до «минимально возможного уровня, отвечающего требованиям обеспечения их национальной безопасности и союзническим обязательствам». Следовательно, оба государства готовы взять на себя обязательства по установлению как можно более низкого потолка для наступательных ядерных средств. Однако в процессе конкретного обмена мнениями на экспертном уровне выявилась особенность американского подхода: США предлагали свести всё к мерам транспарентности, которые, конечно, необходимы. Но одновременно США не пошли на полноценные меры по ограничению вооружений, в частности, на установление пределов на количество носителей СНВ и отказ от базирования СНВ за пределами национальных территорий.

Суть американских предложений заключается в том, чтобы подвести под сокращение только «оперативно развёрнутые боезаряды». В таком случае за пределы договорённостей выводятся боезаряды и носители на складах. Кроме того, что очень важно, за пределы договорённостей предлагается вывести количество ракет-носителей. Иными словами, США не хотят переносить в новый документ «сердцевину» предыдущего договора.

Не стоит ли за этим стремление обеспечить выполнение программы под кодовым названием «Немедленный глобальный удар»? Разъяснения сводятся к тому, что создаётся неядерный потенциал, который может быть использован против любой стра-



ны, заподозренной в связях с международным терроризмом. С этой целью Пентагон дал указания устанавливать обычные боезаряды вместо ядерных боеголовок на определённом числе межконтинентальных баллистических ракет шахтного и морского базирования и ускорить создание новой сверхскоростной крылатой ракеты.

Ряд экспертов рассматривают программу «Немедленный глобальный удар» как предвестник отказа США от Договора о СНВ, который создаёт ограничения для применения стратегических ракет не только в ядерном, но и в неядерном исполнении. Между тем, неядерные стратегические ракеты вполне сопоставимы по своей разрушительной мощи с ядерными. Создание нового типа стратегического оружия прямо бьёт по существующей системе предупреждения о ядерных пусках. По мнению специалистов, отличить стартовую неядерную ракету от ядерной технически невозможно.

Теперь о ситуации вокруг Договора об обычных вооружённых силах в Европе (ДОВСЕ). Этот бессрочный договор был подписан в ноябре 1992 года. Он основывался на балансе сил двух военных союзов – НАТО и Варшавского договора. Очевидно, что в нынешних условиях он безнадежно устарел. Понимая это, страны-участницы ДОВСЕ подписали в Стамбуле Соглашение об адаптации договора, но оно не вступило в силу, потому что страны НАТО его не ратифицировали. А в то же время начался процесс расширения Североатлантического Союза.

Такая ситуация наносила ущерб безопасности России, и она приостановила действие ДОВСЕ с 12 декабря 2007 г. При этом российская сторона особо подчёркивает, что, объявив мораторий, не закрывает дверь для продолжения диалога с целью выхода из продолжающегося кризиса с ДОВСЕ. Москва хотела бы достичь в диалоге с другими странами-членами НАТО следующего.

Во-первых, скорейшей ратификации адаптированного ДОВСЕ без затяжек и проволочек. Во-вторых, отмены дискриминационных фланговых ограничений, которые не позволяют России свободно перемещать свои войска по своей собственной территории.

В-третьих, понижения разрешённых уровней вооружений. Реальные наличия вооружений – вещь изменчивая. Нужно, чтобы государства-участники ДОВСЕ взяли обязательства не наращивать своих арсеналов по сравнению с нынешним уровнем.

В-четвёртых, включения всех стран Европы в ДОВСЕ. Это касается не только новых стран, вошедших в НАТО, но и других стран, не участвующих в альянсе.

В-пятых, определения термина «существенные боевые силы». В 1997 году был принят основополагающий акт Россия – НАТО. В нём участники отказались от дополнительных постоянных развёртываний существенных боевых сил. Но что это означает в конкретных цифрах, до сих пор не выяснено. Российская сторона исходит из того, что бригадный уровень отвечает критерию «существенности».

Обозначенные позиции по контролю над вооружениями, имеющие без преувеличения жизненную важность для стабильного и безопасного развития человечества, настоятельно требуют активизации сотрудничества на международном уровне, в первую очередь США и России. Можно ли этим пренебрегать?

(966 слов)

Е.М. Примаков. Мир без России? К чему ведёт политическая близорукость. М., 2009



**8** Прочитайте речевые образцы и побеседуйте со своим преподавателем на темы, указанные в вопросах в конце каждого речевого образца.

• США принимают активное участие в разрешении различных международных конфликтов, особенно там, где затрагиваются интересы США. Вспомним войну в Персидском заливе, бомбардировку Югославии, Ирак, Афганистан и т.д. США и их союзники по НАТО решают проблемы не только путём политического урегулирования, но и путём введения войск. Иногда это боевые части, а иногда миротворческие силы. Такие действия бывают эффективными, но случается, что они не дают желаемого результата. Вследствие таких действий в СМИ часто называют США «мировым жандармом». Однако, как заявил госсекретарь США, «вооруженные силы США не должны быть для мира номером телефона 911». **Какова ваша точка зрения о политике США относительно использования вооруженных сил в урегулировании международных конфликтов?**

• Ещё в условиях холодной войны руководители США и бывшего Советского Союза начали обсуждать проблему разоружения, потому что гонка вооружений привела к созданию и производству такого количества ОМУ\* и обычных вооружений, что только малая их часть могла бы уничтожить всё на Земле. Несколько договоров было подписано между США и Советским Союзом. После распада Советского Союза ОМУ было сосредоточено только на территории России, поэтому продолжаются переговоры между США и Россией об уничтожении его части, сокращении, а также о сокращении обычных вооружений. Обе стороны уже подписали и ратифицировали несколько договоров, но некоторые ещё будут рассматриваться. **Как вы думаете, не приведёт ли разоружение к ослаблению государства? Нужно ли решать эту проблему? Почему и как это нужно делать?**

\* Оружие массового уничтожения.

• Применение санкций против какого-либо государства является сильным инструментом политической борьбы с агрессией, терроризмом, нарушением прав человека и других свобод. В настоящее время санкции уже сняты с ряда государств. Но они по-прежнему сохраняются против некоторых стран с диктаторским режимом. В своё время длительные санкции против Ирака вызвали серьёзное ухудшение жизни гражданского населения, а сокращение добычи нефти создало проблемы на мировом рынке. С другой стороны, несмотря на многочисленные нарушения прав человека в Китае, никто не объявляет санкций против этой страны. **Как вы считаете, нужно ли использовать санкции? Как долго для одной страны? Нужно ли изменить процедуру их применения или оставить всё по-старому? Каким образом вы оцениваете санкции в качестве инструмента политического воздействия?**

• Внешняя политика США имеет несколько приоритетных направлений, а в некоторых из них, как в случае использования вооружённых сил, она связана с НАТО. За последние 2–3 десятилетия войска США принимали участие в нескольких боевых операциях в Латинской Америке, Африке, в Персидском заливе, ведут боевые действия в Афганистане и Ираке. Кроме того, правительство США даёт согласие на участие американского контингента в миротворческих операциях. Однако США помогают другим странам не только военной силой, но также оказывают гуманитарную, техническую и финансовую помощь. Налаживаются отношения со многими странами, которые раньше считались потенциальным противником. **Если бы вы принимали участие в обсуждении основных направлений внешней политики США, то какие бы направления вы считали бы приоритетными и как бы вы предложили решать проблемы?**

• «Разведка и контрразведка являются составными частями нашей деятельности», – заявил директор ФБР. «Состязание между разведслужбами не закончено», – такого же мнения придерживается и директор СВР\*: Расширение НАТО на Восток привело к тому, что Кремль значительно усилил СВР и ГРУ\*\*. Российская экономика стала подавать признаки возрождения, что подтолкнуло к расширению экономического шпионажа с целью сокращения технологического отставания от Запада. Экономический шпионаж в настоящее время приобрёл приоритетное значение по сравнению с политическим и военным. Разоблачение агентов, работавших на Москву, с одной стороны, и побеги офицеров российских спецслужб, с другой, свидетельствуют о продолжении войны шпионов. **Как вы считаете, что можно сделать, чтобы «шпионская война» не привела к противостоянию России и США и далее снова к холодной войне?**

\* Служба внешней разведки Российской Федерации.

\*\* Главное разведывательное управление Генерального штаба Вооруженных Сил Российской Федерации.

• В США нет недостатка в скептицизме, когда речь идёт об отношениях с Россией. Официальный Вашингтон стал постоянной мишенью критики в СМИ из-за своей неспособности своевременно и конструктивно действовать на российском направлении. По мнению многих, политика в отношении России провалилась по всем статьям – от неэффективной экономической помощи до военно-политической изоляции Москвы, которая временами подходит к опасной черте конфронтации. Не очень хорошо обстоят дела и с конструктивными предложениями в настоящее время. Только немногие американские политики, знающие Россию, её государственное устройство, историю, культуру и язык, выдвигают конструктивные предложения. **Какие инициативы, на ваш взгляд, могли бы улучшить климат доверия между народами этих двух стран и почему?**

• Недавнее исследование, проведённое компанией «Харрис Интерэक्टив» показало, что американцы мало интересуются внешней политикой США. Лишь 7% опрошенных заявили, что она должна быть в числе приоритетов президента. Большинство считает, что власти должны концентрироваться на экономике (28%), войне в Ираке (17%), решении проблем здравоохранения (16%), уменьшении безработицы (12%), улучшении образования (12%). Из всех опрошенных 64% считают, что главной задачей внешней политики США должно стать разрешение вопроса о войне в Ираке, в числе приоритетов названы урегулирование израильско-палестинского конфликта (57%) и восстановление Афганистана. **Чем вы можете объяснить тот факт, что американцы так мало интересуются внешней политикой? Какие основания вы можете привести для объяснения проблем, интересующих американцев?**

• В рейтинге стран, оказывающих помощь развивающимся государствам, составленном Центром всемирного развития и журналом «Форин полиси», США оказались на седьмом месте. На первых местах находятся Норвегия, Голландия, Дания и Швеция. Наименее активна Япония, занявшая последнее, двадцать первое, место. Ежедневно в США с каждого американца отчисляются по 13 центов из государственных средств и по 5 центов из частных источников для перечисления денег в различные программы помощи бедным странам. **Как вы оцениваете роль и место США в программах международной помощи? Должны ли США увеличить / уменьшить своё участие в международной помощи и почему? Как вы считаете, кому, как и зачем надо оказывать международную помощь?**

• Американский исследовательский центр «Пью рисёрч сентер фор пипл энд пресс» изучал отношение людей к США в двадцати странах. Наиболее положительно относятся к Америке израильтяне. Следующими в первой пятёрке «любящих» США являются Великобритания, Канада, Кувейт и Италия. В России к США положительно относятся 36% опрошенных. Не нравятся США палестинцам и иорданцам (менее 1%). За последние годы отношение к США заметно ухудшилось, например, в Индонезии 61% населения относился положительно к США в 2002 году, а в 2003 – только 15%. Однако, кажется, что с приходом к власти нового президента начинают происходить положительные изменения. **Объясните, чем, с вашей точки зрения, вызвано такое отношение к США в мире. Является ли такое процентное соотношение реальным отражением действительности, и почему кажется, что отношение меняется?**

### Дискуссия за круглым столом «Основные направления внешней политики США» (фрагмент\*)

**Кто кого не любит? Американцы относятся к России лучше, чем к Америке**

Весьма важная тема сегодня – и в российских, и в американских СМИ господствует в настоящее время недоброжелательный взгляд на противную сторону. Накануне саммита G8 напряжённость в отношениях заметно нарастала: политики в СМИ упоминали даже о новой холодной войне, Москва пришла к убеждению, что в США сложился «антироссийский консенсус». Эту точку зрения, кстати, разделяет и российское общество в целом: по данным опроса, проведённого компанией GMI Poll, 67% респондентов в России считают, что США относятся к России «скорее недружественно», а 25% – даже «определённо недружественно». Лишь 12% россиян, по данным «Уорлд Паблик Опиньен», полагают, что члены Большой восьмёрки воспринимают Россию как полноправного члена организации.

Отношение российского общественного мнения к США традиционно сильно зависит от событий на мировой политической арене. «В начале 90-х годов прошлого века отношение к США было очень позитивным, но несколько разочарований, даже переломов, которые пережило российское мировосприятие (война в Чечне, выборы 1996 года, дефолт 1998 года и т.д.) «раскачали» отношение к США», – говорит президент ФОМ Александр Ослон. На протяжении десятилетия благоприятно относилось к США больше половины россиян, а спады приходились на такие события, как вторжение в Ирак, зимняя Олимпиада в Лейк-Плэсиде, конфликт в Югославии. Тогда уровень симпатий к Америке опускался до 45%, а во время бомбёжки Сербии – даже до 33%. Сейчас, по данным «Левада-центра», благоприятно относятся к США 45–47% россиян. В основе этих колебаний, по всей видимости, лежит ревность россиян к американской сверхдержавности. Когда актуальность той или иной острой международной ситуации спадает, уровень позитивного отношения возвращается к привычным значениям, отмечает Александр Ослон.

В отношении американцев к России ситуация несколько иная. Данные опросов, обнародованные на этой неделе компанией «Уорлд Паблик Опиньен», показывают, что нарастающая в последнее время напряжённость в отношениях между Москвой и Запа-

\* Ведущий готовит материалы к четырём вопросам по теме дискуссии.

дом пока не сказалась на массовом сознании. Сформировавшийся среди представителей политической элиты скептический консенсус о будущем демократии в России и её месте в G8 не разделяется общественным мнением: больше половины американцев полагают, что Россия является полноправным членом «восьмёрки», сомневается в этом лишь 31%. Не пользуются поддержкой и предложения исключить Россию из «восьмёрки» – её участие считают важным или очень важным 88% опрошенных. Американское общественное мнение пока с оптимизмом смотрит даже на будущее демократии в России: 71% считает, что через десять лет Россия будет более демократичной, чем сейчас.

В целом, в США сейчас сложилось «безразлично-позитивное отношение» к России, считает Сергей Караганов, председатель Совета по внешней и оборонной политике. «Такое отношение сформировалось после окончания холодной войны, когда американцы поняли две важнейшие вещи: мы больше не коммунистическая страна и мы не враги им, – говорит Караганов. – С тех пор это отношение если и меняется, то незначительно, а все остальные нюансы интересны только ограниченному числу групп политиков и бизнесменов». «Средний американец не слишком часто задумывается о России», – соглашается с ним аналитик нью-йоркской компании «Евразия Груп» Денис Маслов. По мнению Караганова, волна критических публикаций и выступлений в адрес России – это, во-первых, система сигналов, способ трансляции экономических и политических пожеланий; во-вторых, проявление корпоративной солидарности американских журналистов и либеральных интеллектуалов, осуждающих любые факты ущемления демократии, причём не только в России. Отношение американцев к России за последнее десятилетие в целом пережило определённую эволюцию. По данным исследовательской организации «Хэррис Полл», в 1993 году 10% американцев считали Россию союзником, 56% – другом, но не союзником, а 7% – противником. На протяжении следующих лет отношение к России в США заметно ухудшалось. Первый провал приходится на 1995 год: через год после начала чеченской войны лишь 4% считали Россию союзником, доля считающих её другом снизилась до 42%, а врагом – выросла до 14%. Второй провал связан с югославской кампанией. В 2000 году лишь 5% американцев считали Россию союзником и только 31% – другом. Большинство же американцев, по данным компании «Гэллап», придерживались тогда неблагоприятного мнения о России.

Новым поворотом стали события осени 2001 года, считают специалисты «Уорлд Паблик Опиньен». К маю 2002 года, по данным канала ABC News, благоприятно относились к России уже две трети американцев. Сегодняшнее отношение в России основано именно на инерции после того момента. На сегодня в США нет значительных электоральных настроений, на которые могли бы опереться политики, желающие проводить гораздо более жёсткую политику в отношении Москвы. Хотя говорить о том, что политические процессы в России не влияют на отношение к ней со стороны рядовых американцев, тоже не приходится.

<http://www.sostav.ru/news/2006/07/12/59/>

Мнения и взгляды, выраженные в данной статье, являются личными мнениями и взглядами авторов и не отражают мнений и взглядов правительства США и Военного института иностранных языков США.



С.А. Караганов



**Т.И. Алексиева**  
tatyana\_a@abv.bg

канд. филол. наук, доцент  
Софийского университета  
им. Св. Климента Охридского  
София, Болгария



**Е.К. Раденкова**  
elradenkova@abv.bg

ст. преподаватель  
Софийского университета  
им. Св. Климента Охридского  
София, Болгария

## Фонетический аспект в обучении болгарских студентов-русистов

*Просодия, словесное ударение, ударный слог, редукция гласного, синтагма, фонетическое слово, интерференция.*

Интерференция в сфере просодии славянских языков, в частности русского и болгарского, вызвана как общетипологическими, так и конкретно-языковыми чертами фонетических систем контактирующих языков. Выявление признаков интерференции неизбежно связано с изучением закономерностей организации и правил структурирования единиц просодии для каждого языка, описанием существующих моделей слов и синтагм, установлением системных соответствий между этими единицами. Межъязыковое сопоставление следует рассматривать как необходимую теоретическую основу, которая помогает лучше понять специфику формирования акцента в изучаемых языках, а следовательно, и просодическую специфику.

О том, что звуки чужого языка каждый человек воспринимает через призму фонологической системы языка родного, писали неоднократно [5]. С переносом акцентно-ритмических и интонационных навыков родного языка на русский могут быть связаны отклонения в речи носителей. К тому же для учащихся, изучающих РКИ, трудностью часто является не только правильное произношение, но и перцептивное восприятие и понимание звучащей речи: спонтанного разговора носителей языка, фильмов, телепередач и др. Причина такого непонимания вызвана типологическими чертами в системах контактирующих языков на уровне просодии и фонетики.

Выявление признаков интерференции в первую очередь связано с изучением особенностей артикуляционной базы родного и изучаемого языков, фонотактики в слове, акцентно-ритмического строения фонетического слова, описанием существующих просодических моделей синтагм в каждом языке, установлением системных соответствий и различий между этими единицами. Межъязыковое сопоставление следует рассматривать как необходимую теоретическую основу, которая лучше помогает понять специфику появления акцента в изучаемых языках.

Болгарский и русский языки, хотя и близкородственные, являются типологичес-



ки несходными – синтагматические законы сочетаемости, организация звуковых цепочек, перераспределение звуковых границ, противоположение согласных, существующие корреляции в консонантной подсистеме, оформление стыка морфем и слов в каждом языке различны. Это обуславливает в речи болгарских студентов на русском языке нарушения как на сегментном, так и на суперсегментном уровнях.

Особый интерес представляют те отклонения от орфоэпической нормы, которые обладают устойчивостью. К ним следует отнести изменения в акцентно-ритмической, ритмико-тональной и временной организации звучащей речи как на уровне фонетического слова, так и на уровне фразы и синтагмы.

Просодическая структура слова в русском и болгарском языках основана на универсальных чертах: организующей роли словесного ударения, месте ударного маркера в слове, фонетическом контрасте предударных и заударных слогов, что обеспечивается их количественным и качественным изменением, а также характере финальных и инициальных стечений звуков в пределах слова.

В организации русских и болгарских фонетических слов (особенно многосложных) отмечена тенденция к разноместности и подвижности ударения и сильной центрированности по степени выраженности. Это проявляется в симметричном построении слоговых цепочек вокруг ударного элемента. Ядром количественно и динамически выделенного слога является гласный, вокруг которого группируются безударные слогиносители, представляющие своего рода «скаты».

**1. Вокалическая структура** фонетического слова в обоих языках непосредственно связана со словесным ударением, однако русский и болгарский языки отличаются характером воздействия ударения на вокализм.

Русскому фонетическому слову свойственны акустическая выделенность стержневых частей (ударного и первого предударного слогов) всеми просодическими средствами и тенденция к консонантизации

его слабых участков, например: *за городом* [зэг'гърдъм], *просмотрела* [пръсматр'элъ], *совместная работа* [слвм'еснъйь рлбътъ], *победила* [пллб'едълъ]. В предударных слогах сохраняется двуступенчатая редукция в гласных неверхнего подъема а и о – [л, ъ]. Кроме того, в количественном отношении предударный гласный абсолютно открытого слога начала слова [л] гораздо длительнее и интенсивнее любого заударного, например: *акробат* [акрлб'ат], *облака* [лблклá], обошел [лблшóл].

В заударных финалях фонологическая идентификация гласных значительно затруднена, так как звуки подвергаются сильной временной компрессии и реализуются в виде закрытых, приближающихся к консонантному фокусу звукотипов [и, ы, ъ, ь], обозначая только вокалический переход от согласного к гласному и обратно. Редукция эксплицирует снижение ценности гласного в звуковом потоке: вокальные сегменты, фактически не являясь различителями форм слов, превращаются в своеобразные ритмические «прокладки» и выполняют функцию сохранения ритмической структуры слова в потоке речи. Таким образом, ритмика русского фонетического слова поддерживается благодаря яркому вокалическому контрасту ударных – безударных слогов, при котором первый предударный уступает по силе ударному, но превосходит все остальные безударные слоги.

В болгарском языке при общей напряженности артикуляционного аппарата в целом наблюдается более слабая степень коартикуляции (по сравнению с русским) в рамках слога и на стыке слогов. Вокальная система литературного болгарского языка, насчитывающая в своем составе 6 фонем, сохраняется практически во всех позициях слова, независимо от места ударения. Однако в безударных позициях отмечается ослабление в противопоставлении коррелятивной пары [у] – [о] и тенденция к нейтрализации, т.е. к своеобразному сближению широкой гласной [а] с узкой [ъ] [б]. По степени реализации данная редукция определяется как частичная, так как она не приводит к полному слиянию [а] с [ъ], [о] с [у]. Существен-

ное отличие в области подсистемы гласных болгарского языка состоит в том, что вокалический контраст ударности – безударности гласных проявляется в меньшей мере, чем в русском языке, и находит выражение в длительности вокального сегмента и интенсивности верхних формант.

В ряде исследований славянской и балканской фразовой просодии подчеркивается, что просодия слова естественного языка имеет определенную структуру с сильными и слабыми центрами (максимумами) для каждого из параметров. Можно говорить о «правоориентированности» (термин Т.М. Николаевой) [4] болгарского фонетического слова по параметру интенсивности и тенденции выделять по длительности конец ритмической структуры.

Языковая специфика и различия в структурной организации фонетического слова в сопоставляемых языках обуславливают интерференцию в области словесной просодии. Наиболее устойчивые черты интерференции в речи студентов-русистов проявляются:

- в ослаблении контраста по длительности ударных и безударных слогов в ритмической единице;
- завышении длительности реализации гласного в заударных слогах, что не соответствует моделям русских слов;
- более слабой количественной редукции безударных слогов;
- реализации в безударном положении довольно напряженных гласных, приближающихся по спектральным характеристикам больше к гласным полного образования, чем к редуцированным второй степени;
- сохранении высокого суммарного уровня интенсивности;
- неверной реализации гласного в позиции после мягких, проявляющейся не в целом изменении звуковой единицы, а в *i*-образном переходе.

Различение гласных, независимо от позиции, и нетипичное распределение значений длительности и суммарной энергии в пред- и постударной частях слова студенты стремятся компенсировать повышением тона на ударном слоге ритмической единицы в диапазоне, отличающемся от нормативного.

Речь воспринимается как «рубленая», расчлененная на отдельные слова, что нарушает ее синтагматическую целостность.

**2. Корреляция по твердости–мягкости** является типологической особенностью русской консонантной системы. Сравнение с болгарским языком, где также есть противопоставление по твердости–мягкости, дает возможность выявить специфику русской корреляции по этому признаку.

В русском языке данная оппозиция охватывает 15 пар согласных, а в болгарском – 17. Однако в болгарской консонантной системе палатальные согласные имеют очень ограниченную дистрибуцию: они реализуются только перед гласными переднего ряда [а, ъ, о, у], например: *марка – мярка, грах – грях, куп – кюп, лук – люк*. В остальных позициях могут выступать только твердые согласные, а именно: перед гласными переднего ряда [е, и]: *снежен, песен, пролет, синове*; перед согласными: *чакалня, бански, сватба, творба*. Нехарактерным для русского языка является чередование (позиционная мена) мягких согласных в позиции перед непредним гласным с твердым перед гласным передним, например: *вървя – върви* (в' / в), *пътя – пътник* (т' / т), *мярка – измервам* (м' / м), *ходя – ходиш* (д' / д).

**3. Наиболее трудными для постановки мягких согласных являются позиции конца слова**, например: *кон – конь* [кон – кон'], *кров – кровь* [кроф – кроф'], *жар – жарь* [жар – жар'], *быт – быть* [быт – быт'], *лес – лезь* [лес – лес'], а также консонантная комбинация мягкого и твердого согласных, например: *полка – полька* [пóлкъ – пól'къ], *воска – авоська* [вóскъ – лвóс'къ], *одеваться броско – брось-ка ты эти глупости* [брóскъ – брós'къ]. В этих позициях палатализация артикуляционно, акустически и фонематически является самостоятельным признаком звуковой единицы, поэтому эффект палатальности создается только за счет реализации согласного.

Согласно синтагматическим законам сочетаемости, в болгарском языке «а) мека съгласна не може да се съчетава със след-

ходна твърда съгласна – тя може да бъде само втори член на съчетанието; б) мека съгласна не може да се съчетава с пауза, т.е. да бъде в края на думата» [3: 139]. Эти особенности позиционной реализации твердых согласных болгарские учащиеся переносят на русский язык. Достаточно часто в интерферированной речи можно услышать, например, в прилагательных *большой, большой, сильный, письменный*, числительном *седьмой* такие реализации, как [блшóи, блнóи, с'йлнйи, п'йсм'инйи, с'йдмои], а в формах инфинитива *ехать, искать* [jéxът, искáт].

4. В русской речи болгарских студентов обнаруживается отклонение от нормативного звучания мягкого [ш':] (графически ш) в таких частотных словах, как *женщина, мужчина, учащийся, сейчас, борщ, изящный, преимущество, развивающийся* – [жэ́ншчын'ь, мушчын'ь, учáшыи'ь, шчас, борш, из'áшныи, пр'иимúш'ьств'ь, р'ызв'ивáиушыи'ь], искаженное произнесение сочетания *в сущности* – [фсúшн'ьс'т'и].

5. Частые ошибки в звучащей речи вызывают комбинаторные сочетания типа *ta – t'a – t'ja* (где *t* – любой твердый, *t'* – любой мягкий согласный, *a* – любой гласный), соотношение которых определяется как «формула противопоставления согласных по твердости – мягкости» [1: 54]. Твердо-задняя и мягко-передняя оппозиция касается не всего слова, а только сочетания твердого / мягкого согласного с соседним гласным, которое обуславливает комбинаторное изменение вокального сегмента (аккомодацию). Можно привести много примеров в русском языке: *семь – сэмь* [с'им'й – с'им'йи], *сел – с'ел* [с'ел – с'жел], *суды – суд'й* [суд'й – суд'йи], *гости – гóст'и* [гóс'т'и – гóс'т'ии], *семга – с'емга* [с'ómг'ь – с'jóмк'ь], *ладя с людьми – лад'я* [лáд'ь – лад'я], *рабочий люд – воду льют* [л'ут – л'ют]. В приведенных примерах [j] не редуцируется до нуля, так как его наличие или отсутствие фонологически значимо для русского языка. Графически о наличии [j] свидетельствуют разделительные *ъ* и *ь* знаки.

Сопоставление с болгарским языком позволяет указать на специфику русской оппозиции по твердости–мягкости. В болгарских словах *павильон, бульон, миллион, батальон* и др. отмечается обратная тенденция – элизия гласной [и] и палатализация предшествующего согласного [л'] с последующим лабиализованным заднего ряда [о]: [павил'он, бул'он, мил'он, батал'он]. Эту особенность болгарского языка с редуцированным [j] до нуля учащиеся переносят и в русскую речь.

Следует отметить своеобразную реализацию (ослабление, но не полную утрату) согласного [j] перед передней гласной в таких словах, как: *Европа, Елена, если, ехал, еще, ему, еда, ежевика* [живр'оп'ь, жил'ен'ь, жéсл'и, jéxъл, жиш':ó] и т.д. В речи болгарских студентов отмечается гипертрофированное эканье [эвр'оп'ь, эл'ен'ь, эсл'и, эxъл, эшó]. Повидимому, данная ошибка обусловлена тем, что в болгарском языке [j] не сочетается с гласной [е], которая в системе болгарского языка ограничена в дистрибуции и выступает только после твердых согласных.

6. Постановка фонологического слуха очень важна для учащихся. Стечение групп согласных обуславливает разнообразные звуковые изменения, которые приводят к трансформациям в звучании слова или его отдельных частей, вставкам гласных между согласными, перераспределению межслоговых границ в речевом потоке. Все это порождает коммуникативные неудачи. Приведем примеры из диктантов студентов:

(1) *Старичок уже приготовилс вертеть ручку шарманки* – \*старичок уже приготовил севертет ручку шарвантки;

(2) *Сергей расстелил коврик* – \*Сергей рас терил коврик;

(3) *отчие Сокольникови* – \*от чий сок Оленьки;

(4) *а прошлое ясней, ясней* – \*а прошлое и с ней, и с ней;

(5) *ни на секунду не прекращая визжать* – \*ни на секунду не прекращая въезжать;

(6) *возвышались диковинные цветы* – \*возвышались вековенные цветы;

(7) слетевшиеся стаей – \*слетевши со стаей;

(8) скатываясь с сосульки – \*скатывая со сульки;

(9) отбивать такт – \*от бывать так;

(10) предыдущая тема – \*пред ведущая тема;

(11) у кассы номер шесть – \*указ номер шесть;

(12) женщины щебетали испуганными голосами – \*женщины щебе дали испуганными голосами.

При овладении звуковой системой русского языка необходимо обратить внимание не только на отработку звуков, но и на интонационное оформление высказываний. Вслед за Е.А. Брызгуновой, мы рассматриваем интонацию как явление, организующее высказывание и его составные части и выступающее решающим фактором при выражении значения звучащего высказывания в совокупности с лексико-грамматическим составом, синтаксической конструкцией и смысловыми связями с левым и правым контекстом [2].

Русская интонация определяется как система интонационных средств, в число которых входят: наличие и место синтагматического членения в высказывании, место интонационно-смыслового центра в синтагме и тип интонационной конструкции, оформляющий любую синтагму. Каждое из этих средств формируется одновременной совокупностью всех интонационных параметров, таких как: тональные признаки, динамические компоненты, длительность, тембр в их определенном количественном соотношении.

Очень многие значения выражаются в русском языке преимущественно интонацией. Это порождает очень часто непонимание в иностранной аудитории, например:

*Она вернулась из Варны вчера* – актуализация субъекта;

*Она вернулась из Варны вчера* – актуализация действия;

*Она вернулась из Варны вчера* – актуализация места;

*Она вернулась из Варны вчера* – актуализация времени.

Семь ИК составляют подсистему интонационных единиц языка, семантика которых, хотя и выявляется из позиции их употребления (в высказывании определенного коммуникативного типа, в завершенной / незавершенной синтагме), но не зависит от коммуникативного типа. Большинство ИК употребляется в предложениях разных коммуникативных типов и в зависимости от этого соотносят все высказывание или его часть с определенным значением. Такими значениями могут быть сообщение, вопросительность, побуждение или оценка; завершенность или незавершенность высказывания; соотношение нового и известного в высказывании; степень и тип смысловой связи частей высказывания; зависимость или независимость высказывания от контекста и т.п.

Например, ИК-3 может выражать:

вопросительность – *Брат звонил?* (в конечной синтагме в общевопросительном высказывании);

незавершенность сообщения – *Брат звонил / и обещал помочь* (в неконечной синтагме повествовательного высказывания);

противопоставление в аналогичной позиции – *Брат звонил, / но тебя не было дома*;

вежливую просьбу, совет – *Позвони ему!* (конечная синтагма в побудительном высказывании).

• В русском языке в нейтральном стиле речи повествовательное высказывание, равное синтагме, имеет нисходящую интонацию. ИК-1 – интонация повествования, как например: *Это аптека. Это журнал. Это Наташа.* В болгарском языке для аналогичных высказываний характерно нисходящее движение тона, однако часто у болгарских студентов наблюдается систематическая замена длительности ударного гласного центра ИК интенсивностью и недостаточное падение тона в конце синтагмы. В русском языке выделенность ударением интонационного центра (ИК-2) характерна при интонационном оформлении повествовательных высказываний с противопоставлением, при логическом выделении какого-либо слова и при экспрессивной окрашенности высказывания.

• Семантически незавершенные синтагмы могут быть оформлены по типу ИК-3, ИК-4 и ИК-6, которые выделяют какую-то часть фонетической фразы, а разная степень повышения тона в конце на ударном слоге сигнализирует о ее незавершенности. Такие синтагмы являются синонимичными, но имеют стилистические различия. Постоянно реализуясь в речи, ИК-3, ИК-4 и ИК-6 создают своеобразный мелодический рисунок, свойственный русскому языку.

На форму тональной огибающей влияют ритмическое строение синтагмы, место последнего ударного слога, степень распространенности заударной части. Отличия в просодическом оформлении данной модели в двух языках связаны с конфигурацией мелодических огибающих на заударной части синтагмы: в русском языке представлена модель с подъемом тона на последнем ударном слоге синтагмы и резким его падением на заударных, а в болгарском – с восходящим движением тона на ударных и заударных слогах. Отклонения от нормы в речи студентов связаны с отсутствием контраста по степени подъема тона на последнем ударном слоге синтагмы и его резким падением на заударных слогах.

• К одной из трудно воспроизводимых и усваиваемых студентами интонационных моделей следует отнести модель общего вопроса. В болгарском языке важную роль в выражении предикативных отношений играют лексико-синтаксические средства (постпозитивная частица-энклитика *ли* как показатель ремы вопроса) и строго фиксированный порядок слов. В русском вопросе выделительный акцент может локализоваться на любом слове, и тогда общий вопрос будет представлен разными формами мелодических огибающих:

*Отец вернулся?* – *Баща ти ли се върна?*

*Отец вернулся?* – *Баща ти върна ли се?*  
*Сестра вернулась с работы?* – *Сестра ти ли се върна от работа?*

*Сестра вернулась с работы?* – *Сестра ти върна ли се от работа?*

*Сестра вернулась с работы?* – *Сестра ти от работа ли се върна?*

В реализациях болгарских студентов-русистов отмечен меньший интервал подъема тона на ударном слоге предиката вопроса, более узкий частотный диапазон и отсутствие падения тона до низких частот на заударной части, что создает впечатление незавершенности высказывания или приводит к смешению вопроса с утверждением или эмоционально окрашенным сообщением.

• Обучение восклицательной (оценочной) интонации предпочтительнее, на наш взгляд, начинать с таких высказываний, где есть особые показатели эмоциональной окрашенности – местоименные слова *как, сколько, какой* и т.д. Объясняя интонационный рисунок таких высказываний, можно сопоставить их с синонимичными высказываниями со значением повествования: *Цветов очень много. Сколько цветов!* Произнести такие высказывания можно, используя ИК-5 и ИК-6. ИК-5 звучит более торжественно и высокопарно. ИК-6 выражает большую степень восторга и используется в основном в разговорной речи.

Основное внимание при постановке ИК-7 надо уделить тем высказываниям, где эта конструкция соотносится со значением экспрессивного отрицания и вступает в антонимические связи с ИК-5 / ИК-6. Например, высказывания типа *Какой он художник! Какая она балерина! Какой это праздник! Куда он ездил!*, в которых выражено отрицание признака, события, действия (с центром на местоименном слове), употребляются в значении *Он вообще не художник! Она вовсе не балерина! Это вообще не праздник! Он вообще никуда не ездил!* Они противопоставлены по смыслу графически идентичным высказываниям, мелодически оформленным по типу ИК-5 / ИК-6, например: *Какой он художник! (Он замечательный художник!), Какая она балерина! (Она великолепная балерина!) Какой это праздник! (Это чудесный праздник!) Куда он ездил! (Он ездил в удивительное, сказочное место!)* и выражают высокую степень проявления признака (с предикативным центром на местоименном слове). Эти высказывания, не отличаясь между собой в графическом плане, имеют разное интона-

ционное оформление и употребляются в разных контекстах.

В заключение отметим, что в программу занятий по практической фонетике включены теоретические и практические вопросы, помогающие студентам овладеть звуковой стороной русского языка и усвоить основные правила произношения, ритмического структурирования русского

слова, нормы синтагматического членения звучащего текста. Поэтому установление общих для двух языков и специфических черт, полученных на основе сопоставления и интерпретируемых в учебных целях, может сосредоточиться в процессе обучения на трудно усваиваемых студентами единицах и явлениях и добиться безакцентного произношения.

## Литература

1. Брызгунова Е.А. Звуки и интонация русской речи. М., 1977.
2. Брызгунова Е.А. Интонация // Русская грамматика. Т. 1. М., 1980.
3. Грамматика на съвременния български книжовен език. Т. 1. София, 1982.
4. Лекомцева Т.М., Николаева Т.М. Просодический ландшафт славянства // Славянское языкознание. XI Международного съезда славистов. Доклады российской делегации: Сб. докладов / Отв. ред. Н.И. Толстой. М., 1993.
5. Реформатский А.А. Фонология на службе обучения произношению неродного языка // Реформатский А.А. Из истории отечественной фонологии: Хрестоматия. М., 1970.
6. Тилков Д., Бояджиев Т. Българска фонетика. София, 1977.

T.I. Alexieva, E.K. Radenkova

### PHONETIC ISSUES IN TEACHING RUSSIAN TO BULGARIAN STUDENTS

*Prosody, word accent, stressed syllable, reduction of vowels, syntagm, phonetic word, interference.*

The phenomenon of interference is a constant characteristic feature of the rhythmic and melodic organization of speech. The interfering features are shown up in the process of the examination of the prosodic units such as phonetic words and syntagms of the language in contact. This paper describes the mechanism of the interfering effect of the Bulgarian rhythmic, melodic and dynamic arrangement upon Russian. The analysis of the prosodic organization of syntagms and phonetic words in Russian and Bulgarian points out not only peculiarities common for both languages but also some specific characteristics for each of the languages, which are determined by their grammatical structures and phonetic specifics.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

24–27 мая 2010 г. в Алуште (АР Крым, Украина) проводилась IX Международная научная конференция «Межкультурные коммуникации: научные школы и современные направления лингвистических исследований». По традиции организаторами конференции выступили Крымский научно-методический центр управления образованием Академии педагогических наук Украины, Тагичский национальный университет им. В.И. Вернадского, Институт языковедения им. А.А. Потеевни НАН Украины, РУДН. Конференция была посвящена актуальным вопросам языкознания, лингвокультурологии, этнолингвистики, коммуникативных технологий, методики преподавания языков. Среди участников были ведущие специалисты в области педагогики и лингвистики, представители гуманитарных и естественных наук, методисты, практики образования, аспиранты и студенты России, Украины, Белоруссии, Польши, Китая и др.

Г.Ю. Богданович (Украина)



Али Анвар А.

anwar3691@mail.ru

канд. пед. наук, ст. преподаватель  
Багдадского университета,  
докторант Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Багдад, Ирак



## Учет национально-психологических особенностей арабских учащихся при обучении РКИ

*Обучение, язык, принцип, арабский, русский, учащийся, преподаватель, психологический, национальный.*

В статье рассматривается один из наиболее значимых методических принципов преподавания РКИ – учет национально-психологических особенностей учащихся, предоставляющий возможность нахождения адекватных решений многих методических задач, позволяющий интенсифицировать учебную деятельность студентов. Автор делится своим профессиональным опытом, приводит примеры национальных коммуникативно-поведенческих черт, а также особенностей речевого этикета арабских учащихся, дает практические советы, необходимые для ориентирования преподавателей, приступающих к работе в арабских группах. В статье предложены некоторые методы, способствующие не только повышению эффективности овладения русским языком арабскими студентами, но и стимулирующие их интерес к языку и культуре русского народа.

**П**ри общих принципах, лежащих в основе обучения иностранным языкам, в частности РКИ, принадлежность учащихся к определенной нации с ее особой социальной структурой, национально-культурной спецификой и национально-психологическими особенностями предполагает своеобразие педагогического и методического подходов в обучении РКИ.

Современные методисты отмечают необходимость учета национальной психологии учащихся путем реализации принципа национально-ориентированного обучения. Под этим понимается такой способ организации процесса обучения, при котором осуществляется направленность преподавания на данную национальную аудиторию [1]. Этот принцип обучения иностранному (русскому) языку реализуется также при создании национально-ориентированных

учебников, учебных пособий и других материалов.

Результаты исследований различных аспектов этнопсихологии способствуют оптимизации обучения и воспитания. Преподавателю, для того чтобы планировать и прогнозировать желаемый эффект от педагогического воздействия на учащихся, надо знать, какой отпечаток на восприятие разных видов педагогического воздействия налагают не только возрастные, гендерные, но и национальные особенности психического мира людей [2].

Влияние на процесс обучения национально-психологических особенностей преподавателя и учащихся проходит в двустороннем порядке. Е.М. Верецагин и В.Г. Костомаров в монографии «Язык и культура» отмечают: «изучая русскую культуру, иностранный учащийся не может обойтись без знакомс-

тва с национально-психологическими особенностями народа, выраженными в этой культуре. То же относится и к преподавателю русского языка, который должен учитывать национальный психологический склад и культуру учащихся» [3: 31].

Национально-психологические особенности учащихся, под которыми понимается «единственная форма проявления психологии этнической общности» [4: 106], играют значительную роль в обучении РКИ, так как их учет позволяет осмыслить и при помощи экспериментальных методик наиболее адекватно выявить и объяснить специфику проявления барьеров у учащихся конкретной национальной аудитории при овладении русским языком.

Осведомленность преподавателя в области национально-специфических особенностей психологии учащихся позволяет строить с ними максимально благоприятные взаимоотношения и тем самым добиваться лучших результатов в учебной работе. Улучшению взаимопонимания и совершенствованию коммуникации также способствуют личный контакт со студентами, знакомство с их культурой, владение национальным языком и т.п.

Для ориентирования преподавателей, приступающих к работе в национальных арабских группах, рекомендуется проводить консультации по ознакомлению с национальной психологией учащихся-арабов,

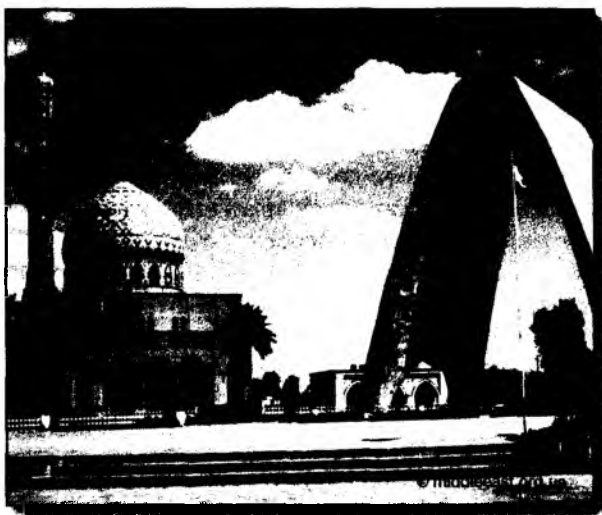
их мировоззрением, нравственными ценностями, традициями, обычаями, установками и стереотипами сознания, культурой. Такие занятия могут проводиться в форме отдельных лекций, либо курса лекций. Целесообразно также создание материалов по странам, обобщающих этносоциопсихологическую информацию о населяющих их народах.

Отметим, что национально-психологические особенности арабских студентов не являются препятствием для внедрения новых интенсивных форм обучения, однако при этом необходимо учитывать отношение учащихся к тем или иным компонентам учебного процесса, обусловленное их этнокультурной принадлежностью.

Знание национальной психологии преподавателей арабских стран позволит преподавателю ответить на вопрос: насколько возможно осуществление установки на равнопартнерство в процессе обучения, принятой современной методикой, в группах учащихся данной этнокультурной принадлежности. А.А. Леонтьев по этому поводу пишет: «знание этнопсихологических особенностей обучаемых позволяет преподавателю ориентироваться в разнообразных, порой довольно сложных, ситуациях межнационального общения, избежать непониманий, добиваться взаимопонимания и тем самым расширить и обогатить диапазон личного общения с учащимися в процессе педагогического взаимодействия» [6: 80–82].

Вопрос повышения комфортности учебно-аудиторной среды чрезвычайно важен в педагогическом процессе. Методическая практика показала, что арабские студенты придают большое значение факторам, в отношении которых имеется психологическая напряженность. Приведем примеры некоторых культурных и коммуникативно-поведенческих особенностей арабских студентов, требующих учета преподавателем при обучении русскому языку.

Большое влияние на формирование характера арабов оказали исламские традиции. Если во многих западных странах церковь отделена от государства, то в

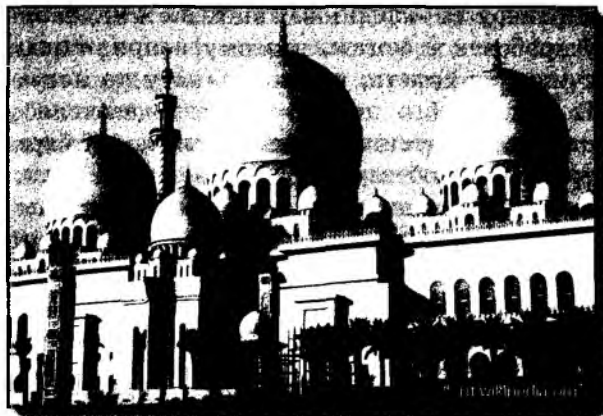


большинстве арабских государств этого нет. Общественное поведение, политика и бизнес определяются религиозными нормами. Поэтому, как показывает наш практический опыт, преподавателю – субъекту педагогического общения важно принять принцип так называемой умеренности в общении со студентами-арабами, позволяющий избежать обсуждения острых тем, нарушающих присущие данной группе учащихся нормы речевого поведения. Немаловажно избегать критики взглядов учащихся, особенно в дискуссиях на религиозные темы.

Необходимо учитывать, что в арабских странах весьма сильны групповые связи. Только в социуме человек приобретает чувство уверенности в себе, надежности и безопасности. То есть модели поведения, коммуникации заранее предопределены групповыми связями. Часто учащиеся соизмеряют свои поступки с реакцией на них других, в том числе преподавателя. Стремление любым способом «сохранить лицо» выражается в чувствительности к мнению окружающих и не позволяет публично признавать свои ошибки. Самокритика является редким исключением из общих правил. Таким образом, определяя и исправляя ошибки своих учащихся, преподавателю желательно употреблять следующие выражения: «Как вы думаете, может быть, лучше сказать так...?» или «Я считаю, это неточно, а было бы лучше так...» и т.п.

Семья, родственные отношения имеют большое значение для арабов. Уважение к возрасту является традиционным и определяет степень воспитанности человека; этот факт отражается и в уважительном отношении к преподавателю. Здесь важно соблюдать психологическую дистанцию на определенном уровне доверительности, а также постоянно следить за стабильностью данной дистанции в общении с учащимися.

Исключительно тяжелые условия жизни приучили арабов спокойно переносить трудности и лишения, закрепили у них такие качества национального характера, как неприхотливость, умеренность, быстроту приспособляемость к любым услови-



ям и терпеливость. Кроме того, данной национальной группе свойственны необычайное жизнелюбие, миролюбие, незлопаметность, общительность, гостеприимство, чувство юмора, наблюдательность и изобретательность.

Трудолюбие является одной из характерных черт подавляющей части населения арабских государств. Поэтому домашние задания всегда выполняются студентами с точностью и в срок, что дает большие возможности преподавателю по реализации учебного плана.

При общении с арабскими студентами следует быть готовым к их свободному отношению ко времени. Например, не стоит удивляться тому, что беседа учащихся с преподавателем не будет ограничена окончанием занятий.

Для студентов-арабов характерными являются эмоциональная неустойчивость, самоуверенность. Это люди внутренне конфликтные, часто предъявляющие большие требования к соблюдению своих прав. Когда возникают ситуации, при которых, по их мнению, их права ущемляются, они тут же объединяются для отстаивания справедливости. В некоторых случаях арабские учащиеся не способны признать ошибки друг друга перед преподавателем, доказывая (не всегда оправданно) неправоту последнего.

Согласно арабским традициям, левая рука считается «нечистой», поэтому ее использование как невербального средства коммуникации может нанести оскорбление

партнеру по общению. Такое же отношение у арабов и к ногам, поэтому неприличным считается сидеть, положив «ногу на ногу». В силу такого поведения преподавателя у студентов возникает психологический барьер, что способствует появлению негативных эмоций по отношению не только к учителю, но и к его предмету.

В процессе межличностного общения и взаимодействия арабские учащиеся любознательны, приветливы, легко идут на взаимный контакт, стремятся всемерно способствовать продолжению взаимоотношений с понравившимися им людьми. Они не таят своих истинных чувств по отношению к собеседнику, в том числе иностранцу, если последний им нравится.

Существует понятие этикетной «проксемики». Это организация пространства. Разумеется, что люди по-разному относятся к несанкционированному нарушению их пространства. Человеку для комфорта необходимо находиться на каком-либо расстоянии от собеседника. Величина этого расстояния зависит от национальности человека, от его социального статуса, пола. «Культурная дистанция» между беседующими арабами обычно короче, чем это принято у русских, для которых различного рода касания могут быть расценены как невоспитанность и принадлежность к более низкому социальному слою. Беседующие арабы могут касаться при разговоре друг друга, и это считается вежливым и свидетельствует о взаимном доверии. При первом знакомстве ваш арабский собеседник выразит радушие и любезность. Это дань традиции, так как среди арабов господствует мнение, что только такое поведение достойно мусульманина. Последующая беседа может проходить менее гладко.

Арабское понимание этикета запрещает собеседнику прибегать к прямолинейным ответам, быть категоричным, поэтому учащиеся всячески уклоняются от определенности, четких ответов «да» или «нет». Во время беседы арабы стремятся избежать суетливости, поспешности, стараются «сохранить лицо» — и свое, и собеседника [5: 212].

Необходимо периодически обмениваться мнениями со студентами по вопросам методов, форм, приемов, организации работы в группе, узнавать и учитывать их в своей работе. Такие обсуждения, проходящие в форме коллегиального равнопартнерского общения, служат педагогизации учебного процесса. Преподавателю русского языка рекомендуется не критиковать те планы, которые учащийся-араб захочет предложить в ходе занятия. Желательно всегда одобрять их, а похвалив, изменять постепенно, незаметно заставляя самого учащегося вносить новые предложения до тех пор, пока эти планы не будут совпадать с планами преподавателя.

В ходе занятий преподавателю важно привыкнуть к некоторым особенностям, обычным для арабского речевого этикета, поэтому здесь возникает необходимость остановиться на тех его элементах, учет которых наиболее важен для активизации учебного процесса.

Так, наиболее распространенным элементом речевого этикета у арабов считается **поздравление**. Оно выражает чувства и отношения (установки) и направлено на определенный перлокутивный эффект, имеющий своей целью вызов положительной реакции собеседника по отношению к говорящему. Функция поздравлений состоит в создании особой атмосферы вежливости, доброжелательности в процессе общения. Поводом для поздравления у арабов может быть все, что угодно: праздники, встречи, покупки, отъезд или приезд. Так, различные моменты, которые подходят под случаи поздравления, могут быть использованы учителем на уроках РКИ для формирования социолингвистической компетенции учащихся в процессе овладения формулами речевого этикета на занятиях по развитию речи и страноведению, так как это отражает связь между изучаемым языком и фактами социальной жизни его носителей, а также повышает желание обучаемых вступить в контакт, который обуславливается наличием потребности, мотивов, определенного отношения к будущим партнерам по коммуникации.

Одним из специфических, часто повторяющихся явлений в речи арабоязычных студентов (даже на иностранном языке) выступают **клятвы**, что часто представляет собой некий раздражитель для русского преподавателя, в речевой этикете которого отсутствует подобное. В данном случае требуется прибегнуть к воспитательному методу, суть которого заключается в постепенном исключении лексико-семантических единиц, выражающих клятву.

Учителю следует помнить, что арабы не любят обсуждать неприятные моменты: болезни, неудачи, несчастные случаи, смерть. В ситуациях, связанных с выражением печали, арабы стремятся говорить на литературном языке (даже те из них, кто редко его использует). Этим выражается серьезность ситуации и желание говорящего показать, что все произошедшее его по-настоящему волнует, что он искренно переживает и потому выбирает речевое поведение, соответствующее данному случаю. В подобных ситуациях разговор может идти только на серьезные темы, при этом следует проявлять сдержанность, ни в коем случае нельзя нарушать атмосферу серьезности и печали, говорить о чем-то радостном, смешном или незначительном.

Мимика играет важную роль в передаче информации. Отношение к мимике может быть разным у русских и арабов. Например, большое значение арабы придают контакту взглядов. Это является неременным условием для соблюдения этикетной ситуации, поэтому преподавателю при разговоре важно смотреть в глаза арабского учащегося-собеседника, хотя такого рода мимика у русских считается подобострастной и оценивается достаточно негативно.

Также важно учитывать, что под воздействием арабского языка, которому свойственны лексические и синтаксические повторы, гиперболы, метафоры, особое ритмико-интонационное построение речи, у арабов выработалась склонность к преувеличению в оценке результатов восприятия окружающей действительности, не столько логическое осмысление получаемой информации, сколько

повышенное внимание к форме изложения, стилю речи, красноречию говорящего. Арабские студенты не любят строгой логики и объективных доказательств, а больше всего ценят афористичность, многообразие впечатлений. Для них свойственны повышенная реактивность, импульсивность, порывистость, несдержанность в проявлении чувств и эмоций.

Практика стимулирования интереса студентов к изучению РКИ часто реализуется нетрадиционными способами, различными для тех или иных национальных групп учащихся. В связи с этим для оптимизации обучения следует, на наш взгляд, продумать тактику введения музыкальных произведений в учебный процесс, поскольку использование музыки на занятиях в разных формах и с разными методическими целями представляет собой мало разработанный резерв именно в арабской аудитории, состоящей из людей, обладающих в большинстве своем хорошими познаниями в музыкальной культуре. Кроме того, благодаря стремительному развитию современных технологий возможно проведение так называемых «коллективных виртуальных посещений» театров, художественных выставок, музеев, кино с последующим обсуждением увиденного. Это способствует переходу общения на другой уровень, сближению студентов между собой и с преподавателем и повышению эффективности овладения русским языком арабскими учащимися. Учитывая, что такие мероприятия



играют важную роль в повышении интереса учащихся не только к языку, но и к культуре и традициям русского народа, желательнее, чтобы они носили не эпизодический, а систематический характер, входили в структуру учебной программы и проходили с обязательным участием ведущего группы преподавателя.

Таким образом, всесторонний учет национально-психологических особенностей учащихся позволяет интенсифицировать учебную деятельность и дает преподавателю РКИ возможность найти адекватные решения многих методических задач, а также определить, каким образом ему лучше общаться со своими учениками.

## Литература

1. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного ученика (опыт системно-структурного описания). М., 1977.
2. Бодолев А.А. Психология о личности. М., 1988.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1983.
4. Вертоградская Э.А. Эмоции и проблема мотивации обучения // Психологические вопросы обучения иностранцев русскому языку / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. М., 1972.
5. Крысько В.Г. Этническая психология: Учеб. пособие для студентов вузов. М., 2004.
6. Леонтьев А.А. Национальная психология и этнопсихология // Советская этнография. 1983. № 2.

Ali Anvar A.

### IMPLEMENTATION OF THE PRINCIPLE OF TAKING NATIONAL AND PSYCHOLOGICAL FACILITIES OF STUDENTS INTO ACCOUNT IN TEACHING ARAB STUDENTS TO RUSSIAN AS FOREIGN

*Education, language, principle, Arabic, Russian, student, teacher, psychological, national.*

The article deals with one of the most important methodological principles of teaching Russian as foreign – that is taking national and psychological facilities of students into account. It gives the opportunity to find sufficient resolutions of various methodological problems, particularly to intensify training activities of students. According to his professional experience, the author gives some examples of communicative facilities and characteristics of speech etiquette of different national groups and some practical advices for teachers who is going to work with Arab students. The article also contains some methods contributing to the efficiency of mastering Russian by Arab students and stimulating their interest in Russian language and culture.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

9 июня 2010 г. в Совете Федерации состоялось заседание Экспертного совета по поддержке, сохранению и развитию русского языка в РФ и за рубежом, созданного при Комитете Совета Федерации по образованию и науке, на тему «Поддержка русского языка за рубежом». В рамках заседания рассматривались вопросы преподавания русского языка за рубежом и учебно-методического обеспечения школ и вузов, организации системы дистанционного образования и другие темы, направленные на популяризацию русского языка в мире и укрепление геополитических позиций. Помимо членов Экспертного совета на заседании присутствовали руководители и представители федеральных органов исполнительной власти, высших учебных заведений России и ближнего зарубежья, представители общественных организаций и организаций соотечественников, научных кругов.

*По материалам пресс-службы Совета Федерации РФ*

**Н.А. Маркина**

канд. филол. наук, доцент  
кафедры теории и практики преподавания РКИ  
Государственного института  
русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия



## Проблемы обучения русскому языку детей мигрантов

*Полиэтническая группа, мигранты, адаптивный курс, интеграция мигрантов, адаптация мигрантов.*

Статья посвящена вопросам адаптации и обучения детей мигрантов. Проблема преподавания русского языка в многонациональной школе является сегодня одной из наиболее актуальных педагогических проблем современности. В связи с миграционными процессами во многих регионах России в классах общеобразовательных школ учатся дети разных национальностей и значительную часть составляют дети из стран ближнего и дальнего зарубежья. Для большинства мигрантов «новой волны» характерно слабое знание государственного русского языка.

**П**роцесс миграции в Россию последние годы растет. По данным социологических исследований, 55% иммигрантов хотели бы остаться в России и получить российское гражданство. Исследования миграционных процессов, проводимые в рамках программы ЮНЕСКО, показывают, что одной из самых больших проблем мигрантов является доступность образования для их детей.

В Концепции национальной образовательной политики РФ, одобренной приказом № 201 Минобрнауки России от 3 августа 2006 г., в частности, утверждается следующее: «Многомерно-сложный характер этнического состава российского общества ставит перед системой образования два рода проблем. Во-первых, это необходимость организации в структуре всеобщей единой и целостной системы образования учреждений, реализующих общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом, с обучением в том или ином объеме на род-

ном (нерусском) и русском (неродном) языках <...>. Другая, диктуемая полиэтничностью российского социума проблема задается необходимостью включения в число главных приоритетов образования (наряду с собственно образовательными целями) также и цели духовной консолидации многонационального народа России в единую политическую нацию. Это задача обеспечения внутренней устойчивости этнически разнохарактерного общества, его сплочения в согражданство, объединяемое и цементируемое общими ценностями гражданского общества.

Образовательное учреждение, реализующее общеобразовательные программы с этнокультурным региональным (национально-региональным) компонентом, с обучением на родном (нерусском) и русском (неродном) языках, будучи транслятором языков и культур, объективно должно выступать консолидирующим, более того, системообразующим фактором как для собственного этноса, так и для всего полиэтнического сообщест-

ва в целом. Это функциональное единство и обуславливает необходимость сопряжения этнонациональных аспектов образовательной политики с целями и принципами государственной национальной политики Российской Федерации в целом».

Как справедливо замечет М.Н. Кузьмин, «Многонациональный состав населения Российской Федерации со всей очевидностью предполагает существование в рамках ее образовательной системы целого комплекса специфических национальных проблем образования <...>. В плане содержания образования – это широкий спектр проблем от определения и обеспечения языка обучения до реализации общего идеала и целей воспитания на гетерогенной культурной основе» [1: 123].

Анализ публикаций и документов федерального, регионального и муниципального уровней, отражающих приоритеты и основные направления политики в области межэтнических отношений, позволяет сделать вывод, что сейчас с проблемой адаптации мигрантов и их детей сталкиваются в различных регионах РФ: Москве, Санкт-Петербурге, городах средней полосы России, особенно остро в Краснодарском крае, на Дальнем Востоке. Так, например, по свидетельству М.В. Марковой, в последние 10 лет в Санкт-Петербурге появились школы, в которых количество учащихся с неродным русским языком достигает 30% от общего числа учеников [2: 1]. По данным Е.П. Сигаревой, «состав иностранцев нового зарубежья в отдельных федеральных округах России имеет свои особенности, которые выражают миграционные предпочтения граждан нового постсоветского пространства. Каждый регион страны имеет своих «фаворитов» из числа граждан бывших союзных республик. Из этого распределения «новых» иностранцев по федеральным округам России можно заметить, что перевес в их составе имеют <...> выходцы из Закавказья, Средней Азии и Казахстана. Так, например, в Приволжском и Сибирском округах граждане перечисленных стран составляют 82–86% от всех иностранцев стран СНГ и Балтии. В Южном и Уральском округах граждане Закавказья, Средней Азии и Казахстана состав-

ляют 3/4 всех граждан стран нового зарубежья. В остальных округах России доля их составляет 50–52%. В округах, расположенных в азиатской части России, увеличивается роль граждан Китая, при этом уменьшается значение долей граждан других азиатских стран. В Уральском округе граждане Китая составляют 40% всех иностранцев старого зарубежья, Турции – 17%, Вьетнама – 15%. Вместе с ними граждане других азиатских стран составляют 73% всех иностранцев из стран старого зарубежья» [3].

Москва имеет уже более чем 15-летний опыт работы с детьми мигрантов. Для образовательной политики московского мегаполиса идея поликультурного и поликонфессионального социального пространства стала одной из базовых. Сегодня в столице нет мононациональных учреждений образования. В каждом учреждении обучаются и воспитываются представители различных наций и народов, и задача педагогических коллективов состоит в том, чтобы наряду с воспитанием уважения к истории и культуре России воспитывать уважение к мировым культурным ценностям, традициям других народов.

Еще в ноябре 2000 г. Московским комитетом образования был издан приказ № 875 «Об открытии групп по изучению русского языка как иностранного для обучающихся в образовательных учреждениях города Москвы», где впервые был поставлен вопрос о создании в школе условий для проведения работы по языковой адаптации детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком. С этого времени ведется работа по повышению квалификации и переподготовке учителей-словесников по программе «Методика преподавания русского языка как иностранного в школе». Главная цель этих программ – подготовить педагогов, знающих специфику школьного образования, к работе с учащимися, для которых русский язык является неродным.

В 2006 г. это направление работы получило дальнейшее развитие: в Москве было открыто 10 школ русского языка (ШРЯ) для оказания помощи детям мигрантов в освоении русского языка и их адаптации в школьное сообщество. Были рекомендованы



специально разработанные программы и пособия для использования в учебном процессе этих школ. Таким образом, в московской системе образования вопросы адаптации и интеграции детей мигрантов стали частью учебного процесса и включены в планы и содержание столичного образования.

Как сказано выше, основным направлением в работе по гармонизации межэтнических отношений в условиях полиэтничности и поликультурности общества в системе образования Москвы сегодня является создание учебных заведений с этнокультурным компонентом. Однако практика показывает недостаточность такого подхода. Во-первых, в относительно небольшом числе школ, специализирующихся на этнокультурном подходе, этот процесс замыкается на самом себе. Этнокультурный компонент должен охватывать более широкий круг предметов, включаясь в весь образовательный процесс. Такой подход вытекает не только из положений современной педагогической науки, но и из опыта развития национальных школ, как в нашей стране, так и за рубежом, а также из практических задач, которые стоят перед школами в связи с притоком большого количества мигрантов. Во-вторых, как нам кажется, этнокультурный компонент в образовательных программах не может сводиться лишь к изучению культуры собственного народа, а должен ориентироваться на знакомство российских школьников с культурами других народов, представители которых приезжают в Россию.

Социализация юного мигранта начинается в детском саду, если объективные условия позволяют это. Однако основная нагрузка, безусловно, ложится на школу. Теоретически в школе юный мигрант должен получить образование, равнозначное тому, которое получает российский гражданин. Практически же реализовать поставленную задачу крайне трудно. Коренной россиянин к школьному возрасту в естественных условиях накапливает языковой опыт и запас социальных (фоновых) знаний, на которые логично ложится школьная программа. У мигранта же, как правило, языковой опыт и фоновые знания или практически отсутствуют, или малоо-



бъемны. Кроме того, российский гражданин изначально включен в систему российского образования, в то время как мигрант в силу обстоятельств и возраста вынужден входить в нее на более поздних стадиях. Все это создает огромные трудности для учителей, работающих в полиэтничных классах. В реальности учитель имеет так называемый полюсный класс, в котором проблематично выделить среднестатистического ученика как объект педагогического ориентирования. Очевидно, что встает задача доведения нижнего полюса класса до определенного уровня знаний и умений, который позволит достаточно комфортно и плодотворно получать образование в российской школе в полиэтничном коллективе.

В Московском гуманитарном педагогическом институте под руководством канд. филол. наук Т.В. Савченко разрабатывается концепция непрерывной адаптации детей мигрантов разных возрастов, включающая в себя следующие положения:

- дети младшего дошкольного возраста должны быть определены в отдельную группу, так как они еще практически не говорят ни на родном, ни на втором языке. Языковое окружение, в котором они находятся, является решающим фактором в формировании их языковой компетенции. Находясь в русскоязычной группе детского сада, ребенок естественным образом наравне с детьми из русских семей может научиться правильно говорить по-русски;

- дети старшего дошкольного возраста, которые не посещали детские дошкольные

учреждения с обучением на русском языке, должны перед поступлением в школу пройти специальный курс русского языка;

- дети младшего школьного возраста без специальной подготовки чаще всего испытывают большие психологические трудности: они плохо понимают учителя, не могут наравне со всеми отвечать на вопросы в классе, не справляются с заданиями. В настоящее время эти дети при поступлении в школу обычно посещают уроки логопеда, который проводит с ними небольшой коррекционный курс по фонетике и грамматике;

- дети среднего школьного возраста испытывают большие сложности при поступлении в школу, чем дети начальной школы. Вновь поступившим в школу детям среднего школьного возраста в первые месяцы требуются систематические занятия по коррекции русской грамматики и развитию речи;

- дети старшего возраста, которые поступают в школу в возрасте 15–17 лет, могут пройти годовой курс обучения РКИ в вечерней школе.

Специалистами Российской Академии образования и Московского психолого-социального института разработаны такие комплексные программы, как: «Социальная адаптация и профессиональная реабилитация мигрантов в учреждениях довузовского профессионального образования» (С.К. Бондырева, Д.В. Колесов, 2004), «Психолого-педагогическое сопровождение социокультурной адаптации детей мигрантов в иноэтнической среде» (Г.Г. Габуня, 2007), «Программа

обучения детей мигрантов русскому как неродному» (И.А. Орехова, 2007).

Кроме того, в период с 2000 до 2007 г. были разработаны учебные программы для детей, не владеющих или слабо владеющих русским языком: «Программа по русскому языку как иностранному для детей 6–7 лет» (О.Н. Каленкова), «Программа по русскому языку как иностранному для детей 8–12 лет» (Т.В. Савченко, Е.В. Какорина), а также подготовлены учебно-методические комплексы «Уроки русской речи» (в 2 ч.) (О.Н. Каленкова), «Русский язык: от ступени к ступени» (Е.В. Какорина, Л.В. Костылева, Т.В. Савченко), «Учимся в русской школе» (О.Н. Каленкова, Т.Л. Феоктистова, Е.В. Менчик).

Программы тренингов межкультурной (этнокультурной) компетентности разработаны на кафедре социальной психологии МГУ им. М.В. Ломоносова совместно с сотрудниками Института этнологии и антропологии РАН и сотрудниками кафедры социальной и этнической психологии Московской гуманитарно-социальной академии.

Организационно-методическое и научное сопровождение деятельности ШРЯ обеспечивают Центр международных образовательных программ, кафедра международного образования Московского института открытого образования и центр «Этносфера».

Таким образом, идея этнокультурного образования получает воплощение в разных формах, включает в себя национальный компонент, опирающийся на идеи полилога культур и полилингвизма. В программах учебно-воспитательных учреждений, несомненно, должно быть представлено все богатство национальных культур, уклад жизни народов, населяющих страну, их традиции, нормы поведения, духовные цели и ценности, другими словами, должны быть представлены гибкие модели обучения, включающие блоки социокультурной, культурно-языковой, лингвострановедческой информации. В этих условиях необходимо применение технологий обучения, учитывающих потребности как самих детей, так и учителей. Нам кажется, здесь целесообразно использование как сопроводительного практического курса



русского языка, так и адаптивного курса, коррелирующегося с основным курсом русского языка в общеобразовательной школе.

**Практический курс русского языка (сопроводительный)** должен быть представлен как самостоятельный курс в системе среднего образования. Он проводится только с теми учениками, для которых русский язык не является родным, и которые испытывают трудности в его использовании. Этот курс оснащен специализированными учебниками и учебными пособиями, которые не используются на уроках русского языка и русской литературы по программе средней образовательной школы, например, «Говорю и пишу по-русски» (Е.В. Какорина, Л.В. Костылева, Т.В. Савченко, 2008. Учеб. пособие для детей 8–12 лет: В 3 ч. От элементарного уровня к базовому: От буквы к слову, От слова к тексту, Текст и грамматика).

Количество часов в неделю можно варьировать в зависимости от количества учащихся и их уровня языковой подготовки. В любом случае часов практического курса русского языка будет заведомо меньше, чем программных уроков по русскому языку и литературе. Интенсифицировать курс представляется возможным через установление межпредметных связей и некоторую координацию тематики занятий. Практический курс русского языка призван выполнять свою неповторимую задачу: восполнение лакун лингвокультурной компетенции обучаемых, обусловленных овладением русским языком как неродным.

**Адаптивный курс** необходим для школьников, которые продолжают испытывать языковые трудности при дальнейшем совместном обучении детей в полиэтнических классах. Такой курс призван помочь детям справиться с трудностями при изучении русского языка по программе общеобразовательных школ. Цель адаптивного курса – подготовить школьников к восприятию тех материалов и заданий, которые составляют основу школьного курса. Содержание адаптивного курса коррелируется с основным курсом.

Для учащихся разрабатывается дополнительный материал в виде рабочих тетрадей, карточек и т.п., в которых поэтапно пред-

лагается изучаемый материал. Необходимо представить учащимся очень ясные и прозрачные алгоритмы выполнения заданий и упражнений, предложенных в учебниках, а также использовать задания, которые помогут учащимся воспринимать материал других школьных предметов. Опрос детей, для которых русский язык не является родным, свидетельствует, что для них в материалах российских учебников по русскому языку трудно и непонятно сформулированы задания, что во многих случаях не позволяет их выполнять.

**Уровневую дифференциацию** в классе можно организовать в разнообразных формах, которые существенно зависят от индивидуальных подходов учителя, особенностей класса, возраста учащихся. В качестве основного пути дифференциации в обучении мы выбираем формирование мобильных групп. Деление на группы осуществляется на основе достижения уровня обязательной подготовки. Учитель планирует работу с группами выравнивания и группами повышенного уровня, уровневая дифференциация дает четкие ориентиры для отбора содержания обучения.

В организации коллективной и индивидуальной самостоятельной работы учащихся учителю помогают различные *наборы карточек*. Это может быть подбор *карточек учебных заданий* различной степени трудности, которые предлагаются учащимся с учетом достигнутого ими уровня усвоения новых знаний. Особенность использования данной формы дифференциации состоит в том, что для самостоятельной работы учащегося предлагают три варианта заданий различной степени сложности. В другом случае кроме материала с заданиями для самостоятельной работы предлагаются *дополнительные карточки-помощницы*.

При подготовке дополнительных материалов к уроку необходимо, как нам кажется, опираться на следующие принципы.

1. Учет когнитивного и языкового развития ребенка.

При создании дополнительных материалов мы исходим из того, что трудности учеников в полиэтническом классе связаны с их разной языковой подготовкой. Задача учителя – нивелировать, сгладить эту раз-

ницу при помощи технологии уровневой дифференциации.

2. Использование определенных логических моделей и схем для оптимизации работы.

Использование наглядных моделей и схем, объясняющих и закрепляющих материал (особенно в тех случаях, когда материалы учебника обращаются к языковому чутью ребенка – носителя языка).

3. «Сегментирование» материала.

При работе с новым материалом дети, которые испытывают сложности на уроке, получают дополнительные материалы, позволяющие им работать в их собственном темпе.

4. Совмещение тренировки орфографии с закреплением грамматических явлений.

5. Дополнительная работа по закреплению грамматических терминов и понятий.

Дополнительные карточки содержат правила, указания и советы, которые должны помочь ученику, если он не может справиться самостоятельно с выполнением основного задания. Детей необходимо научить работать с карточками этого вида. Получив одну или две дополнительные карточки, ученик читает основное задание, а потом уже карточки-помощницы. Школьники должны ясно представить себе, что дополнительные указания и задания, содержащиеся в карточках, используются при выполнении основного задания. Учащимся, которым учитель сочтет

нужным оказать некоторую помощь, он дает дополнительную карточку, содержащую схему выполнения задания, проверочные слова и т.п. Для учеников, которые легко и быстро справились с основным заданием, в ряде карточек имеются также задания, отмеченные звездочкой, как правило, они более сложные, углубляющие знания детей.

Многим учителям знакомы трудности, которые связаны с организацией на уроке фронтальной работы при выполнении различных упражнений. В то время, когда большая часть класса только приступает к осмыслению содержания задания вместе с учителем, другая, пусть меньшая часть, уже знает, как его выполнить. Для того, чтобы организовать разноуровневую работу над выполнением задания в одно и то же время, отведенное для этого на уроке, можно использовать индивидуальные *карточки-задания*, которые готовятся заранее в трех вариантах (для трех уровней). Эти карточки содержат систему подсказок, связанных с выполнением задания, но на разных уровнях. Благодаря тому, что варианты заданий приспособлены к возможностям учащихся, а печатная форма предъявления заданий снимает трудности, связанные с их оформлением, на уроке может быть организована такая работа, во время которой учитель имеет возможность оказать индивидуальную помощь ученикам.

## Литература

1. Кузьмин М.Н. Концепция национальной школы: цели и приоритеты содержания образования // Теория и практика образовательной политики в условиях модернизации полиэтничного общества: Сб. статей, посвященный 75-летию чл.-корр. РАО М.Н. Кузьмина: В 2 ч. М., 2006. Ч. 1.
2. Маркова М.В. Обучение пониманию содержания русского учебно-научного текста в 5 классе с полиэтничным составом учащихся: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2007.
3. Сигарева Е.П. Проблемы и последствия гражданского статуса мигрантов // <http://www.nrgumis.ru>. Новые российские гуманитарные исследования. 06.07.2007.

N.A. Markina

### PROBLEMS OF TEACHING RUSSIAN TO MIGRANT CHILDREN

*Polyethnical group, migrants, adaptation course, integration of migrants, adaptation of migrants.*

The article is devoted to adaptation of migrant children. Problem of teaching Russian language in a multinational school today is supposed to be one of the most up to date pedagogical problems. Because of migrational processes, in many Russian regions children of different nationalities from far- and near neighboring countries study now in groups of national schools. For most of migrants of the «new wave» a weak knowledge of Russian language is typical.

**А.А. Соломонова**

anastasiya1983@inbox.ru

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



## «Компетенция» в образовательном стандарте и «коммуникативная компетенция» в методике преподавания РКИ: сопоставление понятий

*Компетенция, коммуникативная компетенция, государственный образовательный стандарт, РКИ, сопоставление.*

В статье представлено сравнение содержательного плана понятий «компетенция», принятого в государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования, и «коммуникативная компетенция», которое на протяжении десятков лет является ключевым в методике преподавания РКИ. Автор приходит к выводу, что несмотря на разницу в определении данных понятий и принципах классификации их составляющих, их содержание в целом является очень схожим.

**Н**а сегодняшний день понятие «компетенция», появившееся в 1960-х гг. и прочно вошедшее в обиход методистов и преподавателей-практиков, стало широко использоваться в различных сферах научной и практической деятельности. Оно имеет множество определений, суть которых зависит от преследуемых исследователями целей и контекста, в котором компетенции будут использоваться. Считается, что компетенцию можно сравнить с пальцами на руке (навыки, знания, опыт, контакты, ценности), которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляющей рукой в целом [11].

Российскими учеными на протяжении нескольких лет также обсуждался вопрос о значении и содержании данного термина, о составе основных компетенций выпускника вуза и о концепции новых образовательных стандартов в разных отраслях научного знания,

в которых компетенция являлась бы ключевым понятием (В.И. Байденко, Г.Б. Корнетов, А.Н. Новиков, Л.Г. Семушина, Ю.Г. Татур и др.). Это было связано с существенными изменениями направленности, целей и содержания российского (и не только российского, но и европейского) образования, происходившими в конце XX – начале XXI в. Оно все более явно, как отражено в ст. 2 Закона РФ «Об образовании», стало ориентироваться на «свободное развитие человека», творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущего специалиста. В тексте документа «Стратегия модернизации содержания общего образования», появившегося в 2001 г., были сформулированы основные положения компетентностного подхода в образовании, узловым понятием которого и была признана компетенция. Было подчеркнуто, что это «понятие шире понятия

знания, или умения, или навыка, оно включает в себя <...> не только когнитивную и операциональную – технологическую составляющие, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую» [7: 14]. Однако такое широкое определение существенно затрудняло измерение и оценку компетенции в качестве результата обучения.

19 сентября 2003 г. в Берлине Россия присоединилась к Болонской декларации. Этот, во многом политический, шаг, направленный на сближение образовательных систем в Европе, определил рамки и конкретные пути реформирования российской системы высшего образования, связанные с решением проблем совместимости учебных планов, образовательных структур и практики преподавания. Потребовалось создать терминологически согласованное описание характера и уровня навыков и знаний, получаемых студентами. Попыткой подобного представления структур и описаний программ всех уровней на основе компетентного подхода стал проект «Настройка образовательных структур» («Tuning Educational Structures»), в который были вовлечены более 200 вузов. В рамках данного проекта в понятие «компетенция» включались:

- знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать);
- знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям);
- знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия жизни с другими в социальном контексте).

Компетенции, таким образом, представляли собой «сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [12, 13].

Совместные действия ученых и методистов привели к созданию проектов государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ГОС ВПО) по различным направлениям подготовки, в том числе по направлению 032700 «Филология

(квалификация (степень) «бакалавр»)» [8]. Данный стандарт, согласно приказу министра образования РФ А. Фурсенко, был утвержден и введен в действие 14 января 2010 г.

В новом ГОС ВПО предложено еще одно определение термина «компетенция» – «способность и готовность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Там же перечислены следующие компетенции выпускника бакалавриата по направлению подготовки «Филология».

### 1. Общекультурные компетенции (ОК).

**ОК-1.** Владение культурой мышления; способность к восприятию, анализу, обобщению информации, постановке цели и выбору путей ее достижения.

**ОК-2.** Владение нормами русского литературного языка, навыки практического использования системы функциональных стилей речи; умение создавать и редактировать тексты профессионального назначения на русском языке.

**ОК-3.** Готовность к кооперации с коллегами, работе в коллективе.

**ОК-4.** Способность принимать организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готовность нести за них ответственность.

**ОК-5.** Умение использовать нормативные правовые документы в своей деятельности.

**ОК-6.** Стремление к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства.

**ОК-7.** Умение критически оценивать собственные достоинства и недостатки, выбирать пути и средства развития первых и устранения последних.

**ОК-8.** Осознание социальной значимости своей профессии, высокая мотивация к профессиональной деятельности.

**ОК-9.** Умение использовать основные положения и методы социальных, гуманитарных и экономических наук в профессиональной деятельности; способность анализировать социально значимые проблемы и процессы.

**ОК-10.** Способность понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать опасности и угрозы, возникающие в этом процессе, соблюдать основные требо-

нения информационной безопасности, в том числе защиты государственной тайны.

**ОК-11.** Владение основными методами, способами и средствами получения, хранения, переработки информации, навыки работы с компьютером как средством управления информацией.

**ОК-12.** Способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях.

**ОК-13.** Владение навыками использования иностранного языка в устной и письменной форме в сфере профессиональной коммуникации.

**ОК-14.** Владение основными методами защиты производственного персонала и населения от последствий аварий, катастроф, стихийных бедствий.

**ОК-15.** Владение средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и укрепления здоровья, готовность к достижению должного уровня физической подготовленности для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности.

## **2. Профессиональные компетенции (ПК).**

### **2.1 Общепрофессиональные.**

**ПК-1.** Способность демонстрировать знание основных положений и концепций в области теории и истории основного изучаемого языка (языков) и литературы (литератур), теории коммуникации, филологического анализа и интерпретации текста, представление об истории, современном состоянии и перспективах развития филологии.

**ПК-2.** Владение базовыми навыками сбора и анализа языковых и литературных фактов с использованием традиционных методов и современных информационных технологий.

**ПК-3.** Свободное владение основным изучаемым языком в его литературной форме.

**ПК-4.** Владение основными методами и приемами различных типов устной и письменной коммуникации на основном изучаемом языке.

**2.2.** По видам деятельности с учетом профиля подготовки.

**2.2.1. В научно-исследовательской деятельности.**

**ПК-5.** Способность применять полученные знания в области теории и истории ос-

новного изучаемого языка (языков) и литературы (литератур), теории коммуникации, филологического анализа и интерпретации текста в собственной научно-исследовательской деятельности.

**ПК-6.** Способность проводить под научным руководством локальные исследования на основе существующих методик в конкретной узкой области филологического знания с формулировкой аргументированных умозаключений и выводов.

**ПК-7.** Владение навыками подготовки научных обзоров, аннотаций, составления рефератов и библиографий по тематике проводимых исследований, приемами библиографического описания; знание основных библиографических источников и поисковых систем.

**ПК-8.** Владение навыками участия в научных дискуссиях, выступления с сообщениями и докладами, устного, письменного и виртуального (размещение в информационных сетях) представления материалов собственных исследований.

**2.2.2. В педагогической деятельности.**

**ПК-9.** Способность к проведению учебных занятий и внеклассной работы по языку и литературе в учреждениях общего и среднего специального образования.

**ПК-10.** Умение готовить учебно-методические материалы для проведения занятий и внеклассных мероприятий на основе существующих методик.

**ПК-11.** Готовность к распространению и популяризации филологических знаний и воспитательной работе с учащимися.

**2.2.3. В прикладной деятельности.**

**ПК-12.** Владение базовыми навыками создания на основе стандартных методик и действующих нормативов различных типов текстов.

**ПК-13.** Владение базовыми навыками доработки и обработки (корректур, редактирование, комментирование, реферирование и т.п.) различных типов текстов.

**ПК-14.** Владение навыками перевода различных типов текстов (в основном научных и публицистических, а также документов) с иностранных языков и на иностранные языки; аннотирование и реферирование

документов, научных трудов и художественных произведений на иностранных языках.

#### 2.2.4. В проектной деятельности.

**ПК-15.** Владение навыками участия в разработке и реализации различного типа проектов в образовательных и культурно-просветительских учреждениях, в социально-педагогической, гуманитарно-организационной, книгоиздательской, массмедийной и коммуникативной сферах.

#### 2.2.5. В организационно-управленческой деятельности.

**ПК-16.** Умение организовать самостоятельный профессиональный трудовой процесс; владение навыками работы в профессиональных коллективах; способность обеспечивать работу данных коллективов соответствующими материалами при всех вышеперечисленных видах профессиональной деятельности [8].

Как видно из перечисленного, в современном российском образовании компетенции разделяются на две группы: **общие**, которые можно обозначить также как *универсальные, ключевые, надпрофессиональные*, и **предметно-специализированные**, т.е. *профессиональные*. Обе группы соотносятся с двумя рядами требований: к академической и к профессиональной подготовленности выпускников вузов. Отметим, что в условиях современного состояния рынка труда, требования которого постоянно меняются, особое значение приобретают именно общие компетенции.

В среде методистов и практиков РКИ нередко бытует мнение, что область преподавания русского языка иностранцам стоит особняком от общей системы российского образования. Однако не стоит забывать, что РКИ является составной частью этой системы, а значит, должно соответствовать тем же требованиям и стандартам, что и образование в целом, особенно если речь идет о так называемом совместном обучении, когда иностранные студенты учатся в стране изучаемого языка по программам, предназначенным для обучения носителей языка (такая ситуация наблюдается, к примеру, в Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина). В преподавании русского иностранцам ведущим подходом уже давно считается коммуникативно-ориентированное обучение,

ставящее во главу угла формирование у студентов коммуникативной компетенции, что, на наш взгляд, вполне отвечает тенденциям, наблюдающимся в российском образовании. Понятие «коммуникативная компетенция», впервые употребленное Д. Хаймсом [10], уже несколько десятилетий считается одним из основополагающих в методике преподавания иностранных языков вообще. В отечественной лингводидактике этот термин был введен в научный обиход М.Н. Вятютневым, который предложил понимать коммуникативную компетенцию «как выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в той или иной обстановке общения; умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у учеников до беседы, а также во время беседы в процессе взаимной адаптации» [3: 38]. Эта способность к выбору и реализации программ речевого общения и поведения осуществляется «на фоне культурного контекста» [4: 5] и приобретается в результате «естественной коммуникации или специально организованного обучения» [6: 55].

Коммуникативная компетенция рассматривается как цель и одновременно содержание обучения. Однако в ряде публикаций, научных трудов и, что хуже, в рабочих планах и программах некоторых учебных заведений наблюдается путаница или некорректность в определении данного термина. Неясность в формулировках, как следует ожидать, порождает неясность и нечеткость в организации как содержания обучения, так и всего учебного процесса.

Коммуникативная компетенция является лингвистически, психологически и методически организованной системой, состоящей из нескольких компонентов. На наш взгляд, филолог для успешного участия в учебном процессе, а далее и в профессиональной деятельности, должен обладать следующим набором компетенций.

**Лингвистическая (языковая) компетенция** (тесно связана с литературоведческой) — является ведущей предметной компетенцией, представляет собой комплекс лингвистических знаний специалиста-филолога о языке как



общественном явлении, о его связи с мышлением, культурой и общественным развитием народа, и умений оперировать лингвистическими знаниями в профессиональной — педагогической и научно-исследовательской — деятельности. Помимо знаний о системе и структуре языка в целом, студент должен знать лексические средства, синтаксические конструкции и т.д., использующиеся при анализе литературного произведения. Языковая компетенция в данном случае является не самоцелью, а инструментом общения.

**Речевая компетенция** заключается в умении использовать предложенные языковые средства, литературоведческий материал для построения собственного высказывания. Важно отметить, что в рамках речевой компетенции студент должен научиться составлять не только диалогические тексты, но и в большей степени тексты монологические. Сюда же мы включаем компенсаторную, тактическую и дискурсивную компетенции.

**Лингвострановедческая компетенция** связана со знанием географического положения России и ее роли в мире, ее бытовых и научных традиций в контексте мировой культуры, с умением пользоваться полученными знаниями в профессиональной деятельности, выполнять функции культурного посредника, выражать личное отношение к литературно-историческим и культурно-эстетическим проблемам. Кроме того, студент должен обладать необходимыми фоновыми знаниями для правильной интерпретации произведения, т.е. понимать значение паремических высказываний, а также знать исторические факты, сопутствующие созданию произведения и т.д.

**Литературоведческая компетенция** включает в себя совокупность знаний о русской литературе и фольклоре в их историческом развитии и современном состоянии; умение понимать закономерности литературного процесса, художественное значение литературного произведения и его связь с общественной ситуацией и культурой эпохи; умение оценить художественное своеобразие произведений и творчества писателя в целом с точки зрения не только национальной культуры, но и межкультурной значимости; владение основными методами литературоведческого анализа; уме-

ние использовать литературоведческие знания в профессиональной деятельности.

Профессиональная подготовка филолога включает комплекс профессионально ориентированных знаний и умений по педагогике и психологии. Вслед за А.Л. Бердичевским и Э. Колларовой будем называть его **методической компетенцией** будущего специалиста, подразумевая наличие в ее составе двух частей: педагогической и психологической компетенций.

**Педагогическая компетенция** базируется на знании основных проблем теории и практики обучения и образования, теории воспитания, общих и частных дидактик в истории педагогической науки, современных направлений в педагогической теории и практике, особенностей реализации педагогических задач в конкретном учебном предмете для формирования и развития личности учащегося; на умении вести научно-педагогическое общение в соответствующей отрасли филологической науки, руководствоваться в педагогической деятельности и межличностном общении целями и мотивами, актуальными для конкретной образовательной среды и т.д.

В основе **психологической компетенции** филолога лежит, с одной стороны, знание базовых разделов психологической науки, основных психических процессов: памяти, мышления, воображения и т.д., психологических особенностей учащихся и закономерностей их развития в образовательном процессе; а с другой стороны, умение определять уровень и мотивы развития личности учащихся и позитивно влиять на совершенствование будущего специалиста как личности, умение выявлять личностные предпочтения на основании наблюдений и т.д. [2: 48–49]

На первый взгляд может показаться, что перечень компетенций, заявленных в ГОС ВПО, и названные нами составляющие коммуникативной компетенции филолога-иностранца являются абсолютно разными, поскольку и принцип группировки компетенций, и их обозначения различаются. Однако при ближайшем рассмотрении можно выделить ряд соответствий в обеих классификациях и при желании привести их, так сказать, к общему знаменателю.

Так, практически все компетенции, обозначенные в стандарте как «общефессиональные», а также часть «общекультурных» компетенций соответствуют по своему содержанию выделенным нами ключевым компетенциям филолога-иностранца.

Для наглядности представим результаты сопоставления в таблице.

Таким образом, несмотря на некоторую разницу в определении и описании понятий «компетенция», принятого в ГОС ВПО, и «коммуникативная компетенция», принятого в методике преподавания РКИ, их содержание в общем является очень схожим. Можно предположить, что иностранный студент-филолог, обладающий достаточным уровнем сформированности всех ключевых составляющих его коммуникативной компетенции, будет обладать практически теми же навыками и умениями, что и выпускник рос-

Классификация компетенций, принятых в РКИ	Классификация компетенций, обозначенных в ГОС ВПО
Лингвистическая (языковая)	ОК-2, ОК-13, ПК-3
Речевая	ОК-2, ОК-13, ПК-3, ПК-4, ПК-7, ПК-8, ПК-12, ПК-13, ПК-14
Лингвострановедческая	ПК-1, ПК-5, ПК-15
Литературоведческая	ПК-1, ПК-2, ПК-5, ПК-7, ПК-14
Методическая	ОК-6, ОК-8, ОК-9, ПК-9, ПК-10, ПК-11

сийского вуза, обучавшийся в соответствии с новыми образовательными стандартами. Это, на наш взгляд, полностью отвечает мировым тенденциям глобализации образования и сближения образовательных программ.

## Литература

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. М., 2006.
2. Бердичевский А.Л., Колларова Э. Русист XXI века: кто он. Диалог методиста и культуролога о наболвшем // Русский язык за рубежом. 2006. № 1.
3. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6.
4. Дэвидсон Д., Митрофанова О.Д. Функционирование русского языка: методический аспект: пленарный доклад // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. М., 1990.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
6. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4.
7. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
8. Федеральный государственный стандарт высшего профессионального образования по направлению 032700 «Филология (квалификация (степень) «бакалавр»)» / mon.gov.ru
9. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Под общ. ред. В.А. Звегинцева. М., 1972.
10. Hymes D. On Communicative Competence. N.-Y., 1972.
11. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? Brussels, 1992.
12. let.rug.nl/TuningProject/index.htm
13. relint. deusto.es/TuningProject/index.htm

A.A. Solomonova

### «COMPETENCE» IN EDUCATIONAL STANDARD, AND «COMMUNICATIVE COMPETENCE» IN METHODOLOGY OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: A COMPARISON OF CONCEPTS

*Competence, communicative competence, State Educational Standard, Russian as a foreign language, comparison.*

In the article is given a comparison of two concepts content: «competence», used in new State Educational Standard of Higher Education, and «communicative competence», used in methodology of teaching Russian as a foreign language. The author comes to a conclusion that despite the difference in defining these concepts and principles of their components classification their contents in general are very alike.

**Бу Юньян**

yunyan@xmu.edu.cn

доцент Сямэньского университета

Сямэн, Китай



## Дифференциация русских и китайских традиционных жестов

*Жесты, функция, обучение русскому языку.*

Статья посвящена лингвистическим и культурологическим особенностям невербальной информации, сопровождающей вербальный текст, а также функции жестов в преподавании русского языка. Наряду с тем, что язык является важнейшим инструментом общения, существенную роль в речевой коммуникации играют паралингвистические средства, в частности жесты, которые, как всякое невербальное средство, имеют национальные и этнические особенности.

**Н**аряду с основным средством общения людей – устной и письменной речью, имеются и другие средства общения. Одним из них являются жесты. В связи с развитием общества, культуры, науки и техники, с расширением межкультурной коммуникации изучение соматического языка в наше время активизировалось. Жесты стали привлекать все большее внимание семиотиков, социологов, лингвистов, историков, педагогов и др.

При речевом общении вербальный язык является первичным и самостоятельным средством, главной естественной формой выражения мысли человека и конкретизации его волеизъявления. Однако нельзя недооценивать невербальные средства, не учитывать их роль и место в осуществлении коммуникации, т.е. в целях передачи информации и воздействия на адресата.

Жесты выполняют различные функции в речевом общении.

1. **Вспомогательная функция** делает устную речь, прежде всего разговорную, образнее, выразительнее: *Они считают*

*его (жест крутит пальцем у виска). Крутит пальцем у виска* – русский традиционный жест, который означает, что кто-то не в своем уме или совершил неразумный поступок. Это значение данного жеста дополняет и уточняет смысл произнесенного. Фраза *У него тут ничего нет*, произнесенная с указанием рукой в область сердца, значит ‘У него нет сердца, он бессердечный (равнодушный или жестокий) человек’.

2. **Замещающая функция.** Во многих ситуациях люди общаются между собой, используя жесты вместо вербального языка. Это усиливает экспрессию коммуникации, например: *Товарищ Кукушин, – иронически поинтересовался Терехов. – Ну, как? Сходство есть? Мастер участка показал большой палец* (Б. Рахматин).

3. **Функция, выражающая и скрывающая настроение.** Это жесты, мимика, которыми сопровождается речь, реплики говорящего (чаще всего неосознанно). Такие жесты и мимика правдиво выражают душевное настроение участников разговора: *Кто бы ни*

выиграл, она одинаково хохочет и хлопает в ладоши (А.П. Чехов).

У русских и китайцев разные культурные традиции, обычаи, национальные характеры, на основе которых сложилось немало жестов. Русские прибегают к жестам чаще, чем китайцы.

Русский жест *провести рукой по шее* имеет значение 'сыт по горло', такой же жест у китайцев обозначает 'самоубийство' (自杀) или 'снести голову с плеч' (杀头). Жест китайцев *иди сюда* (到这来) воспринимается русским как 'до свидания', потому что русские, когда подзывают к себе, приглашают подойти, поворачивают руку ладонью к себе, а когда прощаются, руку разворачивают от себя. Есть и такие жесты, которые не понятны представителям других народов, или толкуются ими неправильно. Русский жест *щелкать пальцем по шее* в значении 'приглашение выпить' или 'пьяный' не имеет эквивалента у китайцев. Таким образом, жесты часто нуждаются в переводе.

По форме и значению русские и китайские жесты можно разделить на следующие группы.

**1. Эквивалентные жесты.** Многие жесты носят интернациональный характер. Такие жесты присущи многим народам, независимо от того, каким языком тот или иной народ пользуется. Например, жест *тереть большим пальцем об указательный и средний пальцы* означает 'деньги' почти у всех народов. Некоторые исследователи считают, что многие из интернациональных жестов имеют биологическое происхождение. Пожимание плечами у большинства народов означает 'не знаю', 'сомневаюсь'. Жесты отрицания – покачивание головой из стороны в сторону – одинаковый почти у всех народов мира, однако у болгар – это знак согласия. В русском и китайском языках благодаря интернациональному характеру существуют жесты, эквивалентные друг другу. Например, и русские, и китайцы одобрение выражают аплодисментами, а неодобрение – свистом и топотом. Когда русский или китаец показывает большой палец поднятый вверх,

это означает, что кому-либо или чему-либо дается высокая оценка. Когда русские и китайские военные отдают честь, они подносят к виску ладонь правой руки с сомкнутыми и вытянутыми пальцами, ребром ладони вперед. Рукопожатие при знакомстве или представлении также используется и в русском, и в китайском общении. Как китайцы, так и русские при приветствии и прощании обычно кивают головой и улыбаются.

**2. Безэквивалентные жесты.** Действительность самобытно отражается как в языке, так и в жестах каждого народа. Именно по этой причине существуют безэквивалентные и неполноэквивалентные жесты в разных национальных языках и культурах.

Безэквивалентными называются такие жесты, которые применяются в речевой коммуникации одного народа (с определенными значениями), но отсутствуют у других народов или выступают с другими значениями. У русских, как и у некоторых европейцев, есть жест *целовать себе кончики пальцев*, который используется при выражении восторга, восхищения и обычно сопровождается словами *Прекрасно! / Прелесть!* Такого жеста у китайцев нет. У китайцев выставление большого пальца вверх и указательного пальца вперед обозначает число *восемь* (八), но русский этого жеста не понимает. Возможно, он воспринимает данный жест как *пистолет*.

В китайском общении самый распространенный жест приветствия – кивок головой, сопровождаемой улыбкой, иногда этот жест используют вместе с вопросами *Куда вы идете?* (您去哪里?), *Вы обедали (завтракали, ужинали)?* (您吃了吗? 您吃早饭了吗? 您吃晚饭了吗?). Такие слова приветствия чужды русским.

Русские, прощаясь с близкими людьми на расстоянии, нередко посылают им воздушный поцелуй, для китайцев же такой жест не привычен.

У китайцев при прощании хозяин обычно провожает гостя за ворота, иногда даже очень далеко. В таком случае гость говорит хозяину: *Остановитесь, пожалуйста!* (请留步!), *Идите обратно!* (请回去吧!), *Провожать*

не надо! (不要送了!). А у русских такого обычая нет.

**3. Неполноэквивалентные жесты.** Эти жесты можно разделить на 2 группы. Первую группу составляют жесты, которые совпадают по форме, но отличаются по значению.

Выставление большого пальца и мизинца (большой палец наверху, а мизинец внизу) для русских означает 'приглашение выпить', т.е. этим жестом показывают высоту стакана. Подобный жест у китайцев означает число *шесть* (六).

Жест *провести (чиркнуть) рукой по шее* у русских имеет следующие значения:

1) 'по горло', 'сверх меры' (...сыт, дел, неприятностей и т.п.): *Надоели мне эти разговоры. Обещаниями – вот сыт по горло! – Мужчина проводит рукой по горлу. – Дело нужно делать!;*

2) 'очень нужно, необходимо': *Послушай, мне отлучиться вот как нужно. – Девушка чиркнула себя рукой по шее. – Если будешь меня по телефону спрашивать, скажи, что буду через полчаса;*

3) 'зарезать, убить, снять голову с плеч': *«Я ведь службы мог лишиться, а вчера мне приходилось хоть вот как», – и Постельников выразительно чиркнул себя по горлу (Н. Лесков).*

Этот русский жест совпадает с китайским лишь в последнем значении.

Жест *приложить палец ко лбу или к голове* у русских обозначает высокую оценку умственных способностей и сопровождается словами *Молодец! / Умница! / Вот это голова!* и т.д.: *Студент, стало быть, или бывший студент!* – вскричал чиновник, – *так я и думал! ...и в знак похвалы он приложил палец ко лбу (Ф. Достоевский).*

Во вторую группу входят жесты, которые совпадают по значению, но отличаются по форме. Например, китайцы и русские считают на пальцах, при этом они сгибают пальцы на ладони, но китайцы начинают с большого пальца, а русские с мизинца.

Жест *подносить руку к шляпе или шапке* наблюдается у русских при приветствии или прощании на улице. Этот жест особенно характерен для мужчины старшего поколе-

ния: *Увидев Нехлюдова, женщины поклонились ему, а Симонсон торжественно приподнял шляпу (Л. Толстой).*

Подобный жест обусловил русское выражение *шапочное знакомство*:

– *Вы давно знакомы?*

– *Да, только знакомство шапочное.*

Нужно отметить, что жестикуляция, мимика и поза обычно определяются ситуациями, взаимными отношениями говорящих и их социальной принадлежностью. Один и тот же жест имеет разные значения в разных ситуациях. Жест *прижимать палец к губам* может выражать призыв к тишине, к молчанию. В таком случае он сопровождается словами *Тихо! / Тсс! / Молчите!* или *Не разговаривайте!*: *Она начала оправдываться, но я приложил палец к губам и улыбнулся ей (А. Крон).*

Этот же жест в другой ситуации может выражать призыв сохранять секрет, тайну: *«Это только между нами», – говорила Надя, прикладывая палец к губам.*

С развитием глобализации народы всего мира общаются между собой все чаще и чаще. Масштаб использования невербальной речи становится шире. Жесты играют важную роль как дополнительное невербальное средство коммуникации.

У каждого народа свои обычаи, правила поведения. Это обуславливает национальную специфику использования жестов в межкультурной коммуникации. Русские жесты тесно связаны с русской культурой, религией, поэтому необходимо ввести описание культурно значимых жестов в преподавание русского языка, особенно, когда в лингводидактике стал актуален принцип коммуникативности.

Традиционно в обучении русскому языку в Китае уделяется громадное внимание фонетике, грамматике и лексике, однако средства невербального общения, фоновые знания остаются за рамками учебного процесса. Мы считаем, что при совмещении обучения вербальному и невербальному языку в преподавании русского языка коммуникативная компетенция у студентов-филологов в китайских вузах заметно повысится. Наилучшие результаты в обучении студентов

достигаются при использовании следующих методов:

1) определение значений, которые выражают жесты, объяснение и раскрытие их смысла;

2) демонстрация жестов, способствующая пониманию студентами значения и ситуаций применения жестов;

3) разъяснение сходства и различий русских и китайских жестов.

## Литература

1. Акишина А.А., Акишина Т.Е. Жесты и мимика в русской речи: Лингвострановедческий словарь. М., 1991.
2. Брагина-Брагинцева А.А. Литература на устном экзамене... и в жизни. М., 2004.
3. Верецагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
4. Капанадзе Л.А., Красильникова Е.И. Жест в разговорной речи. М., 1973.
5. Красильникова Е. И. Жест и структура высказывания в разговорной речи. М., 1983.
6. Крейдлин Г. Невербальная семиотика. М., 2004.
7. Рахманин Б.Л. Русская ночная жизнь. СПб., 1999.
8. Fast J. Body language. Evans&Co., 1970.
9. Poetos F. New Perspectives in Noverbal Communication. London, 1983.

Bu Yunyan

### THE DIFFERENTIATION OF TRADITIONAL RUSSIAN AND CHINESE GESTICULATION

*Gesticulation, function, Russian teaching.*

This article is devoted to linguistic and cultural characteristics of non-verbal information accompanying verbal test, as well as the functions of gestures in the teaching of Russian language. Along with the fact that language is an essential tool of communication, an important role in speech communication are paralinguistic means, in particular the geatures, which, like all non-verbal means, have a national, ethnic, due to features.

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ

НОВОСТИ



1 марта – 7 июня 2010 г. проводился II Международный конкурс для русскоговорящих детей ближнего и дальнего зарубежья «Дети рисуют свой Русский мир». Мероприятие было организовано общедоступным образовательным сайтом «Русский для детей» при поддержке порталов «Сеть творческих учителей» и «Педсовет», журнала «Партнер» (Германия), детского журнала «Остров Где-то Там» (Германия), Ассоциации русскоязычных культурно-образовательных объединений Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, РГРК «Голос России», Государственной академии славянской культуры и Российского нового университета, Костромского государственного педагогического университета; при финансовой поддержке фонда «Русский мир» и концерна GMUND (Германия). Участников разделили на три возрастные группы: 5–8 лет, 9–13 лет, 14–18 лет. Всего было получено около 1000 работ (многие с сочинениями или комментариями детей) из 27 стран мира (от Кубы, Боливии и ОАЭ, Узбекистана и Молдавии до Великобритании и Австралии).

По материалам пресс-службы фонда «Русский мир» ([russkiymir.ru](http://russkiymir.ru))

**З.П. Попова**

zoya\_mak@rambler.ru

канд. филол. наук, доцент,  
ведущий научный сотрудникГосударственного института русского языка им. А.С. Пушкина  
Москва, Россия

## Свободная и функционально-связанная сочетаемость в учебных словарях терминов

*Учебная лексикография, термин, термин-словосочетание, сочетаемость, свободная сочетаемость, функционально-связанная сочетаемость, словарная статья, заголовочная единица.*

В статье рассматривается проблема отражения сочетаемости в новом для отечественной лексикографии жанре – учебных толково-сочетаемых словарях терминов. Основное внимание уделяется обсуждению различных лексикографических решений, связанных с разными способами отражения функционально-связанной и свободной сочетаемости терминов в структуре словарной статьи.

Учебные толково-сочетаемые словари терминов, начавшие издаваться в 80-е гг. прошлого века, относятся к новому для отечественной лексикографии жанру. Технология лексикографирования терминов в них разработана в отделе учебной лексикографии Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина и предполагает отражение определенного набора параметров, раскрывающих двойственную природу термина как члена терминологической и одновременно языковой систем. Внимание к языковым свойствам термина (его грамматической характеристике, системным отношениям, этимологии, словообразовательному потенциалу и особенно сочетаемости) отличает эти лексикографические произведения от традиционных терминологических словарей, отражающих главным образом сферу номинации термина, и обеспечивает многоуровневость и разноплановость лексикографического описания.

Информация о разных параметрах термина в словарях этой серии приводится в зрительно обособленных (посредством условных знаков) зонах словарной статьи, что делает ее легко доступной для читательского восприятия и облегчает поиск необходимой информации.

Насколько нам известно, на сегодняшний день опубликовано около 20 таких словарей. В них получили отражение термины по технологии металлов и материаловедению, финансово-экономические термины, термины по сельскохозяйственному машиностроению, а также терминология анатомии, химии, политические и некоторые другие термины [1, 2, 4, 5, 9, 10].

В соответствии со спецификой нового жанра организующим началом словарной статьи в толково-сочетаемых словарях является зона сочетаемости, предваряемая особым условным знаком. Описание сочетаемости в этой зоне осуществляется системно с последовательным раскрытием всех син-

таксических позиций термина<sup>1</sup>. Описание терминов-существительных (а они, ввиду номинативного характера терминологии, составляют подавляющее большинство заголовочных единиц словника) производится в следующей последовательности:

1) **прилагательное (причастие) + заголовочная единица;**

2) **заголовочная единица + другое существительное** (сначала без предлогов, затем с предлогами);

3) **другое существительное + заголовочная единица** (сначала без предлогов, затем с предлогами);

4) **глаголы + заголовочная единица** (сначала без предлогов, потом с предлогами);

5) **заголовочная единица + глаголы** в личной форме.

Поскольку средой обитания термина являются функционально-связанные тексты<sup>2</sup>, понятно, что перечисленные синтаксические позиции заполняются как свободными, так и функционально-связанными сочетаниями, т.е. такими, которые отражают специфику той или иной отрасли знания и профессионального общения в этой сфере. Так, сочетаемость химического термина **кремний** в [2] в первой из указанных позиций демонстрируется при помощи следующих словосочетаний: *аморфный, сплошной, кристаллический, элементарный, твердый, рас-*

<sup>1</sup> Заметим, что в словарях этой серии находят отражение разные способы представления лексической и синтаксической сочетаемости: раздельное описание, при котором указание на имеющиеся при слове синтаксические позиции приводится при помощи вопросительных местоимений, и совмещенное описание, при котором на характер синтаксической сочетаемости заголовочной единицы указывает сама морфологическая форма ее лексических распространителей.

<sup>2</sup> Под функционально-связанным текстом понимается «текст, написанный специалистом и адресованный специалисту» [7: 180]. Следует сказать, что функционально-связанные тексты занимают значительное место среди текстов, используемых в современном человеческом сообществе. Это объясняется тем, что профессионализация является характерной чертой современной жизни. Профессиональная сфера жизни представляет собой семантически сложную область, пронизанную различными смысловыми отношениями, в том числе и специфическими, присущими только данной когнитивной сфере.

*плавленный, (особо) чистый, коричневый, двухвалентный, четырехвалентный, полупроводниковый... кремний.*

К свободным словосочетаниям в перечисленном лексическом ряду относятся следующие: [*особо*] **чистый кремний, коричневый кремний, сплошной кремний**. Они отражают общие свойства и характеристики кремния как представителя класса металлов, входящие в общеязыковое знание о предмете. Функционально-связанная сочетаемость демонстрируется такими словосочетаниями: *аморфный кремний, кристаллический кремний, двухвалентный кремний, четырехвалентный кремний* и некоторыми др. Важно отметить, что приведенные словосочетания сами являются терминами, отличающимися от базового термина расчлененностью формы. А это дает основание рассматривать их как фразеологические единицы, выступающие в качестве терминологических дериват заголовочного термина. Значение некоторых составных терминологических единиц может быть легко понято на основе значения их составляющих, например, *двухвалентный кремний, четырехвалентный кремний*. Иначе говоря, такие термины, сами себя определяя, не нуждаются в отдельной семантизации. Это термины дефинитивного типа. Недефинитивные термины-словосочетания, имеющие важный «удельный вес» в концептуальном поле базового термина, включаются в словарь и сопровождаются отдельной семантизацией. Такие термины в тексте словарной статьи выделяются шрифтом или условным знаком (например, астериском \*).

Надо сказать, что определение и маркирование функционально-связанных словосочетаний в тексте словарной статьи относится к компетенции специалистов-предметников. Привлечение таких специалистов является обязательным условием при создании учебных толково-сочетаемостных словарей. Специалист-предметник, оценивая место термина в соответствующей терминосистеме, указывает и те функционально-связанные словосочетания, которые заслуживают отдельной семантизации в словаре. Проблема



разделения зон ответственности филолога-русиста и специалиста-предметника на разных этапах создания учебных терминологических словарей толково-сочетаемого жанра детально обсуждалась в работе А.В. Гаршина и Н.Н. Русаковой [3]. По мнению этих авторов, при описании сочетаемостной ценности термина роли филолога-русиста и специалиста-предметника равновелики. «При этом в приведении функционально-связанной сочетаемости терминов определяющим является мнение специалиста-предметника, а в отражении свободной (прежде всего, глагольно-именной) сочетаемости – филолога-русиста [3: 303].

Если обратить внимание на характер связи заголовочной терминологической единицы и составных терминов, иллюстрирующих ее функционально-связанную сочетаемость в позиции **заголовочная единица + существительное**, то нетрудно увидеть, что рассматриваемые термины-словосочетания являются видовыми коррелятами заголовочного термина. При этом заголовочный термин выступает в качестве вершины терминологического гнезда, которое он образует в совокупности с видовыми коррелятами. Рассмотренное соотношение заголовочного термина и порождаемых им терминов-словосочетаний делает возможным реализацию гнездового способа подачи составных терминов в словаре, при котором терминологические дериваты заголовочного термина помещаются не в зоне сочетаемости, а в гнезде, наряду с его словообразовательными дериватами. Гнездовой способ подачи составных терминов, раскрывающих его функционально-связанную сочетаемость, используется в [1]. Приведем пример:

#### ДЕЛКА...

• Безвозмездная ~, выгодная ~, коммерческая ~, честная ~, ~ за наличный расчет, предмет сделки, условия сделки, сумма сделки, прибыль от сделки, совершать сделку, заключать сделку, аннулировать сделку, отказаться от сделки...

• *Сущ.* Арбитражная ~, бартерная ~, биржевая ~, валюта сделки, валютная ~ currency transaction, foreign exchange trans-

action, внешнеторговая ~, встречная ~, депортная ~, кассовая ~, компенсационная ~, консигнационная ~ consignment transaction, лицензионная ~ licence transaction, нестандартная ~, онкольная ~ call transaction, опционная ~ option transaction, параллельная ~, притворная ~, реимпортная ~ reimport transaction, репортная ~ report transaction, ~ локо, ~ на срок, ~ оффсет, ~ «спот», ~ с условием, ~ «шипмент» – shipment, товарообменная ~, условная ~, форвардная ~, фрахтовая ~ tonnage booking, фьючерская ~.

• *От глаг.* сделать св. – to do, to make.

Как видно, в рассматриваемом словаре свободная и функционально-связанная сочетаемость демонстрируются раздельно – в разных зонах словарной статьи, причем терминологические единицы, раскрывающие функционально-связанную сочетаемость, определенным образом семантизируются: термины-сочетания дефинитивного типа сопровождаются переводным эквивалентом, недефинитивные составные термины выделяются полужирным шрифтом, что означает, что они сами являются заголовочными единицами и снабжаются толкованием.

Таким образом, двойственная природа терминов-словосочетаний, обусловленная их положением на «системном шве» (с одной стороны, составные термины могут быть рассмотрены как адъективные словосочетания, с другой – как лексические единицы фразеологического типа, непосредственно порождаемые базовым термином), позволяет реализовать двойкий способ их подачи в толково-сочетаемом словаре: либо в лексических рядах, иллюстрирующих соответствующие синтаксические позиции заголовочного термина, либо в гнезде – в качестве его терминологических дериват.

Следует признать, что второй способ является более информативным, дающим возможность отразить не только языковые связи термина, но и некоторые тезаурусные отношения соответствующей предметной области, что усиливает систематизирующую функцию словаря.

Как показывает анализ толково-сочетаемых словарей терминов, функционально-связанные словосочетания встречаются на разных уровнях описания сочетаемости заголовочных терминов. Вот примеры функционально-связанной сочетаемости в позиции **заголовочная единица + существительное**, извлеченные из словарных статей разных толково-сочетаемых словарей: *издержки обращения, издержки производства* [1]; *налог на продажу, налог с оборота* [1]; *оксиды железа, оксиды кремния, оксиды марганца, оксиды меди* и т.д. [2]; *сульфид алюминия, сульфид аммония, сульфид бария* [2]; *сульфиты аммония, сульфиты калия, сульфиты кальция* [2]. Нетрудно увидеть, что термины-словосочетания, иллюстрирующие эту позицию заголовочного термина, связаны с ним родо-видовыми отношениями, т.е. являются его видовыми коррелятами. Это дает основание говорить о классифицирующей функции функционально-связанной сочетаемости в рассматриваемой позиции. Такую же функцию функционально-связанная сочетаемость выполняет и в позиции **прилагательное (причастие) + заголовочная единица**.

Функционально-связанные словосочетания часто встречаются при описании сочетаемости заголовочного термина в позиции **другое существительное + заголовочная единица**. Так, в «Комплексном учебном словаре химических терминов» [2] при раскрытии сочетаемости терминологических единиц, относящихся к тематической группе «Металлы», регулярно приводятся термины-словосочетания, в качестве первого компонента которых выступают названия различных химических соединений металлов с другими элементами. Приведем примеры: *оксиды, монооксиды, диоксиды, галогенид, моносульфид, дисульфид, нитрид, фосфид, арсенид, карбид кремния* (словарная статья «кремний»); *оксиды, галогениды, хлориды, сульфиды, сульфаты, гидриды, нитриды, нитраты, карбиды, фосфиды, гидроксид, карбид ...железа* (словарная статья «железо»); *бромид, йодид, карбид, нитрид, нитрат, сульфид, фосфид, фторид, хлорид, гидриды, субгалогениды, оксид ...алюминия*

(словарная статья «алюминий»). Если обратить внимание на характер связи этих терминов-сочетаний и заголовочного термина, то обнаружим, что они связаны специфичными для химической сферы знаний тезаурусными отношениями «вещество — его химические соединения». Это отношение регулярно повторяется в словарных статьях, описывающих не только металлы, но и другие химические вещества, что позволяет говорить о его типичности для рассматриваемой предметной области. Вот примеры: ... *перекись, пероксид, полисульфиды ...водорода; ...фториды, оксиды ...азота; ...оксид, диоксид, галогениды, сульфиды, халькогениды, диселенид ...углерода*.

В экономической сфере знаний в этой позиции получают отражение другие тезаурусные отношения. Приведем примеры из «Словаря терминов современного предпринимательства» [1]: *стоимость кредита* (словарная статья «кредит»); *валюта сделки* (словарная статья «сделка»); *управляющий по маркетингу* (словарная статья «маркетинг») и т.д. Таким образом, рассмотрение функционально-связанных словосочетаний в позиции **другое существительное + заголовочная единица** показывает, что функционально-связанная сочетаемость раскрывает различные тезаурусные отношения, специфичные для определенной сферы знаний. Семантическая интерпретация этих отношений и их лексикографическое отражение — задача следующего поколения толково-сочетаемых словарей.

Рассмотрим, как в анализируемом корпусе учебных толково-сочетаемых словарей описывается сочетаемость терминов с глаголами. Необходимо отметить, что этот уровень сочетаемости представлен в основном свободными сочетаниями в силу упомянувшегося ранее номинативного характера терминологии. Приведем фрагменты словарной статьи из [2]: *...характеризовать↓, изучать↓, исследовать↓ нсв. и св., анализировать↓..., получать↓, добывать↓, производить↓, выпускать↓, испытывать на что-либо↓, подвергать чему-либо↓, (напр., нагреванию), очищать↓, нагревать↓, охлаждать↓, сжигать↓, пропускать через что-ли-*

бо↓, растворять в чем-либо↓, смешивать с чем-либо↓, маркировать / маркировать нсв. и св., сжигать↓, поглощать↓, применять↓, использовать↓ нсв. и св., транспортировать↓ нсв. и св., хранить↓ нсв, перевозить в чем-либо↓... [какой-либо] газ; разделять ...газы. Заполнять↑ что-либо ...газом. Какой-либо газ обладает нсв. чем-либо (например какими-либо свойствами...), служит зд. нсв., чем-либо, диссоциирует нсв. и св. на что-либо, устойчив к чему-либо...

Стрелка, направленная вверх (↑), (ср., заполнить↑ ...что-либо газом) означает, что от глагола может быть образовано отглагольное существительное, которое способно сочетаться с заголовочным словом (ср., заполнение чего-либо газом). Сами соответствующие отглагольные существительные в этом случае не приводятся.

Направленная вниз стрелка (↓) означает, что к этому глаголу можно присоединить постфикс -ся, в результате чего заголовочная единица из объекта действия – дополнения (ср., подвергать↓ чему-либо газ) превращается в объект действия – подлежащее (ср., газ подвергается чему-либо). Сами соответствующие глаголы с постфиксом -ся в этом случае не приводятся.

Стрелка, направленная вверх и вниз ↑ (ср., получать↓ газ) означает, что от глагола может быть образовано как отглагольное существительное (ср., получение газа), так и глагол с постфиксом -ся (ср., газ получается).

Это красивое лексикографическое решение, позволяющее компактно отразить сочетаемость слов, связанных определенными словообразовательными отношениями, было предложено в упоминавшемся ранее «Проекте серии толково-сочетаемых словарей терминов» [6]. Практическое воплощение оно впервые получило в «В учебном словаре сочетаемости терминов. Сельскохозяйственная техника» [4], однако наиболее полно и последовательно реализовано авторами «Комплексного учебного словаря химических терминов» [2]. Создатели же «Словаря терминов современного предпринимательства» [1] пошли по более простому пути, ограничившись указанием наи-

более употребительных и коммуникативных важных глаголов, обозначающих типичные ситуации в этой сфере. Приведем примеры: ...совершать сделку, отказаться от сделки; ...устанавливать налог, взимать налог, платить налог, повысить налог, снизить налог, облагать кого-либо налогами, освободить кого-либо от налога: ...заявить рекламу, предъявить рекламу, рассмотреть рекламу, удовлетворить рекламу, отклонить рекламу. Как видно, информация о конструкциях, порожденных приведенными глагольными словосочетаниями, в словаре не приводится, что, безусловно, снижает его информативность.

В заключение несколько слов об особенностях отражения свободной сочетаемости заголовочного термина в рассматриваемом корпусе толково-сочетаемых словарей. В «Проекте...» [6] было предложено включать в лексические ряды, заполняющие синтаксические позиции заголовочного слова, прежде всего лексические единицы, отражающие его собственную сочетаемость. Такие словосочетания, демонстрирующие специфику семантики лексической единицы в отличие от смежных по значению слов, позволяют отразить ее отдельность, предупредить интерференционные ошибки ее употребления в речи.

Что касается несобственной сочетаемости, характеризующей принадлежность заголовочного слова к определенной тематической (идеографической) группе, то следует сказать, что в анализируемых толково-сочетаемых словарях используется лексикографический прием, позволяющий компактно и в то же время достаточно полно ее отразить. Он состоит в том, что несобственная сочетаемость заголовочного термина получает развернутое отражение в тексте словарной статьи, описывающей сочетаемость родового по отношению к данному слову термина. Эти базовые словарные статьи содержат обширную информацию о всех уровнях сочетаемости родового термина. В [2] к таким статьям относятся, например, следующие: атом, газ, металл, вещество, кислота, кристаллы, кристаллизация и т.п.. Сочетаемость перечис-

ленных базовых терминов, составляющих понятийный каркас химической сферы знаний, как бы заимствуется их видовыми коррелятами. Поэтому в словарных статьях, описывающих термины-гетеронимы, дается отсылка, означающая, что информация о сочетаемостных свойствах данной заголовочной единицы содержится в ука-

занной базовой словарной статье. Приведем пример:

Серная кислота. *род. кислот/ы, только ед., ж.*

*Eng. sulphuric|sulfuric acid...*

• Безводная, парообразная, сухая, каменная, башенная... серная кислота. *См. тж. кислота.*

## Литература

1. Белухина С.Н., Морковкин В.В., Попова З.П. Словарь терминов современного предпринимательства. М., 2005.
2. Гаршин А.П., Морковкин В.В. Комплексный учебный словарь химических терминов. СПб., 1999.
3. Гаршин А.П., Русакова Н.Н. О взаимодействии специалиста-предметника и филолога-русиста в создании учебных терминологических словарей // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. Тезисы докладов и сообщений. М., 1990.
4. Дубичинский В.В., Трофимченко Ю.И., Валит Е.С. / Под ред. В.В. Морковкина. Учебный словарь сочетаемости терминов. Сельскохозяйственная техника. М., 1990.
5. Кузнецова Э.С., Фокина Г.В., Шиманская и др. / Под ред. В.В. Морковкина. Учебный словарь сочетаемости общественно-политических терминов. М., 1989.
6. Морковкин В.В. Проект серии толково-сочетаемостных словарей терминов // Сочетаемость слов и вопросы обучения русскому языку иностранцев. М., 1984.
7. Морковкин В.В. О лексикографическом обеспечении профессионального ориентированного обучения русскому языку нерусских студентов // Теория и практика научно-технической лексикографии. М., 1988.
8. Морковкин В.В. Основы теории учебной лексикографии // Дис. ... д-ра филол. наук. М., 1990.
9. Торшина Л.М., Крюк Л.А., Цурков В.Н. / Под ред. В.В. Морковкина. Учебный словарь сочетаемости терминов: Технология металлов и материаловедение. М., 1981.
10. Цой К.А., Муратов Х.М. Учебный словарь сочетаемости терминов. Финансы и экономика. М., 1988.

Z.P. Popova

### FUNCTIONALLY FREE AND FUNCTIONALLY BOUND COMBINABILITY IN LEARNER'S TERMINOLOGICAL DICTIONARIES

*Learners lexicography, term, combination of terms, combinability, functionally free combinability, functionally bound combinability.*

This paper investigates the problem of lexical combinability description in explanatory and combinatory terminological dictionary. The author focuses on the discussion of different lexicographical decisions with presentation of functionally free and functionally bound combinability of terms within an entry of learner's terminological dictionary.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Подарком русским и русскоязычным гражданам Королевства Нидерланды ко Дню России 12 июня 2010 г. стало начало вещания **русскоязычного радио «Голландская волна»**, которое дважды в неделю (по вторникам и пятницам с 11:00) выходит в эфир с помощью Интернета ([www.newsru.nl](http://www.newsru.nl)). Героями радиопрограмм становятся самые разные люди. Красной нитью во всех передачах проходят темы, связанные как с жизнью в Нидерландах, так и с событиями в России, русским языком, русской историей и культурой.

*По материалам информационной службы  
Координационного совета объединенных организаций  
российских соотечественников в Нидерландах (covor.nl)*

О.И. Северская

oseverskaya@yandex.ru

канд. филол. наук,

старший научный сотрудник

Института русского языка им. В.В. Виноградова РАН

Москва, Россия



## Металитература, метапоэтика, метатекст

*Метатекст, метапоэтика, лингвоцентризм, языковой код, современная русская поэзия.*

В статье рассматриваются метакомпоненты современного поэтического текста: метаэлементы, метафрагменты и метатексты, содержащие прагматические инструкции, семантические инструкции по поиску референта сообщения, размышления авторов о природе языка и избранном коде сообщения. Эти компоненты анализируются как проявления метапоэтики, с одной стороны, и факты коммуникативного дейксиса, указывающего на тему сообщения и организацию текста, с другой. Исследование проводится на материале русской поэзии метареализма.

Со времени, когда А. Вежбицка опубликовала свою пионерскую работу «Метатекст в тексте» [2], проблема определения статуса и видов *метатекстовых элементов* не потеряла своей остроты. Более того, в эпоху постмодернизма, с развитием так называемой *металитературы* (metafiction, в терминах американского литературоведа Б. Хатлена), практикующей повествование с описанием языка повествования, она стала одной из основных проблем в изучении языка художественной литературы, точнее — ее *метаязыка*. В научный оборот было введено понятие *метапоэтики* как «самоописания»: ее объект — словесное творчество, цель которого заключается в работе над материалом, языком, выявлении приемов, раскрытии «тайны мастерства» [10: 20], что и эксплицируется в *метатексте*.

Если метапроза<sup>1</sup> с этой точки зрения уже достаточно описана, то исследования новейшей метапоэзии<sup>2</sup> только набирают

<sup>1</sup> Метапроза представлена именами Х.-Л. Борхеса, Х. Кортасара, М. Фрая, С. Кинга, М. Энде, Э. Лу и др.

<sup>2</sup> К ней относятся, например, американская Language school (Л. Хеджинян, Б. Уоттен, М. Дэвидсон), поэзия французов Д. Фуркада, Э. Оккара, О. Кадьо, русский метареализм (И. Жданов, А. Парщиков, С. Соловьев, А. Драгомощенко, В. Аристов, Е. Даенин).

обороты. Богатейший материал дает поэзия русского метареализма, в которой метакомпоненты текста выполняют множество функций — от прагматических и семантических инструкций читателю до экспликаций авторской философии языка, что мы и постараемся показать.

Но вначале определимся с терминами. Вслед за В.А. Лукиным [6] будем различать *метатекст* — часть текста, обладающую свойствами цельности и связности и имеющую референцию к тексту как целому, и *метатекстовые фрагменты и элементы* — средства обеспечения текстовой связности. Все эти сущности можно объединить одним, предложенным А. Вежбицкой, метафорическим определением «*метатекстовые нити*»: «они проясняют «семантический узор» основного текста, соединяют различные его элементы, усиливают, скрепляют» [2: 421]. Это определение кажется тем более удачным, что *метакомпоненты* действительно буквально «прошивают» текст, а не существуют в нем автономно.

Сигналом активизации метаязыковой функции, того, что «предметом речи становится <...> код» [12: 202], следует признать

использование лингвистических терминов. «Лингвоцентризм» как отличительную особенность современной поэтической речи в целом отмечают многие исследователи [3; 8]. В метапоэзии частотность слов *язык, речь, слово, текст* чрезвычайно высока: «Язык становится как бы двойником homo sapiens» [1: 12]. С. Соловьев начинает с определения своего творческого метода: *я как бы усаживаю перед собою свой собственный язык и пытаюсь описывать его поведение — как очевидное, так и то, что стоит за речью, а потом приходит к выводу: Человек — это чучело речи. <...> Буквой П — его плечи и руки, на плечах его — О головы, буквой Т — его тело. У В. Аристова люди... похожи... на безумные буквы, что разбежались со страницы недописанной книги. А. Парщиков признается: Мы были оголеннее, чем синтаксис, меж нами слово двигалось, касаясь. А. Драгомощенко предлагает: «Тебя» и «Меня» — в соты полые слов, в одно предложение. Синтаксис упоминается не случайно: он связан как со структурой текста, так и со структурой реальности, поскольку задает «ритм промежутков» и «зияний», охотно откликающихся как слову, так и вещи и любой сущности. Будучи универсальным метаязыком, синтаксис становится «текстом-кодом»: «втягивая на выбор элементы, он (в любой момент и в любом направлении) разворачивается в текстовую реальность; даже если он нигде не выявлен, он существует, организуя память и подсказывая пределы возможного варьирования» [5: 6]. «Сгусток» правил организации мира и языка, заключенный в таком тексте-коде, может разворачиваться в текст о тексте, комментарий, представляющий текст как реальность.*

К метаэлементам, представляющим текст как реальность, относятся и такие метамаркеры, как звуковые жесты. Важнейшую метатекстовую функцию выполняет паронимическая аттракция, которая либо рисует звуковой иконический образ стоящей за текстом ситуации: *тормозима надеждой, сабля сыплется над головой, как веревочный трап, / чтоб взлетал по нему человек, очевидцам оставив лишь труп* (А. Парщиков), либо, фокусируя внимание на некоем «положении дел», ука-

зывает на то, о чем идет речь в тексте: *приятно исцелять и целовать, быть целым и другого не желать* (И. Жданов). Если в первом случае налицо лишь отражение непосредственного впечатления, то во втором мы имеем дело с некоторой потенциально развертываемой в текст совокупностью данных о выделенном «положении дел»: опираясь на звуковой повтор, воскрешающий реальные, утраченные в синхронии этимологические связи, можно сочинить историю о целостности целующихся (\*двое сливаются в поцелуе в одно целое), об исцеляющем (\*врачуящем душевные раны) поцелуе, о целительной целостности (\*излечении обретением себя) и, наконец, исцеляющей целостности поцелуя. Паронимическая аттракция, как правило, содержит семантическую свертку, соответствующую глобальной пропозиции поэтического высказывания.

Другим метаэлементом, указывающим на тему сообщения и содержащим семантическую инструкцию по поиску референта высказывания, является прямая референтная отсылка к предмету речи. Так, например, поэтическое высказывание И. Жданова без такой отсылки кажется темным: *Потомок гидравлической Арахны, / персидской дратвой он сшивает стены, / бросает шахматную доску на пол...* Только прямое указание на референт *кот* позволяет выделить основную предикацию (*кот — потомок Арахны*) и построить текст интерпретации: *«как Арахна ткала у ручья, так кот, пригревшись у батареи, царапает стены, выпуская когти, похожие на кривую сапожную иглу, и оставляет на них узоры, как будто прошивая их дратвой, узоры, превращающие стены в подобие персидского ковра, а может, и сам кот «перс».*

В обоих рассмотренных случаях метаэлементы, эксплицирующие пропозициональную форму сообщения, имплицитно вызывают появление метатекста, который, согласимся с Н.К. Рябцевой, есть не что иное, как «своего рода коммуникативный «дейксис», указывающий на тему сообщения, организацию текста, его структурность и связность» [9: 90]. С известными оговорками можно утверждать, что паронимическая аттракция как оператор се-

мантического синтаксиса и конкретно-референтное употребление именного термина могут быть отнесены к элементам, по выражению М.В. Ляпон, «специального метаязыкового назначения»: с помощью таких компонентов текста «говорящий контролирует свои операции с языком», вербализуя для читателя контроль над вербализацией [7: 54].

Метатекстовые фрагменты, вкрапления, обладающие большей протяженностью и внутренней связностью, но не равные тексту, могут содержать «прагматические инструкции», адресованные читателю: *Попробуй мне сказать, что я фантом / и чья-то часть болящая при этом...* (И. Жданов), но в этой функции используется не только коммуникативный императив. Фиксация параметров коммуникации привлекает внимание к содержанию сообщения: *Ты говоришь: язык не имеет ни цели, ни центра. / Вслушиваюсь, пытаюсь понять твой язык* (С. Соловьев). В этом высказывании моделируются отношения автора с читателем: если тому кажется, что в тексте опереться не на что, и непонятно, «что хотел сказать поэт», автор готов *вслушаться*, т.е. попытаться понять, прислушаться к читательскому мнению; однако, поскольку в поэтическом тексте с *я* могут отождествляться все «говорящие одно и то же», *я*-авторское немедленно превращается в *я*-читательское, и вот уже читателю предлагается *вслушаться* в поэтическое сообщение, попытаться понять его язык как способ говорить о мире.

В метатекстовых фрагментах может также эксплицироваться авторская философия языка. По С. Соловьеву, язык одержим *идеями спасенья* <...> *при помощи речи, способной / лишь именоватъ, закрепляя все то, что стремится уйти в утаенность, но речь – смерть языка*. А. Драгомощенко, кажется, разделяет точку зрения коллеги по поэтическому цеху: *...смертны лишь потому, что / говоримы и говорим... говорящий / в речи изучает собственное исчезновение* <...>, и предлагает свое видение «вещного языка»: *Тело при привыкании к нему <...> становится фигурой <...>, / огибающей «личность» наподобие слова, которое / в повторении огибает собою значение; <...> тело, распре-*

*деляясь по полотну пейзажа, / просачивается в его поры по капле, как образ, / который не семя (единственное) того, / чего нет, но – дыры функция, куда устремляется «да», / не нуждаясь ни в каких оправданиях. / Реальность*. В некоторых случаях в таких фрагментах появляется «метатекст в метатексте» – ссылка на «источник». Так, С. Соловьев в метафрагменте дает отсылку к «Наслаждению от текста» Р. Барта: *Где бы ты ни был: справа по борту – / речь, как сирены на скалах. Закат – / прямо по курсу. Слева, по Барту, / мир камасутры, пир языка. / Ваше-язычество-лоно-блаженства. / Дребезги речи. Луч впереди;* а А. Драгомощенко вступает в имплицитный диалог с бартовской «Смертью автора»: *Но как ответить тому, что только место в мысли? – если и руки, говора шелест ведающие неуследимо по бесстрастной бумаге, не сознают сроков странствия – призрачны, хотя не утратили очертаний...*, в роли метатекстового компонента в данном случае выступает цитата из самого Р. Барта: *«современный скриптор <...> не может более полагать, <...> что рука его не поспевает за мыслью или страстью <...>; наоборот, его рука, утратив всякую связь с голосом, совершает чисто начертательный, а не выразительный жест и очерчивает некое знаковое поле, не имеющее исходной точки, – во всяком случае, оно исходит только из языка как такового <...>». Таким образом метатекстовый уровень дополняется интертекстуальным.*

Если говорить о метатекстах, сохраняющих цельность и связность, то они не всегда обладают линейностью структуры. Как правило, «метатекстовыми нитями» они пронизывают текст большего объема, который принято называть «обрамляющим» или «материнским» [Лукин], но при этом семантически автономны и самодостаточны, как в следующем фрагменте из А. Драгомощенко: *Чем отличается «суждение» от «высказывания»? Открой словарь (говоришь). Слово становится словом в нескончаемом приближении уходящего голоса. О снеге в разветвленной фабуле города. Я наклоняюсь к ней и тончайшая капля разворачивает пре-*

до мной время Китая. Это медленно, также как и снег. Нет. Контаминации города. Этот вяз мы внесем в поле карты. Ворон, не ведающий урона. **Вместо того чтобы приближаться, раскрываясь – удаляется, покуда не пропадает вовсе за пределами фразы.** У А. Парщикова в поэтический анализ концепта денег вторгается пространное метатекстовое рассуждение о фигурах интуиции: *У нас есть интуиция – избыток / самих себя. Астральный род фигур, / сгорая, оставляющих улиток. <...> В фигурах этих нет программного устройства, / они похожи на палочный удар / по лампочке; их свойства: / не составлять брачующихся пар / в неволе; прятаться, к примеру / за пояском семерки, впереди / летящего снаряда и обмена / они не подлежат, словно дыра в груди. / О них написано в «Алмазной сутре». / Они лишь тень души, но заостренной чуть. <...> Фигуры интуиции! В пустыне / они живут, проткнув зрачки / колючками. Святые / коммуну их в верховиях реки / времен. У нас есть кругозор и почта, / объятия земли и молнии в брикете, / у них нет ничего того, что / становится приобретеньем смерти. / Они есть моцарты трехлетние.* При этом метатекст тесно переплетается с материнским текстом: *Я понял, деньги – это ста- / туя, что слеплена народом пальцев, / запальчивая пустота, / единая для нас и иностранцев. / Скача на окончательном коне и делаясь все краше, / она язвит людские лица, / но с ней не мы сражаемся, а наши / **фигуры интуиции.** / Как заводные, они спешат по водам, / меж знаков водяных лавируя проворно...*

Такого рода метатексты не только содержат «философские рассуждения», но и являются своего рода текстами-кодами внутри текстового целого. Например, в тексте стихотворения С. Соловьева «Амфитеатр печатной машинки...» вычленяется метатекст, содержащий «свертку» вербализации развития основного образа: *Амфитеатр печатной машинки <...> Пять на пять мы играем – актеры слепые. <...> Вот театр, где зрители есть, но их нет. <...> Маска, зритель, актер <...> тронешь маску – щелчок катапульты – охнет на белом. <...> Меж*

*рядами, пригибаясь, бежит зазевавшийся бог из машины. Страница, встав на цыпочки, машет, ликует, свистит <...> Сдвиг каретки – орхестра пуста. Но теперь уже текст, если я тебя правильно понял, в роли зрителя: ты для него – лицедейство, одна из возможных сред обитанья; судьба, если хочешь... Необходимо заметить, что не только метатекст сообщает некоторую информацию о тексте-объекте, но и материнский текст характеризует метатекст [6], осуществляя предикацию по отношению к той или иной его части и тем самым смещая его границы. А в «Мистерии брашне» Е. Даенина текст-код представлен имплицитно, эксплицируясь лишь в знаках типичных ситуаций: *в солнце луковицу растопи – в лед втетиши центробежным ножом / луч: глазной ледокол' потопа слезовитой волной <...>* – таких ситуаций две, к ним отсылают рассыпанные по тексту имена в буквальном значении: *солнце – глаз – луч ножом – слеза* (солнце слепит, буквально «выкалывая» своими лучами глаза, которые от этого начинают слезиться) и *луковицу – ножом – глаз – слеза* (все по опыту знают, что когда чистишь или режешь лук, плачешь от рези в глазах). Здесь приводится лишь небольшой фрагмент текста, который целиком представляет собой метаметафору – троп, сохраняющий и эксплицирующий все звенья преобразования. Если принять во внимание то, что образ можно определить как довербальное высказывание [4], то можно предположить, что в роли текста-кода в этом случае будет выступать и структура тропа.*

Текстом-кодом может оказаться и интертекст, затрагивающий как творчество самого автора, так и другие тексты культуры. Например, в «До слова» И. Жданова строка *Ты сцена и актер в пустующем театре* в подтексте имеет выход на подмостки Гамлета Б. Пастернака, оказавшегося, напротив, перед *тысячей биноклей*, – лирический герой И. Жданова вполне мог сказать, как и его литературный предшественник: *«Я один, все тонет в фарисействе»*. Именно с фарисеями ассоциируются *«утлые гробы незаселенных кресел»*, отсутствие зримого образа и мертвая тишина – это аллюзия к пред-



ставлению о фарисеях как о *слепых* вождях и обличению их Христом: «Горе вам, книжники и фарисеи, лицемеры, что *уподобляетесь окрашенным гробам, которые снаружи кажутся красивыми, а внутри полны костей мертвых и всякой нечистоты. <...>* Горе вам, книжники и фарисеи, лицемеры, что строите гробницы пророкам и украшаете памятники праведникам. <...> *Посему Я посылаю к вам пророков, и мудрых, и книжников, и вы иных убьете, и распнете, а иных будете бить в синагогах ваших и гнать из города в город. <...>* Се оставляется вам дом ваш пуст. Ибо сказываю вам: *не увидите меня отныне...*» (Матф., гл. XXIII). Лицемерие и лицедейство «бытового» театра, *балагана*, противопоставляются И. Ждановым бытию поэтического слова, *разыгранный быт* в драме *возносится*, фарисеи изгнаны из храма поэзии, книжники-пророки принимаются *высвечивать углы и жечь* – так и хочется продолжить: *глаголом сердца людей*. Далее в тексте появляется *тень* истинного пророка-книжника, гонимая *по городу*. Метатекстовые элементы интертекстуально-

го характера имплицитно указывают на наличие текста-кода, потенциально развертываемого в метатекст-интерпретацию.

Страсть к использованию метакомпонентов М.Н. Эпштейн называет «эссеизмом», соответствующий им «мыслеобраз» – «эссеимой», метафорой, преодолевающей собственную условность и фигуральность в свободном сочетании конкретного образа и обобщающей его идеи, каждый миг неполном, открытом для новых и новых сцеплений, требующем все новых «показаний» со стороны образа и все новых «доказательств» со стороны идеи [11: 352–353, 362–363]. Эссема стягивает весь опыт в одну точку, тем самым «уплотняя» реальность. Но и метатекст нарушает семиотическое равновесие, провоцируя «уплотнение» мира во внутреннем текстовом пространстве, в свою очередь становящемся метатекстом и метакодом.

Таким образом, выделение метатекстовых компонентов становится ключом к образно-семантической структуре текста, но не только: это и ключ к метапоэтике, текст о творчестве.

## Литература

1. Арутюнова Н.Д. Наивные размышления о наивной картине языка // Язык о языке. М., 2002.
2. Вежбицка А. Метатекст в тексте // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VIII: Лингвистика текста. М., 1978.
3. Зубова Л.В. Современная русская поэзия в контексте истории языка. М., 2000.
4. Лауфер Н.И. От образа к подобию // Логический анализ языка: Тождество и подобие. Сравнение и идентификация. М., 1990.
5. Лотман Ю.М. Текст в тексте // Труды по знаковым системам. Вып. 14. Тарту, 1981.
6. Лукин В.А. Художественный текст. Основы лингвистической теории и элементы анализа. М., 1999.
7. Ляпон М.В. Смысловая структура сложного предложения и текст (К типологии внутритекстовых отношений). М., 1986.
8. Николина Н.А. Активные процессы в языке современной русской художественной литературы. М., 2009.
9. Рябцева Н.К. Коммуникативный модус и метаречь // Логический анализ языка: Язык речевых действий. М., 1994.
10. Штайн К.Э. Гармония поэтического текста. Ставрополь, 2006.
11. Эпштейн М.Н. Парадоксы новизны. М., 1988.
12. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика // Структурализм: «за» и «против». М., 1975.

O.I. Severskaya

### METAFICTION, METAPOETICS, METATEXT

*Metatext, metapoetics, linguocentrism, language code, modern Russian poetry.*

The author considers metacomponents of the modern poetic text: metaelements, metafragments and metatexts containing pragmatical instructions, semantic instructions about search of the referent of the utterance, thoughts of authors about the nature of language and the selected code of the message. These components are analyzed as manifestations of metapoetics, on the one hand, and the facts of communicative deixis, indicating the theme of the message and organization of the text, on the other. Russian poetry of metarealism served as material for the study.



О.И. Лыткина

lytkinao@list.ru

канд. филол. наук, доцент  
кафедры русского языка и литературы  
Российского государственного социального университета  
Москва, Россия

## Типы картин мира в репрезентации концепта

*Когнитивная лингвистика, картина мира, типология картин мира, языковая картина мира, концепт.*

Автор статьи приводит типологию картин мира, существующую в современной гуманитарной науке, рассматривает вопрос о выделении языковой картины мира в современной лингвистике, ее соотношении с общей картиной мира, места в типологии картин мира, критериях ее описания. В статье также поднимается вопрос о включенности разных типов картин мира в структуру концепта.

Термин «картина мира» (синонимы «образ мира», «модель мира») начал употребляться в философских трудах в начале XVII в., но вплоть до середины XIX в. его употребление носило эпизодический характер, в XX в. исследование картины мира становится популярным сначала в рамках философского знания (в частности, онтологии), а затем в социально-гуманитарных науках.

Выделение понятия *картина мира* в философии связано с осмыслением процесса познания и разграничением реальности и результата научного познания, поэтому часто ученые отождествляли картину мира и научную картину мира. **Научная картина мира** понимается как «целостный образ предмета научного исследования в его главных системно-структурных характеристиках, формируемый посредством фундаментальных понятий, представлений и принципов науки на каждом этапе ее исторического развития» [14: 32]. Выделяют 4 функции научной картины мира: 1) систематизация научных знаний и объединение их в сложные целостности; 2) выполнение роли исследовательских программ, определяющих стратегию научного познания; 3) обеспечение объек-

тивации научных знаний, отнесение их к исследовательскому объекту и включение в культуру [14: 33].

Принято выделять общенаучную картину мира и частнонаучные картины мира. **Общенаучная картина мира** понимается как обобщенное представление о вселенной, живой природе, обществе и человеке, которое формируется в результате синтеза знаний, полученных в различных научных дисциплинах. **Частнонаучные картины мира** являются представлением о предметах отдельных наук. Список частнонаучных картин постоянно пополняется, выделяют **физическую (механистическую, астрономическую, электромагнитную, квантово-полевую), биологическую, химическую, географическую, геологическую, техническую, социологическую, экологическую, лингвистическую, идеографическую** и другие картины мира.

В современной науке картина мира определяется, во-первых, с позиций рассмотрения онтологии мира (объективного плана), во-вторых, с субъективных позиций, в виде мировоззрения социального объекта, таким образом, картина мира — это и все многообразие мира, и собственное представле-

ние социального субъекта о мире. Картина мира – «исходный глобальный образ мира, лежащий в основе мировидения человека, репрезентирующий сущностные свойства мира в понимании ее носителей и являющийся результатом всей духовной активности человека», «субъективный образ объективной реальности», входит «в класс идеального, которое, не переставая быть образом реальности, опредмечивается в знаковых формах, не запечатлеваясь полностью ни в одной из них» [12: 21]. Картина мира выполняет 1) интерпретативную (осуществляющую видение мира) и регулятивную (ориентирующую человеческую деятельность) функции.

Высокая степень абстрактности понятия картины мира позволяет рассматривать его с разных позиций. По субъекту формирования знания выделяются: **картина мира единоличного субъекта (человека)** и **картина мира совокупного субъекта (социальной группы: семьи, национальной общности, цивилизации и пр.)**, **картина мира той или иной исторической эпохи (античности, средневековья, Возрождения, Нового времени, Новейшего времени)**, **картина мира той или иной общественно-экономической формации (рабовладельческого, феодального, капиталистического, социалистического обществ)**. По форме и методу отражения реальности разделяют 1) **идеалистическую, материалистическую, синтетическую (дуалистическую) картины мира**; 2) **научную, вненаучную и философскую картины мира**; 3) **рациональную и иррациональную картины мира**. По объекту познания картины мира делятся на 1) **космологическую, биологическую и социальную картины мира**; 2) **естественную и гуманитарную картины мира**. По степени общности выделяют 1) **общую, фундаментальную, частную и конкретную картины мира**; 2) **собственно картину мира и картину реальности**. По методу познания – **мифологическую, религиозную, научную, философскую картины мира**. Последняя классификация может быть дополнена **бытовой, этико-правственной, художественной, медиа-** и другими картинами мира. Следует отметить, что художественная картина мира понимается как «воссоздаваемое

всеми видами искусства синтетическое панорамное представление о конкретной действительности тех или иных пространственно-временных диапазонов» [7: 151]. Одной из составляющих художественных картин мира является **эстетическая картина мира**.

Для лингвистов особое значение имеет вопрос о статусе **языковой картины мира**. Некоторые ученые не видят оснований для выделения языковой картины мира, другие не сомневаются в ее существовании, но и их мнения не однозначны. Для В.З. Поповой, И.А. Стернина важным представляется разграничение **непосредственной и опосредованной картин мира**.

Непосредственная картина мира – результат прямого познания сознанием окружающей действительности, которое осуществляется как при помощи органов чувств, так и при помощи абстрактного мышления. Таким образом, «эта картина мира не имеет «посредников» в сознании и формируется как результат непосредственного восприятия мира и его осмысления» [10: 36].

Непосредственная картина мира включает когнитивную картину мира. **Когнитивная картина мира** – «ментальный образ действительности, сформированный когнитивным сознанием человека или народа в целом и являющийся результатом как прямого эмпирического отражения действительности органами чувств, так и сознательно отражения действительности в процессе мышления»; «совокупность концептосферы и стереотипов сознания, которые задаются культурой» [10: 37].

Общее, устойчивое, повторяющееся в картинах мира отдельных представителей народа составляют **национальную когнитивную картину мира**.

**Опосредованная картина мира** – «результат фиксации концептосферы вторичными знаковыми системами, которые материализуют, овнешняют существующую в сознании непосредственную когнитивную картину мира» [10: 37]. Такими, по мнению исследователей, являются языковая и художественная картины мира.

**Художественная картина мира** в этом случае понимается как разновидность инди-

видуальной картины мира – картина мира художественного произведения, «сформированная как результат художественного мышления, она отражает представления о писателе об окружающем его мире, закрепленные в языковой форме в одном или нескольких произведениях» [8: 48].

Языковая картина мира определяется как «совокупность знаний о мире, которые отражены в языке, а также способы получения и интерпретации новых знаний» [9: 5]; «мир в зеркале языка» [3: 18]; «совокупность зафиксированных в единицах языка представлений народа о действительности на определенном этапе развития народа, представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их значениях – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире», то же, что и наивная картина мира [10: 38]; «это та, главная, часть семантической системы языка, в которой закреплены обиходные представления говорящих» [15: 115]; предназначение языковой картины мира «сохранять и из поколения в поколение воспроизводить упрощенное, обиходное структурирование окружающего мира, обеспечивать преемственность языкового мышления носителей данного языка традиционными сложившимися категориями» [2: 19].

Следует еще раз подчеркнуть, что языковая картина мира не тождественна когнитивной / концептуальной картине мира: они соотносятся как «первичное и вторичное, как ментальное явление и его вербальное овнешнение, как содержание сознания и средство доступа исследователя к этому содержанию» [10: 39–40]. Любое изменение когнитивной картины мира приводит к соответствующим изменениям в языковой картине мира. Основной единицей когнитивной картины мира является концепт. Как и в случае с картиной мира, у ученых нет единого понимания концепта. Концепт определяется как 1) лингвокогнитивное явление (термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека; оператив-

ная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга (*lingua mentalis*) всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [4: 90]; 2) психолингвистическое явление («спонтанно функционирующее в речемыслительной деятельности индивида базово перцептивно-когнитивно-аффективные образования динамического характера, отличающееся от понятий и значений по ряду параметров» [1: 243]; 3) абстрактное научное понятие, синонимичное термину «понятие» [5: 383–384]; 4) лингвокультурное явление («концепт – это семантическое образование, отмеченное лингвокультурной спецификой и тем или иным образом характеризующее носителей определенной этнокультуры» [6: 47]; 5) культурное явление: «концепт – понятие, за которым в нашем сознании возникает давно знакомое содержание, это описание ситуации культуры» [13: 19].

В качестве рабочего определения концепта мы используем определение концепта, данное Ю.Е. Прохоровым: «Концепт – сложившаяся совокупность правил и оценок организации элементов хаоса картины бытия, детерминированная особенностями деятельности представителей данного лингвокультурного сообщества, закрепленная в их национальной картине мира и транслируемая средствами языка в их общении» [11: 159]. Таким образом, признаками концепта являются ментальность, системность, закрепленность в картине мира, национальный характер, выражение средствами языка.

Поскольку концепт является единицей картины мира и единицей ментальности, то многие характеристики картины мира применимы к концепту. Как картина мира, концепт также выполняет интерпретирующую и регулирующую функции; обладает многоуровневой структурой, которая постоянно обогащается разными типами знаний; наконец, ни один человек не может знать всего объема концепта. Последнее требует комментария: картина мира – целостный образ, система, состоящая из других картин мира, ни один человек не может быть носителем в своем сознании всей картины мира, следовательно, выделение в структуре концеп-

та человеком / коллективом того или иного содержательного признака связано с актуальностью этого признака непосредственно в данном языковом коллективе, в данной ситуации, исторической эпохе и т.п. Ценным в этом отношении нам представляется замечание Ю.Е. Прохорова: «...любая совокупность именованных концепта – невербальным, лексическим способами, использованием устойчивых конструкций и т.п. – образует текст, под которым мы понимаем совокупность правил лингвистической и экстралингвистической организации содержания коммуникации представителей лингвокультурной общности. Этот текст может быть как угодно широк: в него входят и исторически сложившиеся элементы и элементы, связанные с правилами сегодняшнего дня; в нем есть элементы, относящиеся ко всем типам коммуникативных пространств, в которых личность вступает в общение средствами данного языка (от планетарного до личного пространства). При этом довольно проблематично выделять, что есть ядро, а что периферия: анализ ассоциативных материалов скорее говорит о

том, что частотность той или иной реакции больше зависит от текущей значимости для личности в общении того или иного коммуникативного пространства, чем о том, что именно эта языковая единица более значима в общении, чем иная» [11: 142–143].

Следует также отметить, что содержательные классификации концептов, принятые учеными, повторяют типологию картин мира, например, выделяют художественные и познавательные, научные и ненаучные, универсальные и национальные; эмоциональные, онтологические, гносеологические, семиотические, иллюкативные и другие концепты.

Таким образом, структура концепта представлена разными типами знаний, относящимися к разным типам картин мира, актуализация этих знаний обусловлена целями, потребностями, ценностями, значимостями носителя / носителей языкового сознания. Совершенствование обучения иностранным языкам, овладение концептами изучаемого языка не может не опираться на представление о существующих картинах мира.

## Литература

1. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст. М., 2005.
2. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М., 2003.
3. Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М., 2003.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Под ред. Е.С. Кубряковой. М., 1996.
5. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М., 2002.
6. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику. М., 2007.
7. Мейлах Б.С. На рубеже науки и искусства. Спор о двух сферах познания и творчества. М., 1971.
8. Петрова Л.А. Лингвокогнитивные основы художественной картины мира. Симферополь, 2006.
9. Пименова М.В. Душа и дух: особенности концептуализации. Кемерово, 2004.
10. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. М., 2007.
11. Прохоров Ю.Е. В поисках концепта. М., 2008.
12. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира / Отв. ред. Б.А. Серебренников. М., 1988.
13. Степанов Ю.С. Концепты. Тонкая пленка цивилизации. М., 2007.
14. Степин В.С. Научная картина мира // Новая философская энциклопедия. М., 2001. Т. 3.
15. Урысов Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. М., 2003.

O.I. Lytkina

### THE TYPES OF THE PICTURES OF THE WORLD IN THE REPRESENTATION OF CONCEPT

*Cognitive linguistics, picture of the world, the pictures of the world typology, language picture of the world, concept.*

The author of the article gives the pictures of the world typology in the modern humanitarian science and analyses a question about detachment of the language picture of the world in modern linguistics, its correlation with the common picture of the world, the place in the typology of the pictures of the world, criteria of its descriptions. In this article a question about involvement of the different types of the pictures of the world into the concept structure.



**С.В. Лихачев**

LihachovSV@rambler.ru

канд. филол. наук, доцент, докторант  
Московского городского педагогического университета  
Москва, Россия

### Русские надписи за рубежом

*Язык, надпись, адресат, международное общение.*

Статья посвящена использованию русских надписей за рубежом. Автор приводит аргументы в пользу ценности русского языка в международном общении. Указаны причины появления русских надписей за рубежом. Автор предлагает распространять и совершенствовать русские надписи за рубежом.

**В** чужой стране даже стены напоминают приезжему, что он здесь гость. Смотрят на него со всех сторон иноязычными вывесками. Зато встреча с земляком всегда тревожит душу воспоминаниями и оставляет неизгладимый след. Даже если этот «земляк» — всего лишь надпись. Удивительно, но несколько слов, написанных по-русски на стене или плакате за пределами Родины, не только радуют глаз, но и сохраняются как достопримечательность на фотоснимках, собирают вокруг себя людей, для которых русский язык родной. Вот как пишут об этом Д. Фролов и Ф. Верб: «На одной из небольших улочек Лондона — Grosvenor Gardens, неподалеку от вокзала Victoria и Букингемского дворца после длинной череды англоязычных вывесок буквально «натыкаешься» на надпись по-русски «Денежные переводы». Пройти мимо этой двери человек из России просто не может, даже если ему не надо в этот момент отправлять деньги. Отделение компании Opal Transfer Ltd, уже три года занимающейся переводом денежных средств, фактически стало русским клубом, «уголком Родины». Здесь говорят по-русски, лежит свежий выпуск русскоязычной бесплатной газеты «Англия. Наши на острове» [11: 1].

Русская надпись за рубежом уже становилась объектом научных и публицистических статей [1: 218–255], [10: 80–89], однако речь шла об ограниченном наборе текстов из одной страны. В данной статье мы сделаем попытку обобщить материал русскоязычных надписей, собранный в разных уголках мира.

Собирать русские надписи по всему миру технически сложно. Бывая за границей, наши земляки с радостью фотографируют русские надписи. Благодаря моде публиковать рассказы о путешествиях в электронных дневниках можно не только собрать изображения надписей, но и прочитать, где и при каких обстоятельствах сделана съемка. Разумеется, материал ограничен источником — дневниками и путевыми записками. Достоверность материала обеспечена наличием фотографии и ссылки на электронный источник.

Распространение русского языка за рубежом радует всех, для кого он родной. Использование русскоязычных надписей в странах с другими государственными языками подтверждает международный статус русского языка. В ситуации, когда на постсоветском пространстве русский язык подчас подвергается гонениям, русские надписи

за рубежом полезно изучить, чтобы найти новые основания международного статуса русского языка, выявить особые причины использования русского языка за рубежом, знание которых может дать аргументы для его пропаганды.

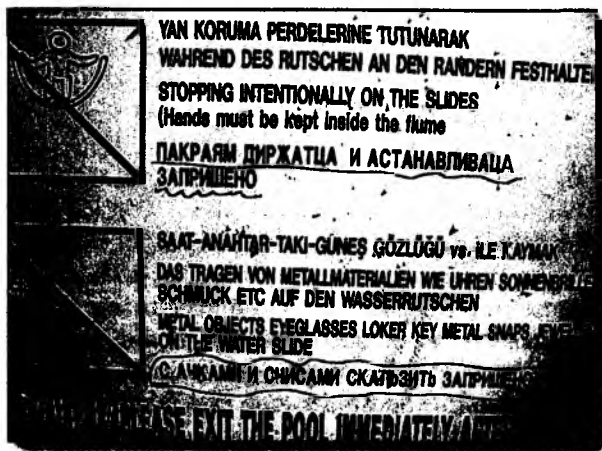
Новостные агентства в октябре 2009 г. сообщали о том, что в Запорожье (Украина) к приезду В. Ющенко завесили русские надписи [3: 1]. В Черкассах власти не стали



дожидаться высоких гостей и потребовали от бизнесменов заменить вывески на аналогичные на государственном языке, в соответствии с «Правилами благоустройства города» [4: 1]. Предприниматели, вынужденные потратиться на такое благоустройство, а заодно и туристы, лишенные в Крыму русскоязычных дорожных указателей, могли бы сослаться на опыт турецкого курорта Анталии, где благоустроили город, установив в дополнение к турецким и английским русские дорожные указатели. Как сказал представитель местного руководства: «Мы понимаем, что непонимание надписей делает знаки бессмысленными» [6: 1]. Причем в Турции русский язык вполне пригоден как международный для украинцев: украинские туроператоры рекламируют Анталию как город, где есть русские указатели и знаки, например на сайте «Отпуск. Все туры Украины».

Российский специалист по рекламе А. Вуйма, посетивший Турцию как турист, пишет на «Народ.ру» о поездке в крепость

Аларахан: «Прошли дальше и около последней избушки, на которой по-русски было написано «Магазин» увидели человека лет 30, неплохо говорящего на английском» [5: 1]. Житель турецкого села написал вывеску по-русски, хотя говорил по-английски. Русский язык выиграл в конкуренции международных языков. Можно предположить, что в турецких селах появятся не только русскоязычные вывески, но и русскоговорящие жители. Это предположение могут подтвердить опять же надписи. В Турции на 4-язычных плакатах о безопасности на аттракционе есть русский текст, опубликованный в Интернете: «Держась друг друга скальзить запрещено. На каленях скальзить запрещено. Пакраям диржаца и астанавливаца запрещено и т.д.».



Если на Украине есть знание русского языка, но мешают политические преграды, в Турции есть потребность в русском языке, но мешает незнание языка, то в Израиле таких помех использованию русских надписей нет. Как пишет Л. Фиалкова в статье о торговых надписях в Хайфе [10: 80–89]: «Все продавцы «русских» магазинов и фирм в той или иной степени объясняются на иврите, а большинство евреев из бывшего СССР знают иврит в достаточной мере, чтобы обращаться в ивритоязычную сферу услуг». Тем не менее в Израиле существуют не только русскоязычные надписи, более или менее верно переведенные на иврит, но и изолированные, например: *Празднуем Пурим на*

маскараде в студенческом клубе Вингс – на афишной тумбе только по-русски.

Не переводятся слова с этнографической компонентой – географические и этнические названия. Например, в вывеске *Агентство «Смоленск»*. *Перевозки квартирному имуществу услуги грузчиков* в ивритском варианте отсутствует «Смоленск», а на этикетке с русскоязычной надписью *Украинский хлеб* (такая этикетка тоже встречается в Хайфе) не переведено слово «украинский» [10: 80–89]. Разумеется, слова с этнографической компонентой значения буквально перевести нельзя, но их не стали и транслитерировать. Вывод Л. Фиалковой о том, что текст на русском адресован только израильтянам, не соблюдающим кошерность [10: 80–89], не объясняет приведенных случаев. Ведь отчасти перевод на иврит есть, значит это адресовано всем. Если украинский хлеб может быть известен многим выходцам из бывшего СССР и его название привлекает целевую аудиторию, то г. Смоленск может вызвать ностальгию у малой части репатриантов. С точки зрения привлечения внимания адресата упоминание Смоленска ничем не оправдано. Скорее автор надписи – сам выходец из Смоленска и, давая название своему предприятию, попытался воссоздать частицу прежней жизни на новой Родине. То же может относиться и к украинскому хлебу, и к этикетке *Каравай*, неточно переведенной на иврит как «хлеб простой».

Сделанный вывод можно подтвердить неоднократно воспроизведенным в электронных ресурсах неторговым примером: на набережной Тель-Авива стоит памятник, на нем надпись по-русски – *Это наш дом* и на иврите – *Мы не прекратим танцевать*<sup>1</sup>. На скорбном памятнике жертвам теракта русская надпись не совпадает по смыслу с ивритской потому, что нужна не для перевода, а для репатриантов из России, которые по-русски могут особым образом выразить свое мироощущение.

Наличие в рекламе на автобусе русской надписи *Кубок первого канала по футболу*, симметричной надписи на иврите, тоже не коммуникативная необходимость, а про-

явление безразличного отношения культурных израильтян к России: о русском событии пишут по-русски. Есть и русские надписи для тех, кто не знает иврита, как например, *Просим соблюдать чистоту* – в туалете, *Осторожно – оптический кабель* – на крышке люка.

Обобщая сказанное, нужно отметить знание авторами надписей как русской орфографии, так и русского языка в целом, соблюдение законов языка, если не брать в расчет транслитерированные кириллицей слова из иврита и английского. Больше того, израильтяне придумали способ, как использовать знание русского языка для бизнеса: изготавливают надписи на цветах на русском языке. В Интернете создается сеть распространителей таких надписей в России: своих производителей нет. Вот примеры с сайта «Поздравительные надписи на цветах в Израиле»: *Пусть сбываются мечты, а также Ты у меня одна!*

По количеству надписей на русском языке из всех стран дальнего зарубежья с Израилем может конкурировать только приграничная с Россией часть Китая. Однако в отличие от практичных израильтян, даже зарабатывающих на хорошем знании русского языка, прагматичные китайцы не утруждают себя русскими лексическими и грамматическими тонкостями, довольствуясь уродливыми надписями, способными, как им думается, привлечь русского клиента. По словам Архимандрита Августина (Никитина): «Магазинные вывески здесь двуязычные: иероглифы и кириллица. Но русский в



<sup>1</sup> <http://www.newsru.co.il/pict/big/198691.html>



Хэйхэ специфический – с китайским акцентом...» [1: 218–255]<sup>2</sup>.

Иногда среди китайско-русских надписей и табличек попадаются вполне грамотные: *Справочное бюро* или *Постельное белье*. Некоторые отличаются нестандартностью, но вполне соответствуют законам языка: *Магазин шерстяных джемперов* и узуальный аналог *Магазин мужской одежды*.

Часто на вывеске оказываются неуместные разговорные выражения: *Выставка-продажа тысячи осветительных приборов с лишним*. Выражение «с лишним» – результат некорректной помощи русского «консультанта», на мысль о которой наводит отсутствие других ошибок.

Русские плохо выговаривают имена китайцев. Те называют себя русскими именами, чтобы упростить общение. Так появились *Центр электроники у Васи* или *Массаж Вовы*. Не считая неудачного сочетания с именем собственным, эти вывески упрекнуть не в чем.

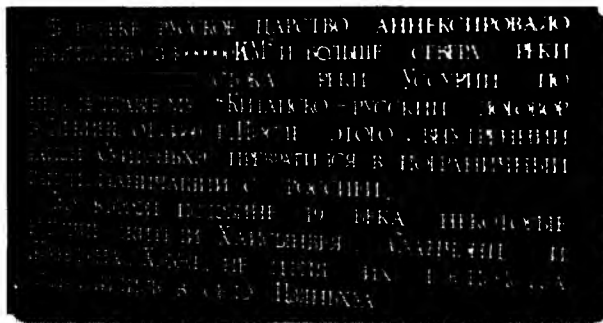
Со стороны русских властей или русских лингвистов не поступает консультативной помощи, которую можно было бы оказывать через Интернет в целях пропаганды русского языка. Поэтому становятся возможными нелепые и курьезные тексты, например: *Фирма брюк две ноги*, табличка на двери *От тебя*, вносящая в стандартную фразу диалоговую вовлеченность.

Неправильное название *Красивый дом пельменный* подкупает наивностью и искренностью. Ошибка, связанная с невозможностью сочетания *пельменный дом* и неуместной нескромностью слова *красивый* на вывеске не могла быть исправлена китайцем, если только он не учился в русской школе 10 лет.

Вызывающая полное нежелание что-нибудь купить реклама в аптеке: *Очень хороший препарат от перхоти – испробовала на себе или Аэрозоль от пота под мышками* слишком проста и откровенна и не соответствует культурному стереотипу русского

читателя. Однако провоцирует переносить впечатление на оценку умения китайского автора пользоваться русским языком.

Есть ошибки и в официально установленных русскоязычных надписях на территории Китая: *В 19 веке Русское царство аннексировало территорию в 1000000 км<sup>2</sup> и больше севера реки Хэйлуцзян и востока реки Уссурий по неравноправному «Китайско-русский договор в Пекине от.1860 г. После этого внутренний район Суйфэньхэ превратился в пограничный район, граничащий с Россией. Во второй половине 19 века некоторые бывшие жители Хайсынвэя, Суанченя и Шандуна, Хэбэя, не терпя их господства, переселились в село Цзяньхуа.*



В приведенной надписи даже при беглом чтении заметны ошибки: не закрыты кавычки, *Россия* не с заглавной буквы, неверен падеж слова *договор*, непонятно на кого указывает местоимение *их*. Китайские авторы русского текста на мемориальной доске нуждаются в грамотном русском корректоре. Если бы с российской стороны постоянно предоставлялись языковые консультации по поводу текста надписей, а китайцы уже привыкли пользоваться этой услугой, то можно было бы попытаться смягчить неприязнь к России, заметную в тексте.

Объективных трудностей в использовании русского языка для надписей в Китае даже больше, чем в Турции. Во-первых, в Китае нет советской традиции изучения русского языка, во-вторых, китайская письменность принципиально отличается от русской, в-третьих, языковая картина мира у носителей китайского языка существенно отличается от той, которая требуется для

<sup>2</sup> Приводимые ниже примеры использования русского языка в Китае взяты из указанного источника или фотгалерей, где автор не указан.

выражения мыслей по-русски. Последнее утверждение можно проиллюстрировать надписями: *Подбородок утки с солью* — на вывеске ресторана. В русском языке слово *подбородок* соотносится только с человеком. Китаец смог соотнести соответствующее понятие с птицей.

Трудности обнаруживаются и с грамматикой русского языка: *Модные женские беля.* Китайский язык — изолирующий — и не знает флективных грамматических форм.

Не меньше ошибок в русских вывесках встречается в Японии, к примеру, на о. Хоккайдо *Магазин Товарищ.* Но вопреки трудностям в Китае и в Японии есть надписи по-русски, что объясняется желанием воздействовать на русскоговорящих, вести агитацию: коммерческую и политическую.

Разумеется, текст, касающийся аннексии, выражает плохо скрываемое желание китайцев вернуть некогда утраченные территории. Сходные настроения возможны именно у близких соседей. Например, в Литве, где появляются надписи, выражающие отказ некоторых литовцев сохранить напоминание о советском прошлом. В 2008 г. в Вильнюсе у памятника советскому солдату появилась надпись на фанерке: *Все наши ушли в 1993-м, а нас забыли. Заберите нас домой на Родину-мать* [9: 1]. Автор надписи отождествляет Россию и СССР («Родину-мать») и пишет по-русски, так как связывает зло, причиненное Литве советским управлением, именно с русским языком. Несмотря на то что большая часть литовцев может без труда грамотно писать по-русски, используют они это умение подчас, чтобы обратить негативное высказывание именно к русской аудитории.

В Эстонии надписи на русском языке планомерно уничтожаются: заклеиваются на ввозимых из России лекарствах, чего не происходит с надписями на украинском. Свидетельство неплохого знания русского языка — достаточного, чтобы отличить от украинского. При этом в центре Таллина можно найти русские надписи: *Михаил Калашников* и даже *СССР*<sup>3</sup>. Сувениры с надпи-

сями на русском языке приносят прибыль — становится несущественным даже закон об использовании советской символики. Использование русского языка стало возможным благодаря связанной с ним советской истории, что делает его привлекательным для туристов.



В повседневных надписях русский язык в Эстонии также еще используется, в том числе рукописных, например: *Не работает* — на двери.

Если попытаться найти что-то общее в судьбе русских надписей в бывших советских республиках, то обнаружится, что везде отношение большинства простых людей к русским текстам терпимее, чем отношение власти. Только в Беларуси санкционированных властью надписей на русском языке не меньше, чем на самом белорусском. Это безусловное подтверждение государственного статуса, который Беларусь сохраняет за русским языком. В данном случае научный интерес представляет вопрос о том, по каким причинам выбирается один из двух государ-



<sup>3</sup> Фото Семена Павлюка <http://pavlyuk.livejournal.com/137454.html>

ственных языков для надписи. Дублируется только название станций метро (*Октябрьская – Кастрычніцкая*), учреждений культуры и т.д. Однако здесь ставится вопрос об использовании русского языка как иностранного, а белорусский опыт второго государственного заслуживает отдельного разговора.

То же можно сказать и об использовании русского языка в надписях еще в двух бывших союзных республиках – Киргизии и Казахстане. У киргизских стражей порядка на обложке удостоверения надпись по-русски: *МВД Республики Кыргызстан* – реальное подтверждение тому, что русский язык используется официально, в соответствии с конституцией. В новой столице Казахстана Астане все надписи продублированы на русском. На казахских монетах соседствуют казахский и русский тексты: *Республика Казахстан*. В Армении русский язык используется в надписях почти так же широко, как в странах с государственным русским.



В Грузии русских надписей практически не осталось. Тем интереснее, что они там все-таки находятся и обращают на себя внимание первых лиц государства. М. Саакашвили при осмотре вагона поинтересовался у и.о. директора Тбилисского вагоноремонтного завода: «А почему на пульте управления надписи на русском?» К сожалению, этих надписей, никто больше не увидел, но нужно быть благодарным грузинскому лидеру за то, что он сказал о них, иначе никто бы и не обратил внимания на надписи в закрытом от посторонних взглядов месте. Не имея воз-

можности проанализировать сами надписи, обратимся к ситуации. Вагон был чешский. Почему использован русский язык? Скорее всего, он до сих пор воспринимается чехами как язык, удобный для международного общения с Грузией. Не исключено, что русский удобнее в технической сфере – в нем более развит научный стиль, чем в других языках, которыми владеет машинист тбилисского метро. Русским он точно владеет, иначе поезд не вышел бы и в первый рейс. Запрет на использование русского языка будет явно затратным: либо в Чехии наймут технически грамотного переводчика на грузинский, либо грузинские машинисты изучат иностранный язык, если не чешский, то английский, либо поезда в Грузии оборудуют новыми табличками, приборными панелями, циферблатами. Итак, отказ от русского языка экономически неоправдан.

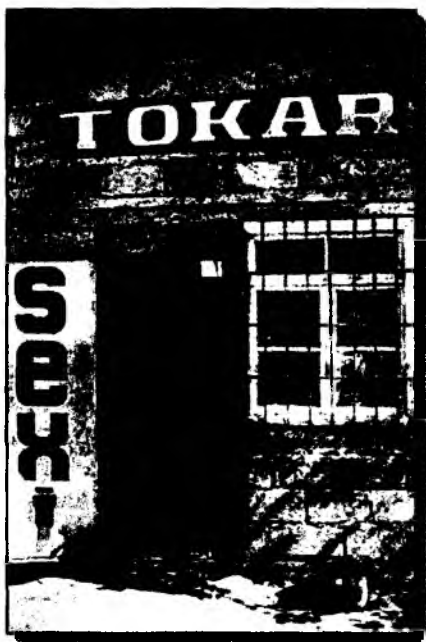
Приведенные примеры раскрывают возможности надписей как языкового материала – надписи вездесущи и незаменимы. Во многих сферах надписи идеологически индифферентны, поэтому незаметны.

Сразу просматривается в надписях широкое использование народом чужого негосударственного языка. В Узбекистане на рынке встретим русские надписи: *Черешня*, на улице вывеску *Среднеазиатский центр плова по другим адресам филиалов нет*. По-русски, рядом с ивритом, но не по-узбекски написано *Синагога*. В Туркменистане, в Ашхабаде на рынке: *Рассыпчатая картошка* или *Вкусная, сладкая груша*. В Таджикистане надписи на русском языке используются повсеместно при серьезном сокращении этнически русского населения. Поборник (анонимный, в Интернете) возрождения в Таджикистане языка фарси удивляется, зачем таджики для таджиков написали по-русски: *Заправка газовых баллонов* – в глубинке, где не встретишь русских.

Там, где нет ярко выраженных гонений на русский язык, им продолжают пользоваться как средством общения, т.е. причина использования русского языка в привычке к нему и его удобстве для общения.

В Азербайджане, на улицах Баку, встречаются транслитерированные на новый лад

латиницей вывески: *Sexi* (цехи – автосервис), *Tokar*, *Hadavoy*, *Мойка*, *Balansirovka*, *Svarka*. Авторы надписей показывали с помощью транслитерации, что вывески не на русском (на азербайджанском) языке. Следовательно, русский язык сохранил международное значение благодаря заимствованиям из него. Хотя некоторые заимствования, например, *балансировка*, шли через русское посредство (есть русский суффикс), но кор-



ни исконно русскими не являются.

До сих пор рассматривались примеры русских надписей из стран, где есть исторические и географические причины для использования русского языка: пограничное положение с Россией (Турция – с бывшим СССР), советское прошлое, проживание иммигрантов из России и СССР.

В Великобритании на памятном камне увековечено имя Юрия Гагарина. Каменная плита с надписью *Первый человек в космосе 1961 год нашей эры* находится на пути к всемирно известному поселению эпохи неолита Скара Брэй среди других камней, напоминающих о великих достижениях людей. Установить такую плиту предложил британским властям наш соотечественник Александр Коробко [8: 1].

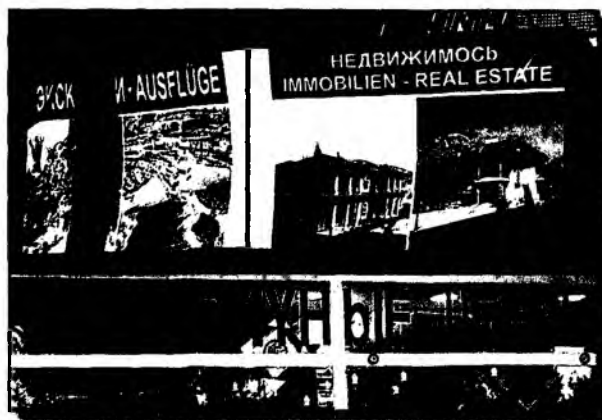
Во Франции близ Тулона на памятнике есть текст по-французски и по-русски: *Вечная память вам, русские воины, жизнь отдавшие за свою Родину и общесоюзное дело. Август 1918 г.*<sup>4</sup>

В Берлине, по сообщениям газет, при реставрации Рейхстага нашли граффити русских солдат. Например: *Москва – Смоленск – Берлин. 9 мая 1945 года. Мы здесь воевали. Мы сталинградцы.* Теперь их сочли исторически ценными и создали музей для их демонстрации. В приведенных случаях причиной использования русского языка стали свершения граждан нашей страны.

Делают привлекательной надпись русские, экзотические для Европы изделия, сувениры, блюда. В Париже есть магазин *Палех*, в Дублине ресторан *Tsar Ivan*.

В Швейцарии, почти как в Турции, все чаще появляются надписи, написанные неграмотно: *Недвижимось Экскурвии и Фабриунные цены.* Возможно, ошибки являются следствием некорректной работы распознающей текст программы. Другой пример – вполне грамотный, хотя и рукописный: *Особенность Женевы! Шоколад без сахара! Очень вкусно! Попробуйте!*

В Египте также о русских туристах не забывают, только надписи не всегда получают культурными, например: *Палки Ёпки.* «Британцы и немцы злятся, что двери ресторанов и магазинов в Кемере (Турция) ук-



<sup>4</sup> Анонимный текстовый источник <http://works.tarefer.ru/33/101359/index.html>

рашают надписи «Мы говорим по-русски», а надписи на немецком и английском расположены ниже их» [2: 1].

В результате изучения русских надписей за рубежом удалось выяснить ряд факторов. Наибольшее количество надписей на русском языке появилось потому, что русский язык привлекает платежеспособных туристов и покупателей, говорящих на нем.

Русский язык развит в технических областях знаний, способен рассказать о богатой истории и достижениях русской культуры, является экзотическим атрибутом советских времен. Изделия с использованием такого

атрибута пользуются спросом. И наконец, русский язык способен вызывать ностальгию, привязанность.

Все эти свойства русского языка можно активно использовать при его пропаганде, распространяя надписи на нем. Способствовать появлению памятных знаков и памятников нашим великим соотечественникам. Следует добиваться признания исторической ценности русских надписей, оставшихся за рубежом от прежних эпох, добиться знания букв кириллицы в странах, где она не используется, узнавания отдельных слов и т.д. И надписи в этом помогут.

## Литература

1. Августин Архимандрит (Никитин). Я обучался языку с вывесок // Нева. 2006. №2.
2. Балмасов С. Как русские справляют «дикие культы» на курортах // <http://7wow.by/content/view/103/1>.
3. В Запорожье к приезду Ющенко закрыли все вывески на русском языке // [http://www.gazeta.ru/news/lenta/2009/10/10/n\\_1412728.shtml](http://www.gazeta.ru/news/lenta/2009/10/10/n_1412728.shtml).
4. В Черкассах на Украине бизнесменов заставляют менять русские вывески // [http://www.gazeta.ru/news/lenta/2009/10/01/n\\_1409305.shtml](http://www.gazeta.ru/news/lenta/2009/10/01/n_1409305.shtml).
5. Вуйма А. Крепость Аларахан // <http://gazet.narod.ru/Turkey/Alara/index.html>.
6. Дорожные знаки в Анталии на русском языке // <http://antalyalive.info/dorozhnye-znaki-v-antalii-na-russkom-yazyke>.
7. Лозинський А. Децо про державну мову в Україні // <http://www.nru.org.ua/society/analitic/?id=512>.
8. Смотров А. Мемориальная доска в честь Гагарина открыта на Оркнейских островах // <http://www.rian.ru/society/20080413/104929663.html>.
9. Сорокина Н. Вильнюс забронзовел // Российская газета. № 4685 от 18 июня 2008 г.
10. Фиалкова Л.Л. Русский язык в израильской торговле. Язык иммигрантов в свете социолингвистики // Русистика сегодня. 1999. № 1–2.
11. Фролов Д., Верб Ф. Национальный вопрос // <http://www.media-online.ru/index.php3?id=52208>

S.V. Likhachov

### RUSSIAN INSCRIPTIONS ABROAD

*Language, inscription, addressee, international communications.*

The article is devoted to usage of Russian inscriptions abroad. The material was collected in the near and distant abroad. The author gives his arguments for evaluating of the Russian language in international communication. An attempt was made to show the cause for broad usages Russian inscriptions abroad. The author suggests propagating and improving Russian inscriptions abroad.

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

С июня по сентябрь 2010 г. в Национальной библиотеке г. Страсбурга (Франция) в рамках мероприятий перекрестного Года «Россия–Франция 2010» была организована выставка «Пушкин и Европа». Выставка была посвящена жизни и творчеству великого русского поэта и рассказывала о том, как он понимал и оценивал роль России в европейской культуре, а также о судьбах потомков Пушкина, обосновавшихся в европейских странах в XIX–XX вв.

*По материалам сайта [russia-france2010.ru](http://russia-france2010.ru)*

## МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ

**Марзие Яхьяпур**

myahya@ut.ac.ir

канд. филол. наук,  
профессор  
кафедры русского языка  
и литературы  
факультета иностранных  
языков и литератур  
Тегеранского университета  
Тегеран, Иран



**Джанолах**

**Карими-Мотаххар**

jkarimi@ut.ac.ir

канд. филол. наук, доцент  
кафедры русского языка  
и литературы  
факультета иностранных  
языков и литератур  
Тегеранского университета  
Тегеран, Иран



**Самира Эсмаили**

myahya@ut.ac.ir

магистрант  
Тегеранского университета  
Тегеран, Иран

## О влиянии В.В. Маяковского на творчество современного иранского поэта А. Шамлу

*Русская литература, персидская поэзия, влияние, поэт, футурист.*

Ахмад Шамлу, один из величайших поэтов Ирана, не только оказал влияние на многих молодых и начинающих поэтов страны, но и сам попал под воздействие других известных поэтов. Иранские критики и исследователи не раз упоминали о влиянии творчества В. Маяковского на произведения А. Шамлу. В статье приводятся переводы двух стихотворений поэта «Последнее слово» и «Стих – жизнь» из сборника «Свежий воздух», которые являются его поэтическим манифестом и доказывают влияние В. Маяковского на его произведения. Идеи, высказанные Ахмадом Шамлу, были схожи со взглядами футуристов в манифесте «Пощечина общественному вкусу» и со статьей Маяковского «Как делать стихи».

**П**роблема литературных связей России и Ирана в XX в. очень мало изучена. Хотя некоторые исследователи при работе над общими вопросами взаимовлияния и взаимосвязи персидской и русской литератур, занимаясь отдельными аспектами этого вопроса, очень бегло указали на отдельные переклички мотивов, образов, сюжетов и тем некоторых писателей, специального всестороннего и текстологического исследования этой темы до сих пор не было проведено.

Ахмад Шамлу (1925–2000) – один из иранских поэтов XX в., на формирование и

развитие творчества которого очень сильно повлияла зарубежная литература, особенно произведения В.В. Маяковского. Он как никто другой был знаком с историей всемирной и древнеперсидской литератур, что способствовало открытию нового стиля в его поэзии – «белого стиха», основателем которого в Иране он и стал.

Нужно отметить, что в 1994 г. Ахмад Шамлу стал соискателем Нобелевской премии по литературе. Можно сказать, что своим успехом он был обязан как раз зарубежным поэтам, так как, по его же мнению,

он перенимал у них опыт, но не старался за ними повторять. В ответ тем, кто считал его стихи лишь переводом зарубежных произведений, А. Шамлу сказал: «Мы все учимся чему-то друг у друга, в противном случае мы не научимся ничему. Мы ходим в школу и получаем знания, как же можно, оказавшись под впечатлением от услышанного стиха, остаться равнодушным и не перенять услышанное. Я беру опыт у других, как многие перенимают его у меня. Мои стихи в стиле «новый стих» я стал писать, находясь под впечатлением стихов Нимы<sup>1</sup>, во мне живут Р. Рильке<sup>2</sup>, Л. Арагон<sup>3</sup> <...> и мне жаль, что воздействие на меня других поэтов принимают за повторение» [4: 175].

А. Шамлу с самого детства проявлял интерес к иностранным языкам, владел французским и был знаком с русским, японским, испанским и др. Он был одним из сильнейших переводчиков. Среди его переводов с русского были рассказ Л.Н. Толстого «Петушок – золотой гребешок», а также превосходный роман М.А. Шолохова «Тихий Дон», через который он познакомил персоязычный народ с русской литературой. На этот перевод ушло 8 лет его жизни. Ему помогал Ирадж Каболи – писатель и один из лучших переводчиков со знанием нескольких языков, который отлично владел и русским. Вместе они также работали над переводом рассказов А.П. Чехова. Каболи в своих воспоминаниях рассказывал: «Однажды я ему сказал, что рассказы А. Чехова полны людьми с разнообразными характерами, которые используют свою особенную речь, и как он смотрит на то, чтобы эти речи перевести на персидский язык. А. Шамлу согласился, я стал переводить, а потом мы вместе отредактировали переведенное. Наша цель заключалась в том, чтобы передать на персидском языке особенности языка этих человеческих характеров» [4: 366].

<sup>1</sup> Нима Юшидж (1897–1960) – (настоящее имя Али Эсфенджари) иранский поэт, литературный критик, искусствовед и основоположник современной поэзии.

<sup>2</sup> Райнер Мария Рильке (1875–1926) – австрийский поэт.

<sup>3</sup> Луи Арагон (1897–1982) – французский поэт и прозаик.

На протяжении 60–70-х гг. XX в. А. Шамлу являлся главным редактором журналов «Кетаб-е хафте» («Книга недели») и «Кетаб-е джоме» («Книга пятницы»). Эти журналы были одними из первых в Иране, которые знакомили читателей с зарубежными, в том числе русскими, произведениями.

Еще в начале своей карьеры Ахмад Шамлу попал под влияние известных зарубежных поэтов, таких как Ф. Лорка<sup>4</sup>, П. Неруда<sup>5</sup>, П. Элюар<sup>6</sup> и др. Сам А. Шамлу объяснял это влияние так: «Меня никогда не впечатляли французские символисты, потому что они мне не нравились, меня интересовал Ф. Лорка, потом злость и грубость В. Маяковского, затем П. Элюара, но когда они ушли в прошлое, их заменил Хафиз» [2: 74]. В ранних произведениях поэта, как отмечали иранские критики и исследователи, влияние В. Маяковского, с которым его сблизил интерес к революционному и политическому движению ради великого будущего и свободы (на тот момент в Иране правил шах Пехлеви), особенно заметно.

Известный иранский критик Абдоллах Дастгейб в книге «Критический анализ творчества Ахмада Шамлу» писал: «Произведения А. Шамлу 1947–1957 гг., начиная с «Ахангха-е фарамуш шоде» («Забывших песен») и заканчивая «Хава-е тазе» («Свежим воздухом»), содержат в себе дух массовой борьбы. Поэт пишет о насилии над своим народом. Он не только наблюдал за происходящими событиями, но и сам принимал в них участие с помощью пера. В его произведениях «23», «Гатэнаме» («Резолюция»), «Аханха ва ехсасха» («Железо и чувства») и в некоторых частях «Хава-е тазе» («Свежего воздуха») заметно присутствие политических и народных мотивов. Язык и стиль А. Шамлу в этих сборниках грубы, не-

<sup>4</sup> Федерико Гарсиа Лорка (1898–1936) – испанский поэт и драматург, известный также как музыкант и художник-график.

<sup>5</sup> Пабло Неруда (1904–1973) – чилийский поэт, дипломат и политический деятель, сенатор республики Чили, лауреат Нобелевской премии по литературе (1971).

<sup>6</sup> Поль Элюар (1895–1952) – французский поэт.

вежливы и полны простонародных выражений, которые не употреблялись в «Касыде» и «Газели» <...> А. Шамлу в 1951 г. в стихах «23», «Гатэнаме» («Резолюция») хочет найти светлый выход из темного настоящего и описывает беспокойные события на улицах своей страны. В этот период он с большим желанием тянется к свободе. Поэт, так же как и Ф. Лорка и В. Маяковский, участвует в массовых митингах и демонстрациях. Он с большим желанием борется за свои идеи, что помогает ему создавать новые стихи, которые еще не сложились и полностью были под влиянием переводов стихов других зарубежных поэтов» [2: 50–52].



Ахмад Шамлу

Ахмад Шамлу считал, что время романтики, описания природы, любви давно закончилось. Стих должен быть орудием борьбы в руках народа и поэта. Учитывая общее во взглядах В. Маяковского и А. Шамлу на поэзию, этот же критик рассуждает следующим образом: «Если поэт находится в поиске свободы и выражает это в своих стихах, значит он понимает, что его произведения – это уже не букет прекрасных гвоздик, а шаг, как и у В. Маяковского, со страниц книг к человечеству. Маяковский, как настоящий человек, разговаривает с народом

и говорит: «Для вас, // которые // здоровы и ловки, // поэт // вылизывал // чахоткины плевки // шершавым языком плаката («Во весь голос») [3: 406]. А. Шамлу использует такой же стиль в произведениях «23» и «Хава-е тазе» («Свежий воздух»). Там он пишет, что: «Голодные и одинокие улицы с большим желанием прикусывают губы, а жемчужины камней асфальта, как зубы открытых ртов» [2: 54–55].

Продолжая сравнение, отметим, что А. Шамлу в сборнике «Гатэнаме» («Резолюция») так пишет о своих стихах: «Не дал им глоток воды, не прочитал молитву, перерезал им горло кинжалом». А у Маяковского есть строки, написанные им в то время, когда он стал удаляться от символистов и футуристов: «Но я // себя // смирял, // становясь // на горло // собственной песне» («Во весь голос») [3: 405].

А. Дастгейб также отмечал: «А. Шамлу входит в число тех поэтов, которые следуют примеру В. Маяковского. Он говорил:

Я пишу для голых,  
Для чахоточных и тех,  
кто живет на пепле,  
Для тех, кто надеется  
на холодную землю,  
Для тех, кто уже не верит в небеса.  
Пусть прольется моя кровь и заполнится  
пустота между людьми.

Так он изъяснял свое массовое послание» [2: 77–78].

Критик также описывал постепенный отход Ахмада Шамлу от стиля Маяковского: «А. Шамлу влечет к внутреннему миру, и он отдаляется от массовых событий. Это уже заметно в конце произведения «Хава-е тазе» («Свежий воздух») и продолжается в произведении «Баг-е Айне» («Сад зеркал»), а в стихах «Айда дар айене» («Айда в зеркале») и «Айда ва дерахт» («Айда и дерево») оно становится все более очевидным. Все это отдалило поэта от В. Маяковского и Ф. Лорки» [2: 101].

Иранский писатель и критик Реза Борхани в книге «Тала дар мес» («Золото в меди») тоже прибегал к сравнению стихов А. Шамлу и В. Маяковского: «А. Шамлу свои стихи посвящал народу, обыкновенным лю-



дям, которые не принадлежали ни к каким партиям, поэтому он точнее Маяковского описывал ситуации, а Маяковский иногда прибегал к стихам, как к методу агитации» [1: 864]. И далее: «Хава-е тазе» («Свежий воздух») в жизни А. Шамлу является точкой начала перемен. В этой книге поэт под влиянием творчества Нимы начинает новый путь в персидской поэзии, в этой же книге едва заметно влияние П. Элюара и уже сильнее влияние В. Маяковского и Ф. Лорки <...> А в стихотворении «Харф-е ахар» («Последнее слово»), которое он написал к годовщине самоубийства В. Маяковского, чувствуется сильное влияние произведения «Облако в штанах» и других стихотворений русского поэта» [1: 870–871].

В названном стихотворении есть следующие строчки:

Потому что вы,  
Убивающие всех Владимиров,  
Столкнулись на поле брани  
с непокорным поэтом,  
Смело идущим вперед, наперекор  
скопищу диванов...  
У вас спрашиваю, уважаемые поэты,  
сложившие стихи! —  
Если вместо исторических принципов  
ударить вас кулаком в лицо

Своими стихами, что сможете сделать?..

Другой иранский критик Киомарс Монши-Заде сказал о творчестве двух поэтов: «А. Шамлу, используя в своем творчестве опыт зарубежной поэзии, пользовался популярностью, его интересовал «белый стих», но тогда некоторые поэты были не согласны с этим стихом и даже называли это подражанием творчеству В. Маяковского <...> но это воздействие <...> принесло персидской литературе только пользу, а не вред <...> Кто не поддается влиянию? Люди, которые не способны на это. Поэтому стихи В. Маяковского не произвели впечатления на продавцов, а мой друг попал под влияние его творчества <...> и использовал [это] в развитии своего творчества» [9: 374–375].

Уже после смерти А. Шамлу А. Дастгейб написал: «После произведения «Ахангха-е фарамуш шоде» («Забывшие песни») в 1951 г. выходит «Гатэнаме» («Резолюция») и поэт-

романтик становится похож на В. Маяковского, русского революционного поэта. А. Шамлу начинает писать о митингах и забастовках рабочих южной части Ирана и волнениях крестьян на севере, а также о подавлении этих восстаний войсками и другими силами Шаха, он стал в своих стихах агитатором. Эти стихи пользовались популярностью на демонстрациях и в образовавшихся партиях, но эти стихи не пользовались одобрением сторонников классики... А. Шамлу, не обращая внимания на критику и неодобрения, продолжает свой путь и ломает устаревшие стереотипы в поэзии» [7: 239].



П. Келин. В.В. Маяковский (1930)

Персидский переводчик и исследователь А. Нуриян, находясь под влиянием Э. Триоле и А.В. Луначарского, написал: «В. Маяковский считал, что мир, в котором он родился, уже давно устарел. Теми людьми, которых до сих пор уважали, можно только гордиться за их старые заслуги, но есть и такие, которые мешали в развитии общества. В. Маяковский боялся, что, оставаясь верным прошлому, придется со всем этим смириться, поэтому лучше бороться против всего старого. Он сказал: «Мы — сами поколение» [5: 40]. Маяковский был уверен, что

нужно создавать стихи по-новому, а старый стиль оставить в прошлом, и сторонников старой классики приписывал к давно устаревшему и чахнущему миру. Он был против всего того, что скрашивало жизнь, он считал, что красивые стихи, музыка и украшение в поэзии не делают людей и мир лучше, а наоборот, только скрывают за собой горькую правду реальности. В. Маяковский полагал, что старая поэзия не прочна и испарима, для этого он хотел найти дубинку, которая бы «разрушила стекло» и «создал свой меч в поэзии».

Два красивых стихотворения Ахмада Шамлу «Харф-е ахар» («Последнее слово») и «Шер-и ке зендеги аст» («Стих – жизнь») из сборника «Хава-е тазе» («Свежий воздух») можно назвать поэтическим манифестом поэта. Идеи, содержащиеся в первом из них, схожи со взглядами самого Маяковского, отмеченными в статье «Как делать стихи».

В этой статье автор говорил, что для создания нового стиха поэт должен находиться среди людей, он сам искал стихи среди народа. Жизнь народа и его умение бороться и выживать порождали в нем новые идеи для новых произведений и образов. В стихотворении А. Шамлу есть похожие строки.

Сегодня

Поэт

Должен получше одеться,

До блеска начистить обувь,

Затем в самой шумной точке города

Начать искать присуще только своим

способом

У прохожих сюжет, размер, рифму:

– Пойди со мной, дорогой гражданин!

Я целых три дня искал

Тебя, долго

Всюду искал!

– Меня искал?

Удивительно!

Господин, меня вы

Наверно спутали с кем-то другим.

– Нет родной, это невозможно:

Я узнаю размер своего нового стиха

Издалека.

– Что сказал?

Размер стиха?

– Потерпи, товарищ...

Размер, слова, рифму

Я всегда

Беру с улицы.

Образы моих стихов – все люди

Больше из «жизни»,

Ежели «размер», «рифма» в стихах,

Я предложения

Выбираю из народа.

Этот способ

Лучше показывает в стихе жизнь

и народный дух [10: 140].

В этом произведении иранский поэт также борется против авторов прошлого и даже возражает против их поэзии и тематики: «Тема стиха прежнего поэта // не была из жизни. // На сухом небе его воображения // Он не разговаривает ни с кем, кроме // Вина и собутыльников. // В своем воображении он был и ночью и днем // В капкане насмешливой косички своей верной возлюбленной... // Тема стиха поэта, // Так как другой не было. // Воздействия его стихов // Тоже никакого не было...»

Эти же мысли звучат в произведении Маяковского:

Господа поэты, неужели не наскучили

Пажи, дворцы, любовь,

сирени куст вам?

Если такие, как вы, творцы –

Мне наплевать на всякое искусство.

Такие поэты были «немасштабны», мелки для Маяковского, и с такой лирикой он боролся всю жизнь. «Уже с первых шагов в поэзии В. Маяковский знал, что его произведения не просто продолжение классических традиций, а новое слово, которое в переломную эпоху должно и зазвучать по-новому. Стихи В. Маяковского – это своеобразные манифесты, монологи поэта «о времени и о себе» [6: 304].

А. Шамлу писал о современных ему поэтах: «Не чужой // современный поэт // общей боли народа, // он смеется губами людей, // он чувствует в своей душе // боль и веру народа...»

В. Маяковский также считал себя частью народного духа и чувствовал боль людей как свою собственную.

Грядущие люди!

Кто вы?

Вот — я,

весь

боль и ушиб.

Вам завещаю я сад фруктовый  
моей великой души!

Таким образом, приведя высказывания иранских литературоведов и критиков и сравнив стихи А. Шамлу и В. Маяковского, мы показали влияние русского поэта на творчество его иранского последователя. Стихотворения

«Харф-е ахар» («Последнее слово») и «Шэр-и ке зендеги аст» («Стих — жизнь») являются поэтическим манифестом А. Шамлу, они идентичны взглядам футуристов, выраженным в манифесте «Пощечина общественному вкусу» и статье «Как делать стихи» В. Маяковского. Стиль Маяковского и его творчество помогли Ахмаду Шамлу разобраться со своими взглядами на старую поэзию. Поэт смог с помощью зарубежной, особенно русской, литературы подняться на уровень великих и современных поэтов мира.

## Литература

1. Барахани Р. Золото в меди. Тегеран, 1992.
2. Дастгейб А. Критический анализ творчества А. Шамлу. Тегеран, 1994.
3. Маяковский В.В. Сочинения. М., 1941.
4. Моджаби Дж. Биография и творчество А. Шамлу. Тегеран, 2006.
5. Нуриян А. Поэт В. Маяковский. Тегеран, 2002.
6. Орлова О.Е. 280 лучших школьных сочинений. М., 2003.
7. Серкисян А. Вечный Бамдад (посвящение памяти А. Шамлу). Тегеран, 2002.
8. Смирнова Л.А. и др. Русская литература XX века. 11 кл. Ч. 1. М., 1999.
9. Шахрджерди П. Одиссея Бамдад. Тегеран, 2002.
10. Шамлу А. Сочинения. Первая книга: Стихотворения. Тегеран, 2003.

Marzieh Yahyapour, Janolax Karimi-Motaxhar, Samira Esmaili

### ABOUT V.V. MAYAKOVSKY'S INFLUENCE ON THE CREATIVE WORK OF MODERN IRANIAN POET A. SHAMLU

*Russian literature, Persian literature, interaction, poet, futurist.*

Ahmad Shamlu, the renowned Iranian poet, not only influenced many young Iranian poets, but he himself was also influenced by other famous poets of the world in some ways. Iranian researchers and critics have pointed to the influence of Mayakovski's works on Shamlu's. In this article are given Russian translations of two of Shamlu's poems "Harf-e Akhar" ("The Last Word") and "Sheri ke Zendegi Ast" ("A Poem which is Life") from the collection "Hava-ye Tazeh" ("Fresh Air"). These poems clearly show the influence of Mayakovski on Shamlu for they are very similar to the ideas of Futurists in the manifest of "A Slap in the Face of Public Taste" and Mayakovski's article "How to Make Poetry".

## НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ НОВОСТИ

Ежегодно со всех концов мира в Московский зоопарк прибывают новые животные: немцы, англичане, французы, чехи, голландцы, даже японцы. И со всеми нужно найти общий язык — объяснить, похвалить, пожуричь, приласкать, дать команду. Однако если сказать новопривышему немецкому тигру, к примеру, «кис-кис-кис», он может вас не понять. Чтобы животные-иностранцы не чувствовали себя гостями столицы, им в буквальном смысле преподают уроки русского. Главные «полиглоты», которые требуют внимания, — человекообразные обезьяны. Разговоры с ними часто являются монологами, из которых обезьяны понимают главное — эмоциональный настрой людей. Если животные из Московского зоопарка отправляются за границу, то на новом месте их тоже ожидают уроки иностранного языка.

*По материалам газеты «Московский Комсомолец» (mk.ru)*



**С.Г. Комаров**

slav-theatre.ru@mail.ru

канд. филол. наук, докторант  
кафедры всемирной литературы  
Московского педагогического  
государственного университета  
Москва, Россия

## Традиции «Вишневого сада» в драмах Дж.Б. Пристли и Э. Бонда

*Чеховская традиция, мотивный аспект, чеховский прием, символика, сюжетно-композиционная структура.*

Статья посвящена рассмотрению поэтики драм двух английских авторов – «Райский уголок» Дж.Б. Пристли и «Летом» Э. Бонда – в контексте драматургической традиции чеховского «Вишневого сада». Проводится мысль о том, что эти столь разные произведения сближает именно стремление следовать сюжетно-композиционной структуре пьесы русского предшественника.

Английская драматургия XX в. развивалась в значительной мере под воздействием эстетических принципов чеховского театра. Этот факт уже давно стал общим местом как в отечественном, так и в зарубежном литературоведении. «Антон Чехов был одним из тех, кто более всего повлиял на возникновение совершенно нового подхода к предмету, структуре и технике драматического письма в конце XIX века» [10: 173], – справедливо утверждал английский литературовед Мартин Эслин. Далее, продолжая развивать свою мысль, этот автор подчеркивал: «Фактически можно утверждать, что он сыграл ведущую роль в процессе отхода от тысячелетней условной «традиционной» драмы и возникновения драмы «современной» [11: 136]. Дж.Б. Пристли, известный не только как драматург, но еще и как литературный критик и литературовед, констатировал, что пьесы Чехова на протяжении почти полувека ставились за пределами России чаще, чем произведения всех других русских авторов вместе взятых [10: 159].

Помимо общих суждений о воздействии чеховской драмы на мировой театр можно обнаружить немало упоминаний о конкретных произведениях отдельных английских авторов, в которых наиболее отчетливо проявились черты чеховской поэтики. Немало сказано, к примеру, о «чеховских» корнях пьесы Б. Шоу «Дом, где разбиваются сердца» [3: 502], тем более что данный факт был очевиден, так как его отмечал сам автор пьесы. Есть работы, содержащие высказывания по поводу влияния Чехова на драматургию С. Моэма.

Важно отметить, что чеховское воздействие на поэтику английской драмы продолжало активно проявляться и в середине, и в последней трети XX в. Примером тому служит творчество двух драматургов – Дж.Б. Пристли и Э. Бонда [2: 148–158, 6: 117–154].

При наличии целого ряда высказываний и даже отдельных статей более детального исследования творчества этих писателей в контексте чеховской поэтики не предпринималось (за исключением диссертационной

работы А.В. Очмана, созданной в 1970 г., где акцент был сделан не столько на поэтику, сколько на идейно-содержательные основы драм Пристли [5]). Что же касается Э. Бонда, то прямых замечаний по данной проблеме и вовсе нет. Именно поэтому обращение к пьесам двух столь известных драматургов, в которых обнаруживается воздействие эстетики русского предшественника, продолжает оставаться актуальным и по сей день.

Этих совершенно разных авторов, принадлежащих разным театральным эпохам XX в., объединяет и факт прямого обращения к сюжетно-композиционной структуре «Вишневого сада» А.П. Чехова, ставшего вершиной творчества русского предшественника. У Пристли основные мотивные аспекты этого произведения обнаруживаются в драме «Райский уголок» («Eden End») [8], созданной в 1935 г., у Э. Бонда – в произведении «Летом» («Summer») (1982).

Можно представить (конечно же, условно) конкретную сюжетную схему «Вишневого сада», которая «работает» в обеих пьесах. Эта схема будет включать в себя следующие мотивные компоненты.

- Приезд героини (одной или с дочерью) в родной дом после долгого отсутствия.
- Мотив трогательной встречи персонажа с малой родиной.
- Мотив несчастной судьбы героини.
- Воздействие на героиню покинутого вдалеке мужа.
- Духовно-нравственный облик героини, ее сострадательность и милосердие к ближнему.
- Чуждость героини той среде, которая царит на ее малой родине.
- Отъезд героини.

Пристли и Бонду, так же как и русскому автору, присуще стремление к полифонии в развитии действия, в котором нет главных и второстепенных персонажей, нет положительных и отрицательных героев, а есть тотальная атмосфера неустроенности жизни, созданию которой способствует каждое действующее лицо. Атмосферу такого рода,

которая раскрывается на размеренном бытовом уровне, давно именуют «чеховской».

В каждой из двух пьес указанные мотивные аспекты уточняются и дополняются.



Дж.Б. Пристли

«Райский уголок» Дж.Б. Пристли тяготеет к «драмам времени» – произведениям, на композиционную природу которых повлияло увлечение автора нетрадиционными концепциями времени русского метафизика П.Д. Успенского и английского математика Д. Данна. Однако данное произведение не основывается на эффектных композиционных приемах, связанных с временными сдвигами, не содержит фантастических допущений. В этой драме нет отчетливо одиозных личностей, людей с ярко выраженными нравственными пороками или тех, кто характеризуется высокой духовностью. Перед нами обычные, обаятельные, «не хватающие звезд с неба» люди. Пристли изображает фрагмент жизни представителей типичного среднего английского класса – членов семьи Керби. Конфликт пьесы не выражен во внешнем плане. Противоборство иллюзий окружающего мира и подлинной реальности составляет основу внутреннего действия произведения.

В соответствии с чеховским приемом в начале действия в родное имение прибывает

<sup>1</sup> Пьеса на русский язык не переведена.

старшая дочь семейства Керби – Стелла, избравшая актерскую судьбу и на долгие годы покинувшая родной дом. Отдельные реплики этой героини вызывают явные аллюзии на фразы Раневской, связанные с воспоминаниями о былых годах в родном доме, поэтому мотив трогательной встречи с малой родиной звучит в рассматриваемом произведении совершенно отчетливо. Вот Стелла увидела гостиную, в которой не была много лет, а вот ее взор обратился к фарфоровым игрушкам, рождающим ассоциации с детством. Аналогичные слова принадлежат и Раневской при ее первом появлении на сцене: «Детская, милая моя, прекрасная комната... Я тут спала, когда была маленькой... (Плачет.) И теперь я как маленькая...» [9: 402].

Тщательно разработан у Пристли и чеховский мотив несчастной судьбы героини. Из слов самой женщины мы узнаем, что она обладала артистическим дарованием, но каким-то странным образом «упустила свой шанс». Почему так случилось? Стелла не находит ответа на этот вопрос, поэтому ей остается лишь сетовать на злосчастный рок. Факт ее несчастной судьбы неразрывно связан с образом другого героя. Во время странствий по миру Стелла полюбила своего партнера по сцене Чарльза Эпплеби. Соединив свою жизнь с этим человеком, она вскоре охладела к нему и, продолжая оставаться законной женой Чарльза, фактически рассталась с ним. В результате у героини не складывается не только профессиональная карьера, но и личная жизнь. Неумолимый рок на этот раз в лице младшей сестры Лилиан, которая тайно вызывает в «Райский Уголок» мужа Стеллы, настаивает бедную страдальницу и в тихом загородном местечке. Появление нежданного гостя приводит к мгновенному разрыву с другом детства – Джеффри Феррентом. Последняя попытка хоть как-то исправить собственную жизнь терпит крах. Однако в самом конце Стелла смиряется с обстоятельствами и уезжает вместе со своим законным мужем заново строить семейную жизнь – в полном соответствии и с чеховской сюжетной схемой и с нравственно-

христианскими ценностями, предполагающими верность спутнику жизни.

Чеховский мотив чуждости героини окружающей обстановке в родном доме проявляется у английского драматурга в редуцированном виде. Несмотря на то, что Стелла не стала чужой ни для отца, ни для старой няни Сары, ни для своего друга детства, у нее произошел разлад с младшей сестрой и, кроме того, она ощутила себя чужой в этом укладе жизни, который был ею брошен и забыт на долгие годы.

Мотивного комплекса, связанного с продажей и покупкой вишневого сада, как у Чехова, в пьесе «Райский уголок» нет, хотя Пристли перенес этот содержательный комплекс в драму «Время и семья Конвей», где функции сада выполняет большой дом, который предлагается перестроить на сооружение с отдельными квартирами и сдавать их в аренду – в полном соответствии с предложением чеховского Лопухина.

При всей схожести сюжетно-композиционной структуры драмы Пристли с «Вишневым садом» у произведения английского автора существует важное отличие. Оно касается принципа раскрытия конфликта, который в «Райском уголке» выражен более отчетливо.

Действующих лиц произведения можно подразделить на две группы. В первую из них входит подавляющее большинство персонажей: все члены семейства Керби и близкий друг семьи Джеффри Феррент. Во вторую – старая Сара, выполняющая по дому всевозможную работу (она только отдаленно вызывает косвенные аналогии с глухим чеховским Фирсом).

Какими бы разными ни казались герои первой группы и какие бы противоречия их не одолевали, все они в полном соответствии с чеховской эстетикой одержимы чувством неудовлетворенности, неустроенности собственной жизни. С другой стороны, они не теряют надежды увидеть наконец-то долгожданный свет в конце длинного темного тоннеля. Однако им этот свет видится как чистая случайность, счастливый случай, улыбка фортуны. Мысль о том, что к изменению внешних обстоятельств жизни может

привести лишь глубокая духовная работа, нравственное прозрение, никому из этих людей не приходит в голову. Они склонны думать, что все зависит от удачно выбранного «места обитания» — райского уголка: стоит человеку отыскать его, как все необходимые атрибуты счастливой жизни найдутся сами собой.

К финалу пьесы драматическая ситуация, фактически, остается прежней. Однако появляется надежда, что у главной героини Стеллы Керби наступит прозрение: ее сознание посетила мысль о том, что она нужна своему мужу Чарльзу, что без ее поддержки этому человеку не избежать нравственного падения.

Отдельно от всех действующих лиц стоит старая Сара, совмещающая обязанности служанки, няни, кухарки и др. Образ Сары является родственным героине пьесы Дж. Голсуорси «Джой» — старой гувернантке мисс Бук, представляющей собой тип христианской личности, женщины, естественным образом приближающейся к евангельским заповедям блаженства. Мысли пожилой Сары посвящены членам семейства Керби, ей даже не приходит в голову подумать о себе, собственном спокойствии и благополучии.

В чем же причина совершенно иного мировосприятия этой героини? В том, что она старше, мудрее остальных действующих лиц произведения; что не требует многого от жизни, а поэтому и не находит причины разочаровываться в происходящем? Думается, все дело в том, что Сара правильно поняла свое собственное предназначение. Она смогла сделать это лишь потому, что, несмотря на свою необразованность, в духовно-нравственном отношении она стояла намного выше других. Сара предваряет каждое дело молитвой, поэтому ее жизнь лишена суетности, присущей остальным персонажам. В ее мироощущении нет места унынию: заботы о других не дают повода для подобного состояния.

В связи с этим символическим представляется финальный эпизод драмы, который является полной инверсией концовки «Вишневого сада», где старого Фирса оставляют

одного в закрытом доме. После ухода всех героев, отправившихся проводить Стеллу с мужем, Сара зажигает свечу, чтобы сотворить вечернюю молитву. Внезапно раздается звонок. Она стоит у телефонного аппарата с зажженной свечой и не поднимает трубку. Из пьесы мы знаем, что героиня без должного почтения относится ко всем приобретениям прогресса и цивилизации — патефону, машинам, телефону. Все эти чудеса современного человечества символизируют для нее некую безликость, отсутствие духовного начала. Поэтому соприкосновение с подобными предметами, по ее мысли, не приносит человеку подлинного блага. Свеча, которую держит Сара, выступает как символ полноценной человеческой жизни, которая никогда не угаснет, если ее будут беречь люди, способствующие сохранению подлинной духовности.

Внешние признаки пьесы «Летом» другого английского автора Э. Бонда, где также активно реализуется сюжетно-композиционная модель «Вишневого сада», отличают ее от большинства драматургических притч автора, благодаря которым он и стал известен. Писатель не переносит действие в экзотическое место или страну, не заставляет его развиваться в далеком прошлом. Его персонажи живут во второй половине XX в.



Э. Бонд

«Летом»... – отмечает в связи с этим В. Ряполова, – написана в ином стиле, но в ней та же безусловность авторского вывода, которая характерна для предыдущих пьес. Бонд ставит мучительные, сложные вопросы – и отвечает на них с присущей ему суровой и бескомпромиссной честностью» [3: 145].

В произведении Бонда также присутствует целый ряд ключевых чеховских аллюзий. Прежде всего, это мотив прибытия: из-за границы приезжает хозяйка большого поместья с дочерью. У обоих авторов такой приезд сопряжен с долгой и утомительной дорогой, ненужной суетой: «...наш самолет опоздал. Мы целый день проторчали в Хизроу», – произносит Ксения у Бонда, при этом ее дочь признается, что устала [1: 146]. Любовь Андреевна в «Вишневом саде» сама замечает, что дорога очень утомила ее дочь [9: 408] и, естественно, утомила ее саму, но об этом она не упоминает – радость от встречи с родным домом берет верх над усталостью.

Сам дом в произведении британского писателя, расположенный в живописном месте на вершине скалы над морем, уподоблен в какой-то мере имению Раневской. В чеховской пьесе дом связан с образом сада, есть сад и у Бонда, но он существовал в прошлом, а впоследствии был уничтожен.

У Чехова Раневская – еще пока реальная хозяйка, у Бонда Ксения – хозяйка бывшая, у которой отобрали собственность, принадлежавшую когда-то ее близким. Таким образом, Ксения у английского писателя – та же Раневская, только через несколько лет после событий «Вишневого сада». Бонд будто продолжает историю, начатую когда-то Чеховым.

Следующий мотив, роднящий пьесу «Летом» с «Вишневым садом», – мотив утраты собственности, имения, дома. У Чехова звучит мысль о возможности разбить сад на множество дачных участков, у Бонда дом Ксении уже давно превратили во множество отдельных квартир.

Можно найти много общего и в характерах двух героинь: Раневская проявляет милосердие к ближнему, она готова помочь обездоленному и отдать ему последний зо-

лотой; таким же милосердием обладает и Ксения, ведь в прошлом она спасла прислуживавшую в ее семье Марту от расстрела во время фашистской оккупации, а уже в настоящем дарит свои теплоту и внимание знакомой пожилой даме.

Однако наиболее интересными в драме Бонда являются все же не структурно-семантические параллели с произведением русского писателя, а то, как автор «продолжает», «дописывает» чеховский сюжет, что и отличает пьесу этого автора от произведения Пристли. Судьба лишенных дома и родины и судьба тех, кто отнимал у других эти дом и родину – вот суть сюжетного ряда драмы Бонда. При этом в произведении, на наш взгляд, имплицитно наличествует притчевый план.

Хронотоп пьесы «Летом», способствующий, как и у Чехова, превращению каждого отдельного сценического эпизода в поэтическую метафору, достаточно условен, поскольку в произведении не указывается конкретная страна, а есть только упоминание «восточная Европа». Очевидно также, что эта страна ранее принадлежала к социалистическому лагерю, поскольку становится известно о том, что привилегированные классы были лишены собственности. Символичность пространственно-временному континууму пьесы придает и то, что дом, в котором разворачивается действие, возвышается *над морем*. Море в произведении предстает как сложный многомерный символ, который частично замещает и символику чеховского вишневого сада.

Прежде всего, в рассматриваемом произведении неоднократно встречается коннотация образа моря как смерти. Этот образ является как в репликах действующих лиц, так и в ремарках, содержащих указания по поводу авторских мизансцен. О море говорят и Ксения, и Дэви, и бывший немецкий солдат. Однако больше всего упоминаний о нем содержится в словах умирающей Марты, с чьим обликом и сопряжен концепт смерти. В ее репликах совершенно очевидна закономерность – чем ближе реальная смерть, тем чаще с ее уст срывается слово «море». Так во второй картине первого акта она произно-



сит: «Я еще могу заниматься разными мелочами. Но больше *сажу и смотрю на море*<sup>2</sup>» [1: 149]. Чуть позже в этой же картине ей принадлежит следующая реплика: «Я ведь всю жизнь *провела у моря*. И если бы сейчас пришлось отсюда уехать, мне бы очень его не хватало» [1: 151].

В третьей картине первого акта Марта еще дважды упоминает о море. «Мы построили в городке больницу, и школу, и много домов. А теперь я сажу на террасе и *смотрю на море*» [1: 157]. В реплике, завершающей первое действие, героиня рассказывает про обычай своей родины: когда в семье появлялся ребенок, родители отправлялись с ним в солнечный день на скалы, поднимали младенца высоко над головой и *выкрикивали в сторону моря* его имя.

В третьем действии количество упоминаний о море в репликах Марты возрастает, и в шестой картине, где ей предстоит умереть, этот образ в словах героини возникает сразу четыре раза. Так море как многоплановый символ именно благодаря драматургическому контексту активно проявляет свою принадлежность концепту «смерть», поскольку стоит изъять из уст Марты и лишить привязки к конкретным эпизодам произведения фразы о нем, они могут получить совершенно иной смысл.

Кроме того, этот хронотоп напрямую соединяется с концептом смерти в словах старого немца, которого встречает на острове Ксения. Во втором действии немецкий турист, бывший солдат гитлеровской Германии, вспоминает, как во время Второй мировой войны его сослуживцев заставляли сбрасывать трупы людей в море, которое будто бы не хотело их принимать, как эти трупы плавали на поверхности и прибывали к берегу. Страшная картина морской стихии, изобилующей человеческими трупами, оказывает ощутимое воздействие на весь ход последующего действия, и любое упоминание о море, что в словах Марты, что в устах других персонажей в последующем не может не вызывать ассоциативного ряда, связанного с ней.

Однако благодаря репликам Ксении в драме проявляется прямо противоположный семантический план образа моря. Оно предстает как символ быстро текущей, меняющейся, но всегда желанной жизни. Очевидно, такое восприятие морской стихии было обусловлено духовно-нравственным обликом героини, важными составляющими которого являются сострадание, милосердие к ближнему, терпимость к виновникам ее несчастий, готовность их простить.

Еще одно толкование образа моря у Бонда связано с особенностями внутреннего мира человека. «Темные глубины водной стихии... традиционно соотносятся с безднами человеческой души. Море может трактоваться как начало, несущее зло и безумие» [8: 118]. В данном контексте море становится символом духовной пропасти, в которой оказалась героиня Бонда.

С образом морской стихии связаны и авторские мизансцены, при которых персонаж «смотрит на море». В поверхностно-бытовом плане такая деталь не может обращать на себя особого внимания, однако в художественном тексте, содержащем в себе элементы притчевой структуры, она способствует формированию внутреннего слоя, содержащего признаки символического строя драмы.

В самом начале первого акта на море смотрит Энн. Она только что приехала с матерью из аэропорта и вошла в сопровождении молодого человека по имени Дэви. Дэви и Ксения поднялись с вещами наверх, а она осталась внизу. Это ближайший контекст авторской мизансцены. Его недостаточно для выявления подлинного смысла ремарки.

Следует прибегнуть к ретроспективному плану пьесы, который подсказывает, что Энн знакома с Дэви уже не менее года, она приезжала с год назад со своей матерью отдыхать в этот же самый дом. Энн и Дэви испытывают по отношению друг к другу сильное любовное чувство, но препятствием для развития их отношений является разная социальная принадлежность: Дэви – сын Марты, бывшей служанки семейства Ксении, а Энн – внучка человека, обладавшего в прошлом большой властью в городе. Энн смотрит на море, а на самом деле пыта-

<sup>2</sup> Зд. и далее курсив в примерах мой. – С.К.

ется понять, как сказать Дэви, что им следует прекратить отношения. И так, героиня обращается к морю в трудную минуту, когда нужно найти выход из непростой жизненной ситуации.

В начале пьесы на море смотрит Марта, она также принимает решение – не видеться в первый день приезда с Ксенией, к которой относится враждебно.

На море смотрит Дэви. Эта мизансцена отличается предельной степенью условности, поскольку герой на протяжении всего драматического эпизода не отрывает взгляда от морской стихии и именно так, т.е. не глядя на своих партнеров, находясь по отношению к ним спиной, подает остальным реплики. Это единственный в произведении фрагмент, построенный по такой необычной мизансценической схеме. Обращенность спиной к окружающим – это закрытость персонажа, с одной стороны, и его «включенность», по крайней мере, частичная или внутренняя, в иной хронотоп, с другой.

С обыденно-бытовой точки зрения это выглядит довольно неожиданно. Первая про-

странная реплика Дэви в таком ракурсе о том, что Марта должна смириться с приближающейся смертью. Марта отвечает, что она умрет с радостью. Но вдруг у нее начинает идти кровь из носа, и она просит Дэви помочь. Однако он на эту просьбу никак не реагирует. Дэви в таком же ракурсе разговаривает и с Энн, которая тоже не реагирует на просьбу Марты. Более того, с момента обращения к Энн, она и Дэви как будто находятся в другом месте, где нет Марты. Так, выстроив в соответствии с театральной техникой эпизод, Бонд дает своеобразный прорыв в иную реальность и подчеркивает мысль: новое поколение разучилось слушать и слышать старших, что еще можно от них ожидать?

Таким образом, рассмотрение пьес Дж.Б. Пристли и Э. Бонда в контексте чеховской традиции, через призму сюжетно-композиционной структуры «Вишневого сада» дает возможность по-новому взглянуть на произведения английских драматургов, увидеть в них внутренние пласты идейно-содержательного замысла, во многом тяготеющего к уровню притчевой модальности.

## Литература

1. Бонд Э. Летом // Современная драматургия. 1985. № 1.
2. Громов П. Драма Д.Б. Пристли «Опасный поворот» и проблема реализма в драматургии // Звезда. 1939. № 4.
3. Зверев А. Шоу // Энциклопедический словарь английской литературы XX века. М., 2005.
4. Коренева М.М. Драматургия // Английская литература 1945–1980. М., 1987.
5. Очман А.В. Драматургия Д.Б. Пристли 1930-х годов (1932–1939). Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1970.
6. Очман А.В. Пристли и Чехов (к вопросу о чеховских традициях в английской драматургии XX века) // Учен. записки Моск. обл. пед. института им. Н.К. Крупской. М., 1970. Т. 365.
7. Ряполова В. Полемика Эдварда Бонда // Современная драматургия. 1985. № 1.
8. Словарь символов и знаков / Авт.-сост. В.В. Адамчик. М., 2006.
9. Чехов А.П. Вишневый сад // Драматургия русских писателей. Екатеринбург, 1995.
10. Чеховиана. «Звук лопнувшей струны». М., 2005.
11. Esslin M. Chekhov and the Modern Drama // A Chekhov Companion / Ed. Toby W. Clyman. 1985.
12. The plays of J.B. Priestley. Melbourne, 1948. Vol. 1.

S.G. Komarov

### TRADITION OF "THE CHERRY GARDEN" IN THE PLAYS BY J.B. PRIESTLEY AND E. BOND

*Chekhov's tradition, motive aspect, Chekhovian reception, symbolism, the plot-composite structure.*

The article is devoted to poetics of two plays by English authors – “Eden End” by J.B. Priestley and “Summer” by E. Bond – in a context of dramaturgic tradition of Chekhov’s “The Cherry garden”. The idea that these two different plays are pulled together with the plot-composite structure of the play of the Russian predecessor is spent.

**И.С. Леонов**

mamif.lis@rambler.ru

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



## Современная духовная проза: типология и поэтика

*Православие, религия, церковь, литература, проза.*

В статье представлено новое и в настоящее время малоизученное литературное явление – духовная проза. Рассмотрению подвергается ее специфика: терминологическое определение, генезис, идейное содержание, особенности классификации, художественное своеобразие. Кроме того, дается обзор наиболее значимых произведений, относящихся к этому направлению.

**В** настоящее время читательская и научная филологическая общественность столкнулись с новым и пока малоизученным литературным явлением: на прилавках книжных магазинов стали появляться художественные произведения, написанные православными священниками и светскими авторами, посвященные религиозной проблематике и знакомящие современного человека с миром русского православия и церкви. То, что речь идет о художественных произведениях, в которых поставленная задача реализуется с помощью сюжета, образной системы, специфики литературных жанров, вызывает особый интерес.

Можно с уверенностью сказать, что данное явление принадлежит уже не XX в., а XXI в. Это обусловлено целым рядом социальных и культурных причин. Во-первых, прошло около 20 лет с тех пор, как был снят искусственно созданный в советские годы гнет атеистической пропаганды. Многие люди получили доступ к православному учению, в обществе возник интерес к религии и церковной традиции. Кроме того, сейчас в христианский мир входят представители отечественной интеллигенции: ученые, артисты, художники, музыканты, писатели

становятся прихожанами храмов, а многие из них принимают священный сан, при этом продолжая реализовывать свои таланты уже в новом качестве (такова, например, судьба писателя-священника Ярослава Шипова). Во-вторых, церковь нуждается в том, чтобы наладить диалог с современным обществом, познакомить его со своими обычаями, традициями, этическим и мировоззренческим богатством. Понятно, что неподготовленному человеку часто бывает трудно прийти к чтению серьезной богословской литературы. В этом случае художественные произведения религиозно-церковной проблематики становятся своеобразными «посредниками» между верой и современным миром.

Следует признать, что на данный момент это литературное явление остается малоизученным, что вполне объяснимо его недавним возникновением. Нет ни монографий, ни учебных пособий, посвященных духовной прозе сегодняшнего дня. Однако можно встретить ряд работ в Интернете (как комплексные рецензии, так и отдельные реплики, касающиеся либо феномена в целом, либо творчества некоторых авторов, многие из них собраны на сайте «Православный писатель» [7]), а также научных статей,



Протоиерей Николай Агафонов

опубликованных в сборниках, вышедших по итогам тематических конференций. Среди них интерес заслуживает работа В.В. Рецова «Черты «нового реализма» в современной православной прозе» [4]. Автор рассматривает это явление с позиции теории литературы, пытается найти ему место в системе современных литературных направлений. Особенности мировосприятия героев посвящена статья Т.С. Власовой [3], в которой рассматриваются некоторые произведения современной православной прозы «с точки зрения проявления в них темы детства и детскости в восприятии мира их героями» [3: 143]. Целый ряд исследований посвящен изучению художественного мира отдельных авторов. Наиболее часто литературоведы обращаются к творчеству протоиерея Николая Агафопова. Анализ поэтики его малой прозы содержится в работах И.С. Леонова [5], С.В. Тарасовой [3]. В ряде статей анализу подвергаются отдельные рассказы автора. Среди них внимание заслуживает исследование Н.С. Жарковой, основанное на сопоставлении рассказа Л. Андреева «Жизнь Василия Фивейского» и протоиерея Н. Агафопова «Мы очень друг другу нужны» [4]. К творчеству священника Я. Шипова обращаются Е.Л. Зайцева [4] и М.К. Парамонова [4].

В данной статье не ставится задача дать исчерпывающую информацию обо всех произведениях современной духовной литературы. Это невозможно как по причине большого перечня подобных текстов, так и в силу их раз-

личного художественного уровня. Речь пойдет о некоторых, наиболее ярких и глубоких произведениях, способных в то же время отразить основные тенденции данного литературного явления. Основное внимание уделяется наиболее известным авторам, чье творчество востребовано как читательской аудиторией, так и среди специалистов-филологов. В качестве критериев отбора материала учитывались: актуальность поставленных тем и проблем, отражающих состояние современного мира и человека; идейно-ценностный комплекс, отвечающий христианскому мировосприятию; принадлежность произведений к художественной литературе, отсутствие назидания или миссионерства «в чистом виде»; ориентация на традиции русской классической литературы; хороший литературный язык.

Наиболее интересными представителями данного литературного явления можно назвать:

- протоиерея Николая Агафопова (рассказы, романы «Иоанн Дамаскин» «Жены мироносицы»),
- священника Ярослава Шипова (рассказы из сборников «Долгота дней», «Райские хутора»),
- священника Александра Шантаева (рассказы из сборника «Асина память»),
- Татьяну Шипошину (повести «Полигон», «Как мне хочется чистой воды»),
- Бориса Спорова (повести «Наследники», «Монах-спаситель», «Осада»),
- протоиерея Александра Торика (повести «Флавиан» и «Флавиан: жизнь продолжается»),
- Валерия Лялина (рассказы),
- протоиерея Алексея Мокиевского (роман «Незавершенная литургия»),
- Александра Сегеня (повесть «Поп») и др.

Названные писатели и их произведения ориентированы на русскую реалистическую традицию, восходящую к творчеству Н.С. Лескова, И.С. Шмелева, Б.К. Зайцева, Б.Н. Ширяева, В.И. Немировича-Данченко и т.д., тесно соприкасающихся с миром русского православия.

Особо следует отметить, что параллельно с этим в настоящее время активно развивается еще и фантастический пласт православ-

ной литературы. Это книги Ю. Вознесенской, Я. Завадской, И. Тырданова, Т. Крюковой и др. Герои их произведений действуют в неординарных ситуациях, попадают в прошлое или будущее, в необычный сказочный мир, и, проходя через испытания, очищаются духовно и обретают веру в Бога. Однако в данной работе акцент будет сделан исключительно на первую группу произведений.

Стоит обратить внимание на терминологическое определение данного художественного явления. Заметим, что для его обозначения синонимичными могут быть понятия: **христианская проза, православная проза, духовная проза**. Однако же, принимая во внимание близость этих определений, следует сделать ряд существенных оговорок.

«Христианская проза» — понятие необоснованно широкое, так как авторы изучаемых произведений принадлежат исключительно православной традиции, а сюжеты и проблемы не затрагивают ценностный и сакральный пласт иных христианских конфессий.

«Православная проза» — наиболее верное понятие. Но и здесь требуются оговорки. Во-первых, в издательстве Сретенского монастыря выходит серия художественных книг, которая называется «Современная православная проза», что, безусловно, отвечает содержанию публикуемых произведений. Однако к православной прозе относятся также многие книги, выходящие в других издательствах и не относящиеся к этой серии. Во-вторых, данное определение может вызвать ложные ассоциации, будто бы в этих изданиях речь идет исключительно о жизни православных приходов и духовенства, что значительно сузило бы их идейно-тематическую составляющую. Очевидно, что тематика и круг проблем, затронутых в данных произведениях, значительно шире.

Понятие «духовная проза» также допустимо. Однако и здесь следует оговориться, что под духовностью понимается именно православное представление о ней.

Кроме того, необходимо определить, чем эта литература отличается от остальной, в первую очередь русской классической, в которой часто встречаются религиозные мотивы и образы?

Важной стержневой доминантой, объединяющей различные в жанровом и стилевом отношении произведения, является **геоцентризм** мышления их авторов, отразившийся на страницах произведений. Центром мироздания признается Бог, при этом он понимается не в отвлеченном контексте, а через призму религиозной, православной традиции. Мироззрение православных авторов основано на трех аспектах. Речь идет о беспрекословном следовании евангельским заповедям (**этический аспект**), полном принятии догматов церкви, ее таинств и обрядов (**сакральный аспект**), а также авторитета как ее древних основоположников, так и современной иерархии (**институционально-иерархический аспект**). Иначе говоря, современная духовная проза говорит о том, что следование церковной традиции есть основа духовного возрождения человека. Этим современная духовная литература отличается от произведений многих писателей XIX–XX вв., например, Л. Толстого, который в целом принимал христианскую этику, но не признавал церковь в ее сакральном и институционально-иерархическом значениях.

Типология духовной прозы также представляет собой отдельную литературоведческую проблему. При внимательном прочтении многих произведений, становится очевидным, что геоцентрическое мироззрение отражается в них по-разному. Существенный ряд произведений посвящен теме внутренней эволюции человека, которая воспринимается



как отход от материалистического мировоззрения и обретение веры. Очевидно, что это очень сложный процесс, сопровождающийся противоречивыми психологическими явлениями. Надо заметить, что вера, особенно при учете религиозно-конфессионального аспекта – малознакомое явление для человека советской и постсоветской эпохи. Для того чтобы прийти в церковь, герою нужно изменить себя, сломать прежние стереотипы, критически осмыслить предшествующую жизнь. Этой проблеме посвящена большая часть произведений духовной литературы, к примеру, многие рассказы протоиерея Н. Агафонова: «Колдовские сети», «Безработный», «По щучьему велению», «Победа над смертью», «Утешение в старости», «Командировка в иную реальность» и др. К этому же кругу можно отнести дилогию протоиерея А. Торика «Флавиан» и «Флавиан: жизнь продолжается», некоторые рассказы В. Лялина (например, «Наваждение»), повести Б. Спорова «Наследники» и «Монах-спаситель», Т. Шипошиной «Полигон» и «Как мне хочется чистой воды», а также роман протоиерея А. Мокиевского «Незавершенная литургия». В центре внимания этих произведений находится герой, который изначально пребывает в состоянии разлада с действительностью и самим собой. Его главная проблема – отсутствие смысла и цели в жизни, безверие. Подобное внутреннее состояние часто оборачивается для него жизненной катастрофой. Она может проявляться в реальных жизненных обстоятельствах: семейная измена («Колдовские сети»), потеря работы («Безработный»), конфликт отцов и детей («Утешение в старости»), война и лишения («По щучьему велению»), болезнь («Наваждение»), муки совести и тоска («Флавиан»), одиночество («Наследники»). Все это позволяет персонажу несколько абстрагироваться от внешней суеты и, заглянув в свою душу, обнаружить в ней духовный вакуум. Поиск веры и обращение к православию – процесс далеко не простой, болезненный, часто сопровождающийся сомнениями и противоречиями. Это вызвано стереотипами воспитания и особенностями психологии человека, пережившего определенные жизненные испытания. Так, герой повести Б. Спорова «Монах-спаситель»

Иван Коровин на определенном этапе жизни отказывается признать Бога, апеллируя к собственному несчастью: в результате армейской дедовщины он оказался инвалидом. В процессе повествования он проходит путь от безверия и ожесточения к признанию Бога и примирению с ним. Однако и в конце произведения окончательный выбор героя еще не сделан. Автор объективно осознает, что принятие веры и воцерковление – только начало внутреннего возрождения человека.

Художественное пространство произведений, относящихся к данному типу, можно условно разделить на две части: **секулярное** и **церковное**. Последнее целесообразно назвать именно так, поскольку обретение веры понимается авторами произведений в единстве трех названных ранее аспектов: этическом, сакральном и институционально-иерархическом; проще говоря, оно созвучно народному выражению: «Кому церковь не мать, тому Бог не отец». В процессе развития сюжета читатель становится свидетелем того, как герой, принадлежащий изначально первому пространству, постепенно знакомится со вторым, проникает в него. При этом последующая судьба героя раскрывается далеко не всегда. Чаще всего читатель оставляет его в момент, когда тот решает переступить порог храма. Автор тем самым дает ему возможность понять, насколько труден путь искреннего и обдуманного воцерковления. Так, герой рассказа протоиерея Н. Агафонова «Безработный» Евгений Полетаев, направляется в храм, услышав следующие слова случайной знакомой: «Поверьте, самые сильные доказательства не в области разума, а в сердце человека. Пойдите сами в храм и постарайтесь увидеть то, что невозможно увидеть глазами, и понять то, что невозможно понять разумом, и тогда ваша жизнь изменится» [2: 82]. Рассказ заканчивается следующим образом: «Полетаев долго смотрел им вслед, затем решительно повернулся и пошел в храм» [2: 82]. Заметим, что церковный мир здесь представлен несколько штрихообразно, в основном лишь через разговоры героя с верующими людьми. В этом проявляется особая деликатность автора, желающего избежать категоричных оценок и идеализации.

Он лишь показывает, что герою дается шанс изменить свою жизнь, дальнейшее же зависит во многом и от него самого, и от множества других обстоятельств.

Преодоление границы секулярного и церковного мира может протекать и по другим параметрам. Так, например, главный персонаж рассказа протоиерея Н. Агафонова «Колдовские сети» Светлана, испытавшая жизненную драму, чуть было не приведшую ее к самоубийству, услышала вдруг колокольный звон, что послужило для нее определенным толчком к открытию нового мира — мира русского православия. Героиня рассказа «По щучьему веленью» Анна Соколова, живущая во время Великой Отечественной войны, приходит к вере, испытывая страх за детей, а ее муж — военный врач — через знакомство с профессором-хирургом архиепископом Лукой (Войно-Ясенецким). Таинство исповеди, совершенное накануне смерти, определяет обращение к Богу учительницы-пенсионерки Веры Семеновны («Утешение в старости»), а знакомство и неожиданно возникшая дружба со сверстником-священником приводит в храм и обрекает на карьерную жертву молодого советского журналиста Алексея Агапова («Командировка в иную реальность»).

Иногда фактором, подталкивающим героя к изменению собственного мировоззрения, может стать чудо, которое проявляется совершенно неожиданно для светского человека, но при этом оно вполне закономерно для религиозного сознания. Этот момент следует раскрыть более подробно. Главным чудом, с точки зрения православных авторов, является человек, наделенный способностью к переосмыслению своей жизни и духовному возрождению. Это происходит только тогда, когда он начинает следовать Божьей воле, жить в соответствии с его заповедями. В то же время в ряде произведений встречаются более конкретные эпизоды, свидетельствующие о вторжении сверхъестественного, сакрального начала в жизнь человека. Эти явления могут быть связаны с воскресением умерших («Флавиан» протоиерея А. Торика), исцелением безнадежных больных («Наваждение» В. Лялина), явлением человеку представителей высших сил («Незавершен-

ная литургия» протоиерея А. Мокиенского, «Колдовские сети» протоиерея Н. Агафонова). Несмотря на наличие подобных или первый взгляд фантастических элементов, данные произведения не перестают носить реалистический характер. Дело в том, что с точки зрения православного менталитета, Бог является творцом не только видимого мира, но и мира невидимого, населенного светлыми и темными духами. Эти миры находятся во взаимосвязи, и потому воздействие одного на другой, вызванное Божьим соизволением, может быть вполне очевидным и не противоречащим реальности. В подтверждение этого тезиса свидетельствуют следующие высказывания двух православных писателей.

«И еще о чем хотелось предупредить, прежде чем вы начнете читать, — это постоянное присутствие чуда! Чудо, как норма духовной жизни, как удивительная обыденность существования православного человека, — главный лейтмотив повествования» [6: 9].

«Чудесное всегда с нами рядом, но мы не замечаем Его. Оно пытается говорить с нами, но мы не слышим, наверное оттого, что оглохли от грохота безбожной цивилизации. Оно идет с нами рядом, дышит нам прямо в затылок. Но мы не чувствуем Его, ибо наши чувства притупились бесчисленными соблазнами века сего» [1: 3].

В отдельную группу могут быть отнесены произведения современной духовной прозы, в которых доминирующее внимание уделяет-



ся церковному пространству. Это может быть приходской или монастырский мир, в рамках которого происходят определенные сюжетные коллизии. В данных произведениях перед героем не стоит выбор между верой и безверием: он является либо изначально православным человеком, либо священнослужителем (реже — церковнослужителем). Это доказывает ту мысль, что, преодолев церковную ограду, человек не получает гарантию безупречного счастья и гармонии, перед ним открывается лишь возможность его обретения. Так герой рассказа протоиерея Н. Агафонова «Отчего курица спятила с ума» священник Олег Дорофеев испытывает разочарование от равнодушия и безверия сельских жителей — его потенциальных прихожан. Серьезные духовно-нравственные проблемы переживает отец Федор Миролюбов («Погиб при исполнении»). Испытав тяжкое семейное горе — гибель сына — он начинает пить и тем самым рушит собственную «церковную карьеру». У того же автора читатель встречает рассказ «Отшельник поневоле», главный герой которого — иеромонах — постепенно приходит к пониманию того, что его вера вызвана собственным эгоизмом, а не любовью к Богу и стремлением исполнять его заповеди. Показателен рассказ «Молитва алтарника», в котором юный церковнослужитель Валерий Покровский не всегда тепло воспринимается своими же собратьями по вере, посмеивающимися над ним из-за его умственной отсталости, неловкости (например, герой ставит свечи не вовремя) и наделившими его прозвищем «трепетная лань». Однако именно по его молитвам совершается чудо.

В данном случае речь также идет о прозе православных священников, которым церковная жизнь хорошо знакома. Воспроизведение приходского и (или) монастырского мира встречается не только у протоиерея Н. Агафонова, но и в ряде повестей и рассказов священников Я. Шипова и А. Шантаева.

Церковный мир практически незнаком современным читателям. В то же время он аккумулирует в себе богатейшие вероучительные, нравственные и богослужебные традиции, передающиеся от поколения к поколению. Однако, признавая этот факт, пра-

вославные писатели вовсе не уподобляют храм некоему «музею древности», не отводят ему лишь функцию популяризации культурного наследия прошлого. С их точки зрения, церковь — это живой организм, в состав которого входят современные реальные люди, приходящие туда со своими радостями и скорбями. Священник — это такой же человек, как и многие, он также принадлежит современному миру, также подвержен отдельным страстям и искушениям. В ряде произведений читатель встречает образы священнослужителей, сочетающих как высокие нравственные качества, так некоторые греховные свойства. В качестве примера можно обратиться к рассказу «Погиб при исполнении», герой которого, как уже отмечалось, склонен к пьянству, но в то же время смирением и любовью к людям способствует примирению паствы с единым церковным началом. Сюда же можно отнести и рассказ «Друзья», где показан сложный духовный путь пожилых архиереев. Конфликт рассказа основан на столкновении рационального и сердечного начал. В прошлом оба епископа совершили предательство по отношению к своему другу — о. Николаю, гонимому сельскому священнику. Причиной этого стали вполне рациональные аргументы: один из них — митрополит Мелитон — отказался принимать изгнанника в рабочем кабинете, боясь за свою карьеру, а архиепископ Палладий обиделся на о. Николая за то, что вынужден был ради него пойти на уступки атеистической власти и отказаться от кафедрального собора. Таким образом, у обоих героев рациональные доводы побеждают сердечное начало: долгие годы дружбы и совместной учебы уходят в тень, уступая место прагматическим решениям, следствием чего стало предательство и взаимное отчуждение. Однако к финалу рассказа читатель наблюдает, как сердечные порывы обоих архиереев одерживают верх. Под влиянием нахлынувших воспоминаний оба приходят к осознанию своего греха и к примирению со своим приятелем. В момент наивысшего душевного напряжения они начинают называть друг друга не монашескими именами, а мирскими, что свидетельствует о победе сердечного, эмоционального начала над официальным, разумным. На глазах читателей два убелен-



ных сединами архиерея Мелитон и Палладий превращаются в юных семинаристов – Мишу и Ваню, а через это становятся ближе друг ко другу. «Палладия давно уже никто не называл его мирским именем и, услышав его, он вдруг увидел не грозного митрополита, постоянно-го члена Синода, а своего близкого и теперь такого родного друга – Мишку Короткова. Слезы покатались из его глаз» [2: 47]. Все вышперечисленное свидетельствует о том, что, попадая в церковь, герой современной духовной прозы не приходит сразу же к определенному духовному итогу. В этот момент для него начинается путь обретения истины, который может протекать достаточно болезненно и противоречиво.

Особое внимание следует уделить церковному календарю, имеющему большое значение для православных христиан. Многие важнейшие события, о которых повествуется в произведениях духовной прозы, происходят в особые для верующих людей праздничные дни. Это может быть канун или сам праздник Рождества Христова («Оборотень», «Соборный чтец» протоиерея Н. Агафонова, «Рождество Христово на разъезде 809»

В. Лялина), Покров («Молитва алтарника» протоиерея Н. Агафонова, «Незавершенная литургия» протоиерея А. Мокиевского), престольный праздник храма, дни памяти особо почитаемых на Руси святых, например, Николая Чудотворца («Три рыбки от святителя Николая» священника Я. Шипова).

Открытым остается вопрос о миссионерском характере современной православной прозы. В глубинном смысле прямое миссионерство здесь невозможно, иначе перед читателем возник бы уже не художественный текст, а проповедь или поучение. В то же время очевидно, что многие авторы с помощью искусства слова стараются познакомить современного читателя с христианской традицией, раскрыть для него незнакомый или малознакомый мир православной веры и культуры. Еще раз отметим, что этот пласт литературы предназначен для широкой читательской аудитории. Он обращен не только к верующему и воцерковленному человеку, но в первую очередь к человеку светскому, сформированному в секулярном мире, находящемуся в состоянии духовного поиска, формирования собственной системы ценностей.

Работа выполнена при поддержке гранта МК–65109.2010.6.

## Литература

1. Агафонов Николай, протоиерей. Дорога домой: Сборник рассказов. М., 2006.
2. Агафонов Николай, протоиерей. Отшельник поневоле: Рассказы. М., 2009.
3. Актуальные вопросы изучения православной культуры: Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. IX Кирилло-Мефодиевские чтения». М.–Ярославль, 2008.
4. Актуальные вопросы изучения духовной культуры: Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. X Юбилейные Кирилло-Мефодиевские чтения». М.–Ярославль, 2009.
5. Леонов И.С. Поэтика малой прозы протоиерея Николая Агафонова // Церковь и общество в России: пути сотрудничества и вызовы эпох: Сборник материалов Третьих юбилейных Свято-Филаретовских чтений. М.–Ярославль, 2008.
6. Мокиевский Алексей, протоиерей. Незавершенная литургия. Православный роман. СПб., 2006.
7. <http://kirsat.narod.ru/>

I.S. Leonov

### NEW SPIRITUAL PROSE: CLASSIFICATIONS AND ARTISTIC PECULIARITIES

*Orthodox, religion, church, literature, prose.*

The article reveals a new and little known phenomenon of spiritual prose. The author analyses its specifications which include terminological definitions, genesis, the message of the content, the special features of classifications and artistic peculiarities. The article also contains the review of the most prominent works to be classified as spiritual prose.



**Ильдико Чайбок-Твереду**

ictwerefou@ug.edu.gh

канд. филол. наук, преподаватель

Университета Ганы

Аккра, Гана

## Использование кинофильмов на практических занятиях по РКИ

*Кинофильмы, практические курсы, лингвострановедческий материал, методика, выбор кинофильма, упражнения.*

Статья посвящена описанию процесса использования научно-популярных и художественных фильмов в рамках практических занятий по РКИ. Автор подробно останавливается на основных проблемах, с которыми может столкнуться преподаватель в такой ситуации: выбор тематики фильма, его продолжительности, недостаточная подготовленность студентов к просмотру, поиск правильной методики просмотра, подготовка дополнительных вопросов и заданий и т.д.

**И**спользование научно-популярных и художественных фильмов в процессе обучения языкам имеет довольно длительную историю. К изучению этого приема работы обращались многие исследователи. Однако следует отметить, что за все это время было создано сравнительно небольшое количество учебных пособий, посвященных работе с фильмами. Опираясь на многолетний опыт преподавания, постараемся описать особенности использования кинофильмов в учебной аудитории.

Мы пришли к выводу, что студенты с большим энтузиазмом смотрят и анализируют фильмы и их фонограмму, чем читают и анализируют тексты. Это зависит от нескольких причин. Во-первых, психологической: фильмы в первую очередь являются средством развлечения, и это чувство остается в сознании учащихся при их просмотре даже в учебных целях. Во-вторых, методической: при просмотре фильма можно получить больше информации, чем, к примеру, при чтении текста, так как аудиовизуальные рецепторы человека работают одновременно. В-третьих, педагогической: живая речь позволяет про-

иллюстрировать разные интонационные конструкции, которые не легко показать не только в классах, но и в лингафонных кабинетах с записями голосов дикторов [7]. К. Оливьери также считает, что фильмы на уроках иностранных языков достаточно популярны среди студентов, «так как они создают атмосферу «неурочности» и «недидактичности» [9: 22].

Согласимся с мнением исследователей, которые считают, что многие преподаватели не используют фильмы в учебном процессе из-за нежелания отклоняться от «жесткой программы» [7, 8, 13]. В таких случаях можно раздать студентам копии фильма, чтобы они могли ознакомиться с ним дома. Однако не следует забывать, что научно-популярные или художественные фильмы являются лишь вспомогательным средством [9: 22] и что преподаватель должен помогать учащимся, поскольку фонограмма фильма может быть трудна для их восприятия. Если студенты будут просто смотреть картинки, не воспринимая звуковую информацию, мы на самом деле не получим ожидаемого результата. На наш взгляд, главной проблемой в данном случае является не-

достаточная подготовленность самого преподавателя к показу фильма. Это может быть вызвано как нехваткой времени, так и недостаточным знанием процесса использования фильма в учебных целях. Отметим, что возможность использования видеокурсов в краткосрочном обучении иностранным языкам обсуждается в работе Х.М. Фазыляновой [13].

При использовании киноматериала в учебной аудитории одной из главных проблем является непосредственно выбор фильма, который зависит от многих причин: уровня подготовки, возраста или заинтересованности учащихся, программы курса, продолжительности фильма и др. По мнению Е.Б. Фрайфельд, важно, чтобы выбранный фильм служил «эффективным средством профессионально-личностного развития студента» [15: 5]. В.М. Касьянова считает, что некоторые фильмы, относящиеся к «золотому фонду» советской и российской кинематографии, как, например, экранизированные литературные произведения, могут быть слишком трудны для студентов из-за сложности фонограммы [7]. Однако мы тем не менее разделяем мнение К. Оливьери, полагающей, что художественные фильмы помогают студентам понять страну изучаемого языка лучше, чем фильмы учебные [9].

В условиях межкультурной коммуникации к выбору фильма следует относиться с особой осторожностью, чтобы избежать возникновения у студентов культурного шока. Это, к примеру, касается фильмов, затрагивающих отношение к разным религиям, расизму и т.д.

Выбранный фильм прежде всего должен быть интересным. Конечно, не существует двух одинаковых людей, поэтому фильмы могут быть восприняты учащимися по-разному. Кроме того, следует отметить, что разница в возрасте учителя и студентов также может стать причиной неодинакового интереса к одному и тому же фильму (в первую очередь произведениям на социальные темы). Но все-таки правильный выбор вполне возможен. Исходя из нашего опыта мы рекомендуем в начале семестра читать со студентами короткие рассказы на разные темы, принадлежащие разным писателям и разным эпо-

хам. Краткий анализ этих рассказов в классе поможет узнать, что именно интересует учащихся. Предлагаемое некоторыми коллегами анкетирование и тестирование студентов мы считаем длинным и ненужным процессом.

Эти же рассказы помогут выявить уровень знания студентов, что также повлияет на выбор фильма. Если он будет слишком сложным, то учащиеся потеряют к нему интерес. В то же время не следует выбирать фильм с достаточно легким текстом, так как в данном случае учащиеся получат недостаточный объем новой информации и знаний. Учитывая то, что в классах часто обучаются студенты разного уровня подготовленности, при выборе фильма следует ориентироваться на уровень большинства из них. Наш опыт свидетельствует о том, что учащиеся с более высоким уровнем владения языком, посмотрев и проанализировав не очень сложный для них фильм, также расширяли свои знания, так как обращали внимание на такие нюансы или сцены, которые большинство студентов не замечали.

Не стоит забывать и о наличии субтитров, возможность включать и выключать которые также может поднять уровень знаний, полученных после завершения работы над фильмом.

При выборе фильма следует учитывать как его длительность, так и продолжительность занятий. Не согласимся с мнением М.Ю. Новикова, который считает, что использование художественных фильмов в полном объеме является «громоздким и неэффективным», поскольку изображения в них отвлекают студентов от лингвистического материала. Мы предпочитаем фильмы продолжительностью от 30 мин. до 2 ч., так как в ходе занятия они демонстрируются 3 раза. Для домашнего просмотра в свободное время студентам могут быть рекомендованы хорошие телесериалы, или одна серия может быть показана во время занятия для «возбуждения аппетита». Важным при этом является целостность фильма, даже если после завершения его анализа некоторые студенты продолжили бы его, так как, по их мнению, фильм был «неправильно» закончен.

Следует также определить, какую эпоху мы хотим показать студентам. При просмотре

ре современного фильма они получают информацию о повседневной жизни людей в стране изучаемого языка. Фильм о прошлом поможет им представить историю этих же людей. И к тем и к другим фильмам студенты должны быть хорошо подготовлены, так как из-за нехватки знаний о стране или эпохе они могут не воспринять необходимую информацию.

Наш опыт показывает, что студенты с удовольствием смотрят комедии или «нейтральные» фильмы. Согласимся с мнением В.М. Касьяновой, которая считает, что фильмы-комедии выступают как средство познания души народа и его менталитета. Поэтому, когда студенты узнают, над чем смеются русские люди, они легче понимают их характер [7]. Несмотря на то, что существуют очень хорошие и известные фильмы-трагедии, мы не рекомендовали бы их для общего показа. Тем не менее фильм все-таки должен вызвать эмоциональный отклик у студентов, так как это поможет в последующих анализе и дискуссии.

Большинство фильмов сопровождаются песнями, которые также вызывают интерес у многих студентов, они часто просят продиктовать им их слова. Это, по нашему мнению, может служить первым шагом к ознакомлению учащихся с другими русскими песнями о жизни, о любви [10].

После того, как фильм был выбран, преподаватель должен подготовить всех участников учебного процесса к его правильному восприятию. Отметим, что во многих классах фильмы смотрятся неправильно. Для получения лучшего результата недостаточно беглого комментария преподавателя о времени создания фильма, краткого пересказа сюжета и объяснения некоторых слов или словосочетаний, наиболее трудных для устного восприятия [7].

Сам преподаватель должен быть знаком со многими художественными фильмами, которые могут быть использованы в учебных целях. Он должен расширять свой кругозор постоянно и регулярно, так как российская кинематография выпускает все больше и больше фильмов, среди которых могут быть очень полезные и интересные картины.

Подобрав подходящий фильм для аудитории, учитель должен поставить так называемые вводные задачи, включающие в себя

много разных заданий, упражнений, объяснений и комментариев. Если вводный процесс неправильно запланирован и проведен, студенты могут неправильно понять фильм.

К вводному процессу относятся следующие задания преподавателя.

1. Объяснение эпохи, о которой снят фильм. Даже фильмы, сюжет которых развивается в наше время, могут нуждаться в тщательном разборе из-за различий в культуре или традициях страны учащихся и России.

2. Краткое введение студентов в социальную ситуацию данного периода.

3. Объяснение или обсуждение традиций и быта, показанных в фильме, наиболее полно отражающих национальные особенности и приоритеты русского народа.

4. Изучение фонограммы с подробным объяснением лексического минимума. Могут быть выделены фразеологические обороты, а также ключевые слова текста фильма.

5. Распечатка вопросов по фильму. В первую очередь эти вопросы служат опорой для обсуждения фильма и проверки понимания. Во-вторых, они должны помочь обучающимся в учебном процессе, обращая их внимание на главную информацию. Студенты будут отвечать на эти вопросы перед последним, третьим показом фильма. Некоторые из вопросов также могут служить основой для письменных работ, выполняемых после изучения фильма.

Общие рекомендуемые вопросы по фильмам.

- Как зовут героя / героев / героиню / героинь?
- В каком они возрасте?
- Какое у них социальное / семейное положение?
- Как зовут друзей / членов семьи главных лиц? Что вы можете сказать об их возрасте, социальном и семейном положении?
- В чем заключается главная проблема фильма? Была ли она решена? Каким образом?
- Какие мечты, планы у героев?
- Дайте (краткую) характеристику (главных) героев.
- Кто ваш любимый герой? Почему?
- Какие стили речи были использованы героями фильма? Как это характеризует их?

• Какие традиции, характеризующие носителей языка, вы видели в фильме? Есть ли похожие традиции в вашей стране?

• Какие сходства и различия вы могли бы выявить между вашей страной и страной фильма?

• По вашему мнению «правильно» ли был закончен фильм? Почему?

• Что вы чувствовали во время показа фильма?

• Понравился ли вам фильм? Почему?

• Какие известные вам места вы видели в фильме?

• По вашему мнению, правильно ли характеризуют герои жителей города / страны? Почему?

Как уже отмечалось, для достижения лучшего результата фильм следует демонстрировать хотя бы 3 раза, при этом студенты могут смотреть его в свободное время еще несколько раз<sup>1</sup>. Однако, как утверждает К. Оливьери, хотя бы первый просмотр должен осуществляться целиком, т.е. фильм не должен прерываться [9: 7].

Во время самостоятельного просмотра студенты будут обладать уже достаточной информацией о самом фильме, сюжете, периоде, традициях и т.д., что поможет им в дальнейшей работе. Их задача: найти ответы на вопросы. Эти вопросы выполняют двойную функцию: психологическую и педагогическую. Во-первых, получив конкретное задание, студенты не будут отвлекаться во время просмотра фильма, а будут внимательно следить за сюжетом. Во-вторых, эти вопросы будут затем использованы в аудитории для проверки понимания увиденного.

Третий показ фильма обязательно должен проводиться в классе. Этот показ является самым длинным, так как фильм разбивается на эпизоды. После каждой сцены преподаватель делает паузу и задает вопросы, где нужно объясняет сцены, традиции и т.д. Чаще всего у студентов во время самостоятельного просмотра

ра появляется много вопросов. Однако во время дискуссии после второго показа эти вопросы не задаются, потому что студенты просто забывают о них. При общем просмотре фильма они сразу вспоминают и задают их. Желательно, чтобы субтитры были включены – это помогает в объяснении и усвоении некоторых лексических единиц, а также в тренировке навыка чтения: выключив звук, студенты вслух читают субтитры, разыгрывая фильм.

Несмотря на то, что в фильме эпизоды хорошо разделены, часто приходится делать остановки и в середине эпизода, поскольку студенты сталкиваются с чем-то новым – словами, фразеологизмами, крылатыми выражениями, реалиями русского или российского быта и др. Важными являются ключевые слова и выражения из фильма, без которых он не может быть понят студентами. Также важно объяснить все сцены, связанные с юмором, традициями, историей и т.д. народа и страны изучаемого языка. Могут быть проанализированы герои – их социальный статус и то, как это изображено в фильме. Обязательно следует обратить внимание учащихся на отклонения от литературного языка, просторечия, диалекты, акценты и т.д.

После завершения анализа фильма преподаватель может дать студентам самостоятельную работу. Поскольку реалии русской культуры, показанные в фильме, детально обсуждены, учащиеся могут написать сочинение о сходных явлениях в России и своей стране. Иногда культуры могут быть такими разными, что одинаковые обычаи в разных странах толкуются иначе. Так как в основном речь идет об учащихся высших учебных заведений, студенты могут порассуждать о причинах этих различий, либо письменно изложить свои мнения и ответы на заранее подготовленные вопросы.

В нашей работе мы говорили о том, как мы используем научно-популярные и художественные фильмы в учебном процессе на занятиях РКИ. Мы глубоко убеждены, что правильно выбранные фильмы одновременно служат хорошим лингвистическим и лингвострановедческим материалом в изучении иностранного языка, так как они одновременно дают зрительную и слуховую информацию.

<sup>1</sup> Первый и второй просмотр необходим для того, чтобы студенты как можно лучше поняли не только сюжет фильма, но смогли обратить внимание и на другие детали, такие как характер героев, их речь, место, где был снят фильм, культурологические аспекты и др., которые будут обсуждаться во время третьего показа.

В процессе просмотра научно-популярных и художественных фильмов студенты получают больший объем знаний за короткое время, так как они постигают «значение слова и его звуковую оболочку, а также иноязычную речь с присущими ей особенностями лексики и произношения» [9: 22]. В учебном процессе работы над научно-популярными и художественными фильмами мы считаем важным хорошую подготовку преподавателя и студентов; осуществление первого показа фильма без прерывания; самостоятельный просмотр

фильма студентами перед его общим показом хотя бы два раза; профессионализм преподавателя во время третьего показа, который выражается в умении управлять фильмом (останавливать его) и умении задавать вопросы студентам и отвечать на их вопросы.

Надеемся, что данная работа поможет нашим коллегам уверенно использовать научно-популярные или художественные фильмы в своих курсах. В заключение хотелось бы добавить: не бойтесь добавлять свои идеи к рекомендуемому нами учебному материалу.

## Литература

1. Абдрахманов И.Э. Некоторые мысли о страноведческом и лингвострановедческом компоненте при обучении студентов-иностранцев восприятию русской телевизионной речи. М., 2007.
2. Белянко О.Е., Трушина Л.Б. Русские с первого взгляда. Что принято и что не принято у русских. М., 2008.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990.
4. Гайдова Т.С. Влияние лингвострановедческого материала на мотивацию изучения иностранных языков. Иркутск, 1999.
5. Ершова Л.В., Норейко Л.Н. Кинотекст как источник культуроведческой информации о России. М., 2001.
6. Кадочникова Л.М. Нетрадиционные формы урока. Шуя, 2003.
7. Касьянова В.М. Художественные фильмы на занятиях по РКИ: от понимания к достижению образа страны // Русская и сопоставительная филология: состояние и перспективы: Международная научная конференция, посвященная 200-летию Казанского университета (Казань, 4–6 октября 2004 г.): Труды и материалы / Под общ. ред. К.Р. Галиуллина. Казань, 2004.
8. Новиков М.Ю. Обучение иноязычной аудитивной компетенции студентов-лингвистов с использованием DVD (на материале современных французских художественных фильмов). Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Пятигорск, 2007.
9. Оливьери К. «Московский кинематографический текст» в процессе обучения РКИ // Русский язык за рубежом. 2008. № 5.
10. Орехова И.А., Глебова Н.Н. О русских фильмах по-русски: Пособие по развитию речи. М. 2007.
11. Потапенко Т.А. «Позвони мне, позвони». Песни-диалоги об утраченной любви // Русский язык за рубежом. 2008. № 6.
12. Прохоров Ю.Е. Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев. М., 1996.
13. Фазылянова Х.М. Обучение речевому общению с использованием видео-курсов на занятиях по русскому языку как иностранному в условиях курсового обучения. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006.
14. Формирование понятия «культура» на уроке японского языка. Южно-Сахалинск, 2000.
15. Фрайфельд Е.Б. Художественный фильм как средство профессионально-личностного развития студентов при изучении иностранного языка в высшей школе. Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2006.
16. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Standards for foreign language learning: Preparing for the 21<sup>st</sup> Century. 1996.
17. Hilka Buza, Dr. Fazekas Tiborné, Komlósy Tamásné, Koósne Molnár Márta, Lacsny Bálintné, Monostoriné Prógl Klára, Sörös Klára, Vizi Andrea. Célnyelvi kerettanterv a két tanítási nyelvű általános iskolák részére. Budapest, 2000.
18. Huang, Shih-Jen Liu, Hsiao-Fang. The Internet TESL Journal. 2000. February. Vol. VI. № 2.

**Hidiko Csajbok-Twerefou**

### THE USAGE OF FILMS DURING RUSSIAN LANGUAGE LESSONS

*Films, oral classes, cultural aspect, methodology, choice of film, exercises.*

The article is devoted to the description of popular science and feature films usage during Russian language lessons. The author in details dwells on the basic problems a teacher faces in situations such as choice of film subject, its length, insufficient students' grounding for viewing, searching for the best methodology of viewing, preparation of supplementary questions and tasks and so on.

**Петер Вицаи**

farkasosveny@mail.ru

канд. пед. наук, доцент

Будапештского экономического института

Будапешт, Венгрия



## Взгляд современников на творчество В. Высоцкого

*Владимир Высоцкий, социальный опрос, популярность, взгляды и мнения, Россия, Венгрия.*

В данной статье представлены результаты социологического опроса, проведенного автором в 2007–2009 гг. и направленного на выявление популярности личности и творчества В.С. Высоцкого в России и Венгрии в настоящее время. Приводятся и сопоставляются мнения разных людей о поэте, их взгляд на его жизнь и творчество, своеобразные фрагменты и миры Высоцкого в представлении российских и венгерских современников.

Творчество Владимира Семеновича Высоцкого с течением времени не теряет актуальности. Песни Высоцкого являются богатым и неординарным источником информации как о состоянии современного российского общества, так и о более ранних его этапах. Слова Т.А. Потапенко о том, что в песнях отражаются менталитет, душа, образ жизни и мышления данного народа, чувства и эмоции, судьбы людей, благодарая которым их легко приучить к конкретной жизненной ситуации, можно отнести и к произведениям барда [7: 121–123]. Однако можно говорить о том, что значимость творчества Владимира Высоцкого давно вышла за пределы России. Сегодня его произведения и судьба носят интернациональный характер: его любят и знают во многих странах, или «мирах» нашей планеты.

По словам современного русского поэта Леонида Володарского, в последнее время многотомники писателей все чаще стали называться мирами, к примеру, «Миры Стивена Спилберга», «Миры Роджера Желязны» или «Миры Владимира Высоцкого». Это означает, что «писатель не просто написал оригинальные произведения, а создал имен-

но «миры», свои неповторимые пространства, где герои живут по законам некоего параллельного жизнеощущения, порой не всегда совпадающего с нашим привычным видением реальности» [3: 127]. С другой стороны, на наш взгляд, в какой-то мере можно назвать мирами и пространство понимания творчества какого-то писателя каждым человеком, особенно когда это носит оригинальный, неповторимый характер.

В последнее время нами было проведено несколько социологических опросов по творчеству В.С. Высоцкого: в 1993–1995 гг., в 2002–2003 гг. и в 2007–2009 гг. В ходе последнего, проведенного и в России, и в Венгрии, участникам было предложено написать о Высоцком то, что они знают или считают нужным высказать, например, известные им факты из биографии поэта, и привести наиболее важные или любимые цитаты из его песен. В венгерские анкеты был включен дополнительный вопрос: «С творчеством каких русских бардов вы еще знакомы?» В опросе принимали участие по 50 респондентов из каждой страны: люди разного возраста и разных профессий. Их ответы оказались довольно интересными.

Ниже приводится перечень некоторых фактов биографии и особенностей личности поэта, наиболее часто упоминаемых российскими респондентами:

- у него был хрипловатый голос,
- он много пил,
- он был женат на Марине Влади,
- он бард, стихи которого звучали со всех магнитофонов.

Многие из опрошенных выражали и свои собственные взгляды на мир поэта, давали своеобразный лирический анализ его творчества, значения его произведений для развития новейшей культуры и литературы. Из 50 опрошенных россиян всего лишь 4 высказались о поэте отрицательно. Любопытно, что упоминание респондентами факта о зависимости поэта от алкоголя обычно не носило отрицательного или осуждающего оттенка, а, как правило, отмечалось с состраданием и горечью.

В представлении многих российских респондентов Высоцкий выступает как бунтарь, человек, который одним из первых высказался против действующего режима, осмелился высмеять современную ему систему. Однако следует заметить, что многие близкие друзья поэта и некоторые исследователи его творчества отмечают, что сам поэт не выступал против действующей власти. Острота его произведений — это лишь выражение его творческого стиля, его личности, которая всегда стремилась идти своим путем, найти свою колею. И Владимир Высоцкий писал бы так в любое время, независимо от того, в какой эпохе он бы жил.

Среди текстов Высоцкого, цитируемых российскими респондентами, первое место по частотности занимает «Песня о друге» («Если друг оказался вдруг // И не друг, и не враг, а — так...») — 14 цитат; второе — «Кони привередливые» («Чуть помедленнее кони, чуть помедленнее, // Умоляю вас вскачь не лететь!») — 11 цитат; третье — «Я не люблю» («Я не люблю, когда мне лезут в душу, // Тем более — когда в нее плюют») — 8 цитат. Также в анкетах упоминались следующие произведения: «Лирическая», «Диалог у телевизора», «Утренняя гимнастика», «Здесь вам не равнина...»,

«Скалолазка» и др. Всего было процитировано 54 текста.

Наш опыт подтверждает, что количество почитателей творчества Владимира Высоцкого с годами не уменьшается, и интерес к его творчеству не ослабевает. Предельная прямота и искренность произведений поэта и, что самое главное, его натуры, не оставляют никого равнодушным. Тексты Высоцкого не имеют целевой аудитории: в его стихах каждый человек находит что-то для себя. Высоцкий вдохновляет людей на творчество. О нем создаются документальные фильмы и телепередачи, пишутся поэмы, ему посвящаются стихи. В числе отзывов были и поэтические строки, посвященные барду.

Интересно отметить, что ни один из 50 венгерских респондентов, отвечая на дополнительный вопрос, не процитировал никого, кроме Высоцкого, просто некоторые упомянули имя Булата Окуджавы. Продолжая эту мысль, заметим, что в то время, как Высоцкий достаточно часто появляется в венгерских СМИ, о других бардах, например, Александре Галиче, Булате Окуджаве, почти или вообще ничего не слышно. Это подкрепляется сведениями из венгерского онлайн-книжного каталога 2009 г., а также результатами одной из крупнейших венгерских онлайн-поисковых систем ([www.konyvkereso.hu](http://www.konyvkereso.hu)), согласно которым в Венгрии существует 8 книг о Владимире Высоцком, в то время как о Галиче и Окуджаве — ни одной; Высоцкий как автор имеет 3 сборника стихов в Венгрии, под именем Окуджавы вышла всего одна книга, а в авторстве Галича — ни одной.

Любопытно, как видят В. Высоцкого венгерские современники.

- Он Поэт, певец, трибун свободной России.
- Его сила в искренней манере.
- Он гениален, потому что в Советской России сумел остаться самим собой.
- Высоцкий жил, Высоцкий жив, Высоцкий будет жить.

По ответам респондентов видно, что венгры достаточно много знают о жизни Высоцкого, меньше о его творчестве, но с основ-



ными песнями барда многие знакомы. Как писал один из респондентов: «Он незабываем, но приговорен к смерти, как и все».

По результатам нашего социологического опроса из 50 венгерских респондентов 8 человек знали только имя Высоцкого и слышали о нем, но ничего конкретного не могли сообщить. Среди ответов было 2 отрицательных мнения. Один из участников категорично заявил, что не любит творчество Высоцкого и никогда не слушает его песни. Второй не совсем отрицательный ответ звучал так: «Я Высоцкого люблю как человека и киноактера, но не люблю его как барда. Ему бы следовало играть больше ролей. По таланту актера он мало кому уступает. Я равнодушен к бардовской песне, и мне не нравится такой стиль». Один из венгерских респондентов сказал о нем: «Он всю свою жизнь ходил по волчьей тропе, был одинок как волк, и своими песнями выкрикивал свою душевную боль и теневые стороны любви и жизни, скрытые от глаз, и хмурю действительность повседневной жизни». Особо респондент отметил способность барда выражать лирические сюжеты в драматической форме.

Далее мы приводим наиболее интересные мнения венгерских респондентов.

«Было интересно увидеть Высоцкого, когда он, стоя на голове, пел «Утреннюю гимнастику». Он с этого момента стал мне ближе. Тело его было закалено, но душа ранена. Жаль, что он не понял, что ему не надо было бы жертвовать собой».

«Я в детстве начал слушать песни Тамаша Чеха<sup>1</sup> и начал учиться играть на гитаре. В это время я нашел одну из пластинок Высоцкого в одном книжном магазине. Я тогда не понял, о чем он поет, но уже понимаю, и до сих пор мурашки по коже. Жаль, что мало таких прекрасных художников, а еще более жаль, что мы их признаем только после смерти».

«Он настоящий гений, слова которого действительно и сегодня, поскольку пока ничего не изменилось в нашем мире. Наверное, он будет актуальным всегда. Его люби-



В. С. Высоцкий

ли, любят и будут любить, в отличие от тех политиков, которые его угробили. Сегодня тоже нужны были бы такие художники с прогрессивными взглядами, как он. Но пока интеллигенция как будто спит».

«С удивлением заметил, насколько схожи чувства сегодняшних людей с жизненными чувствами людей 60–70-х гг. брежневской эпохи. Жаль, что в Венгрии относительно мало возможностей познакомиться с творчеством Высоцкого. Мне часто хочется слушать его песни и читать его стихи в оригинале».

«Мне очень понравилась книга Марины Влади «Владимир, или Прерванный полет». Я уверен, что если бы Высоцкий родился не русским, он бы стал мировой знаменитостью. Он должен был стать художником такого масштаба, как Джон Ленон и Боб Дилен. В 1991 г. мне посчастливилось побывать на его могиле. Я достаточно хорошо знаком с творчеством Владимира Высоцкого, мы слушали песни барда на уроках русского языка (1980–1984). Его творческое наследие особенно много значит для моей матери».

«Я познакомилась с творчеством Владимира Высоцкого во время моей московской

<sup>1</sup> Тамаш Чех – современный венгерский бард.

студенческой стажировки. Один мой однокурсник хорошо был знаком с творчеством барда и исполнял его песни под гитару. Меня очаровало не само исполнение его песен, а любовь, с которой он и его друзья говорили о поэте».

«Я относительно много знаю о Высоцком, хорошо знаком с его творчеством. Мне кажется неслучайным, что он добился такого большого успеха, поскольку он был оппозиционным поэтом, а в таком положении художники способны на многое, силы их приумножаются, увеличиваются».

«Он своими стихами и песнями укреплял людей, которые таким образом были менее подвергнуты влияниям. В то же время его нельзя назвать противником системы, а вообще, его песни в первую очередь нужно рассматривать не с политической точки зрения, поскольку его произведения представляют серьезную художественную ценность. А Высоцкий языком своих песен раскрывает и демонстрирует глубину русского языка».

Венгерскими респондентами были упомянуты такие известные песни Высоцкого, как «Мой Гамлет», «О поэтах и кликушах», «Баллада о любви», «Прерванный полет», «Я из дела ушел», «Лирическая», цитировались «Охота на волков», «Утренняя гимнастика», «Корабли», «Горная лирическая», «Я не люблю», «А люди все роптали и роптали», «Моя цыганская», «Песенка о переселении душ», «Банька по-белому», «Песня о друге».

При сравнении ответов обеих аудиторий внимание привлекает тот факт, что мотив волка, присутствующий у русских людей, также возникает и в ответах венгерских респондентов.

Вместе с тем в восприятии самого барда и его творчества в обеих странах существует отличие. В России отношение к творчеству поэта до сих пор неоднозначно, оно вызывает постоянные споры, дискуссии и острую критику. В Венгрии же оно так сильно не критикуется. Интересно и то, что в то время как у российских респондентов Высоцкий чаще всего упоминается как поэт, у венгров часто встречается сло-

во «гений». Удивительно, что венгры все время говорят об актуальности творчества Высоцкого, многие считают, что оно вечно актуально.

Нужно признаться в том, что многие венгры знают песни Владимира Высоцкого только в переводе и в своеобразном исполнении известного венгерского певца, рок-музыканта Фельдеша Ласло по прозвищу Хобо. Его исполнение песен Высоцкого – это особое понимание мира и творчества барда.

Песни Высоцкого в исполнении Хобо венгерская публика принимает просто фантастически, люди на его концертах плачут. Откуда же такой эффект, ведь Хобо совсем не подражает Высоцкому и поет все также в своем бродяжьем стиле? Секрет успеха, наверное, именно в том, что он не воспроизводит текст буквально, а его перевод ориентирован прежде всего на передачу ключевого образа стихотворения, его тональности и настроения. Но вместе с тем венгерский перевод Хобо часто отдалается от текста оригинала и иногда даже напоминает парафразу стихотворения Высоцкого. Это явление явно можно проследить и в творчестве Михай Шипоша, который, как и Хобо, тоже создал свой мир Высоцкого, свое собственное, ни на что не похожее видение творчества поэта.

Говоря о своем понимании творчества Высоцкого и о трудностях перевода, Михай Шипош в передаче на «Радио Цивил» пояснял: «Высоцкий, что он ни делает, поет ли или играет на сцене, сразу же доходит до пика и раскаляется до тысячи ватт. Для венгерского слушателя это много. По-венгерски песни надо выстраивать так, чтобы слушатель не сразу получал эту тысячу, от чего он заткнет уши. Надо, чтобы он сначала раскрылся, и только тогда можно подавать Высоцкого. В определенной мере надо переделывать песни Высоцкого. Но смысл оставлять! Для меня очень важна музыка, хорошо «сделанные» песни меня сразу же захватывают. Позже я рассматриваю произведения и с точки зрения тематики, но в первую очередь важна мелодия, ритм» [1: 72]. Михай Шипош

выполняет не художественный перевод в классическом смысле этого слова, а нечто другое. Высоцкий будит в нем мысли, а затем он переносит эти мысли на свой жизненный опыт, пишет не стихотворные переводы, а свои песни, отталкиваясь от Высоцкого.

Все вышесказанное лишний раз подтверждает значение творчества Владимира Семеновича Высоцкого для российской и венгерской культурной жизни. Благодаря интернациональному характеру творческого наследия поэта, его поэзия со временем может стать неотъемлемой частью не только венгерской, но и культурной жизни других стран. Высоцковедение как новая дисциплина в будущем должна этому явлению уделять как можно больше внимания. И в связи с этим уместно обратиться к стихотворению Леонида Володарского о международной роли легендарного барда. Ведь Высоцкий в новом тысячелетии постепенно становится всемирным явлением, его песни и стихи переводят на многие языки и эти произведения исполняются на разных иностранных языках, в том числе и на венгерском. Стихотворение Володарского о метафорическом «высоцком языке» ярко и точно определяет

значимость творческого наследия барда для мировой культуры, его интернациональный характер. Мы неоднократно могли убедиться в том, что язык произведений поэта стал международным, его творчество объединяет любую аудиторию, даже людей, говорящих на разных языках. Об этом замечательно сказано в произведении Володарского, которое так и называется «Высоцкий язык» [2: 12].

### Высоцкий язык

Скажите «Высоцкий» на всех языках,  
И все языки отзовутся гитарой.  
Не знаю, как будет там дальше, в веках,  
А нашей эпохе он сделался парой.  
Он с ней повенчался не в церкви, зато  
Сам Бог приходил на венчание это.  
На всех языках его песни про то,  
Что всякому близко.

Так слушай, планета!  
Уж если и впрямь есть высокоцкий язык,  
Найди для себя день, а может быть, миг  
И слейся в порыве одном благородном,  
Пошли все дела, даже главные – вон!  
Всем миром отправь предложенье в ООН:  
Высоцкий язык сделать международным.

## Литература

1. Вицаи П. Венгерские страницы жизни и творчества Владимира Высоцкого. Егер, 2006.
2. Вицаи П. «Высоцкий язык». Российский курьер. 2009. 16–30 апреля.
3. Вицаи П. Пятнадцать лет с Высоцким: Стихи и песни легендарного барда: Ассоциация регионов международной культуры и русского языка. Будапешт, 2007.
4. Владимир Высоцкий на языках мира. XX лет без Высоцкого. М., 2000.
5. Душенко К.В. Словарь современных цитат. М., 2003.
6. Немцев В. Судьба национальной идеи в России. Поэзия В. Высоцкого как отражение оппозиционных настроений. Самара, 2008.
7. Потапенко Т.А. Отбор популярных русских детских песен для обучения РКИ // Национально-культурный компонент в тексте и языке: Материалы докладов III Международной научной конференции под эгидой МАПРЯЛ. Минск, 7–9 апреля 2005 г. Ч. 3. Минск, 2005.

Peter Viczai

### THE VIEW OF CONTEMPORARIES ON THE CREATIVE WORK OF V. VYSOTSKY

*Vladimir Vysotsky, social interrogation, popularity, sights and opinions, Russia, Hungary.*

In given article the results of the sociological interrogation, wich was done by the author during the period from 2007 till 2009 and was directed on revealing of popularity of the person and creativity of V.S. Vysotsky in Russia and Hungary now, are presented. Opinions of different people on the poet, their private judgement for his life and creativity, original fragments and Vysotsky's worlds in representation of our Russian and Hungarian contemporaries are resulted and compared.



**Т.Т. Искандарян**

tarmena@mail.ru

соискатель НАН РА

Института литературы им. М. Абеяна,  
преподаватель университета «Гителик»

Ехегадзор, Армения

## Армяне в жизни Владимира Высоцкого

*Высоцкий, Лихалатова, Кочарян, Карапетян, Туманов, взаимоотношения.*

В статье рассказывается о представителях армянского народа, оказавших большое влияние на формирование и развитие личности и творчества В. Высоцкого: его приемной матери Е.С. Лихалатовой и друзьях Л.С. Кочаряне, В.И. Туманове и Д.С. Карапетяне.

Одним из гениальных явлений советского периода стал замечательный бард, поэт, писатель, сценарист, артист театра и актер кино Владимир Семенович Высоцкий. Его вклад в искусство настолько весом и разнообразен, что его имя, несомненно, найдет свое место среди лучших представителей мировой литературы.

Лауреат Нобелевской премии Иосиф Бродский первым за пределами СССР признал Высоцкого поэтом. Сам Высоцкий писал: «...я в Нью-Йорке встречался с Бродским! И Бродский подарил мне свою книгу и написал: «Большому поэту – Владимиру Высоцкому» [8: 344].

Официальное признание Высоцкий получил только за границей: сначала в Болгарии, где появились первые статьи о нем, а затем вышли и первые грампластинки с его песнями, затем во Франции, где он был принят и признан почти всеми деятелями мирового искусства, жившими тогда в Париже. Из Европы слава о нем шагнула в обе Америки, где он издавал свои песни и выступал в крупнейших залах. В России же если и писали о Высоцком, то только критические статьи. Выступать ему запрещали, а об издании своих стихов или песен не могло быть и речи.

Не преувеличивая, можно сказать, что армяне – друзья и коллеги – сыграли одну из важнейших ролей в формировании и становлении великого поэта, артиста, актера. Абсолютно нереально представить жизненный путь поэта с 8-летнего возраста без влияния, поддержки или участия армян. Многим из них Владимир посвящал стихи, к примеру, Левону Кочаряну [6: 44], Давиду Карапетяну [6: 74], Вадиму Туманову [5: 173] или Леониду Енгибарову [4: 211]. С Енгибаровым его связывали не только дружеские отношения, но и фатальная судьба, которая вела обоих по одним и тем же путям при разнице в 8 лет с точностью до недели. Даже дата смерти им выпала одна на двоих – 25 июля. Кстати, в песне «О фатальных датах и цифрах» есть такие строки: «С меня при цифре 37 в момент слетает хмель...» Высоцкий в каком-то смысле предрекал это себе, но такое пророчество относилось и к Енгибарову, который умер в 37 лет, в одном возрасте с Пушкиным и Маяковским.

С Евгенией Степановной Лихалатовой (урожденной Мартиросовой), новой женой отца, Володя познакомился еще в детстве. Отец отмечал трогательную близость Евгении Степановны и ее приемного сына



Евгения Степановна и Володя на отдыхе (г. Бад Эльстер, Германия, 1948 г.)



Л.С. Кочарян

[7: 14]. Умная, грамотная мама Женя уделяла мальчику много времени, даже училась с ним игре на фортепиано, чтобы ему было интереснее. Она вложила в восприимчивую душу ребенка чувство меры и необходимость образования. Таким образом, понятия о музыке и искусстве мальчик перенял от бакинской армянки, которая своих детей не имела, и поэтому всю накопленную любовь обрушила на него.

После того, как Высоцкий закончил школу, в его жизни наступила «эра» Левона Суреновича Кочаряна. По уверению всех друзей, никто столько не дал Владимиру, сколько сын артиста-декламатора, народного артиста РСФСР Сурена Акимовича Кочаряна [2: 34–50].

Их познакомил Анатолий Утевский, который учился с Володей в одной школе, а затем поступил в МГУ и встретил там своего однокурсника Левона. Лева, в свою очередь, привел Игоря Кохановского, Владимира Акимова и Яшу Безродного. И знаменитая компания Большого Каретного оказалась в сборе. Центром и идейным вдохновителем компании безоговорочно признавался Лева. Однако ее сердцем был, конечно,

Высоцкий. Это были годы, которые поэт потом назовет «самыми лучшими». Молодежь этих лет буквально «болела» бурным расцветом литературы и искусства. Стихи С. Есенина, В. Маяковского, Е. Евтушенко, Р. Рождественского, А. Твардовского читались наизусть большей частью поколения, прозу Б. Пастернака, В. Набокова, М. Булгакова зачитывали до дыр, а в кинематограф пришли такие режиссеры, как Э. Рязанов, Ф. Довлатян, Э. Кеосаян. Свою карьеру кинорежиссера начинал и Л. Кочарян (его уже называли «первым среди всех вторых режиссеров» на «Мосфильме») [2: 36]. Кочарян привел Высоцкого в кинематограф, сняв его в двух своих фильмах: «Сверстницы» (1959) и «Увольнение на берег» (1962). А затем, не найдя работы у себя, рекомендовал молодого актера сначала на фильм «713-й просит посадку» (1962), затем Ф. Довлатяну на фильм «Карьера Димы Горина» (1961) и Э. Кеосаяну на фильм «Стрипуха» (1965).

Наконец, Лева первым нажал на кнопку старенького магнитофона «Днепр-10» и сделал первую запись песен Владимира. Эта запись очень быстро разошлась по всей стране, а пленку назвали «Золотой пленкой Кочаряна». Именно с нее началось триум

фальное шествие песен Высоцкого по стране, а затем, выплеснувшись за ее пределы, разошлось почти по всей планете.

Высоцкий, по-видимому, мало значения придавал национальной принадлежности близких людей. У него армянин мог быть «более русским, чем все мы» (так он не раз называл В. Туманова и Д. Карапетяна), а некоторые его персонажи путались в понятиях «семит – антисемит». И понятие «Россия» для него было первичнее понятия «русский». Хотя у Владимира не встретишь есенинского: «Я скажу: «Не надо рая, // Дайте родину мою», – он очень любил страну, гражданином которой являлся.

Купола в России кроют чистым  
золотом –  
Чтобы чаще Господь замечал.

Эти строки нам знакомы по песне Владимира «Купола», в которой с наибольшим размахом автор выразил суть страны от начала времен. Именно в этом понимании сокрыта важнейшая черта истинно русского человека – во всеохватывающем принятии мира в общем и каждого человека в отдельности. Именно поэтому Россия стала ро-

диной для представителей почти всего человечества.

Очень близок и важен для Высоцкого был Вадим Иванович Туманов, человек-легенда, человек страшной судьбы и великой преданности своей стране. Выходец из Северного Кавказа, армянин по национальности, он воспринимал себя как верного сына своей родины, но та воспринимала его иначе, перекидывая из одной зоны в другую. Он был осужден по статье за антисоветизм, потому что увлекался запрещенными в то время поэзией Есенина и песнями Вертинского. Но потом Туманов был реабилитирован и выпущен по амнистии и к концу жизни сумел сделать так, что страна все же оценила преданность своего сына и милостиво «разрешила» ему стать академиком, доктором минералогических наук.

В самую первую встречу Вадим Иванович рассказывал Владимиру о своей судьбе всю ночь. Рассказы гостя Высоцкий потом переводил в песни и баллады невероятного накала и выразительности. Постепенно Вадим Туманов стал поэту необходим.

Но самая главная заслуга Туманова в том, что Высоцкий, ведущий сверхнапряженный образ жизни и нуждающийся в лечении и отдыхе, а отдыхать так и не научившийся, только у него мог провести целые сутки, и лицо его при этом не имело того привычного напряжения, с которым он жил всю свою жизнь. Об этом рассказывает В. Смехов, друг и соратник Высоцкого по артистическому цеху [1: 250–251]. В судьбе барда Туманов, по единодушному мнению его же друзей, занимал совершенно особую нишу. Не выше, не ниже и даже не рядом, а где-то в невидимой корневой системе. И, наверное, потому он был единственным из окружения Высоцкого, который мог сказать Владимиру «нет». Это была только его привилегия. Владимир даже собирался написать сценарий по рассказам Туманова о его жизни и снять по нему фильм, но, к огромному сожалению, не успел. Вадиму Ивановичу Высоцкий посвятил несколько песен и стихотворений, одно из которых, самое, на наш



Н. Высоцкий, С.В. Высоцкий и В.И. Туманов во дворе центра-музея В.С. Высоцкого (25 июля 1996 г.)

взгляд, выразительное, называется «Был побег на рывок»:

Нам — добежать до берега, до цели, —  
Но свыше — с вышек — все предрешено:  
Там у стрелков мы дергались

в прицеле —

Умора просто, до чего смешно.

И последний из «малого круга» Высоцкого представитель армянского этноса — это замечательный беллетрист, переводчик с итальянского и французского, киновед Давид Саакович Карапетян. С Высоцким они сблизились на почве поэзии Игоря Северянина, а затем обнаружили друг в друге яркую индивидуальность и некую непохожесть на других. В случае Давида Карапетяна не нужны никакие дополнительные эпитеты, так как сам Высоцкий назвал его «самым верным», а Марина Влади — «единственным» [3: 128–129]. Их отношения, длившиеся почти полтора десятилетия, описаны Д. Карапетяном в его замечательной книге воспоминаний. Эти годы были насыщены яркими событиями, в том числе и известной поездкой Владимира Высоцкого в Ереван, куда его привез Давид. И если бы не было 15-летних отношений, а была бы только эта книга, имя Давида Карапетяна уже заслуживало бы места рядом с именами тех немногих, действительно близких Высоцкому людей, без которых человека не бывает, как не бывает короля без свиты или полковод-

ца без армии. Во всяком случае, это лучшая книга о В. Высоцком, с чем согласились все, кто близко знал поэта.

В воспоминаниях матери, Марины Влади и всех близких людей Высоцкого имена Евгении Степановны Лихалатовой, Левона Суреновича Кочаряна, Вадима Ивановича Туманова и Давида Сааковича Карапетяна упоминаются с несомненным уважением и любовью.

Что касается переводов произведений В. Высоцкого на армянский язык, то на сегодняшний день переведено около 500 стихов и песен. В этой области работали Аваг Епремян (первые переводы), Ваагн Атабекян, Ерванд Петросян. Ованнес Сароян на свои средства издал сборник переводов под названием «Памятник», экземпляр которого он подарил музею Высоцкого в Москве. А Левон Блбулян перевел наряду со стихами и песнями книгу М. Влади «Владимир, или Прерванный полет» и сборник «В. Высоцкий. Я, конечно, вернусь...» Кроме того, им написан сценарий о жизни Высоцкого под названием «Я жив тобой...», по которому был создан и выпущен в эфир радиоспектакль.

Рамки данной статьи не позволяют показать армянскую составляющую в жизни Высоцкого в развернутом виде, ибо еще немало людей сыграло в его жизни решающую роль.

## Литература

1. Андреев Ю.А., Богуславский И.Н. Владимир Высоцкий. Человек. Поэт. Актер. М., 1989.
2. Зубрилина С.Н. Владимир Высоцкий. Страницы биографии. Ростов-на-Дону, 1998.
3. Карапетян Д.С. Владимир Высоцкий. Воспоминания. М., 2005.
4. Крылов А.Е., Новиков В.И. Владимир Высоцкий. Поэзия и проза. М., 1989.
5. Кулагин А. Владимир Высоцкий. Мой финиш — горизонт. М., 2008.
6. Новиков В.И. Владимир Высоцкий. Собрание сочинений в 4 т. М., 2008. Т. 3–4.
7. Новиков В.И. Высоцкий. Серия ЖЗЛ. М., 2008.
8. Перевозчиков В.К. Правда смертного часа. Посмертная судьба. М., 2000.

**T.T. Iskandaryan**

### ARMENIANS IN VLADIMIR VYSOTSKY'S LIFE

*Vysotsky, Lichalatova, Kocharjan, Karapetjan, Tumanov, relationship.*

The article tells about Armenians who had a great influence on the formation and development of personality and creative work of Vladimir Vysotsky: his step-mother E.S. Liholatova and friends L.S. Kocharyan, V.I. Tumanov and D.S. Karapetyan.



**Е.Л. Кудрявцева**

ekoudrjajtseva@yahoo.de

канд. пед. наук,  
общество ИкаРус – Межкультурная коммуникация  
и русский язык  
Нюрнберг, Германия

## Обзор русских образовательных центров в Германии

*Русские школы за рубежом, русские школы выходного дня, частная русская школа, русскоязычные общественные организации за рубежом, русский как второй родной, билингвы.*

В статье представлен обзор русскоязычных образовательных учреждений Германии, которых в настоящее время насчитывается уже более 200. Эти учреждения по привычке именуются «русскими школами». Автор не только представила классификацию данных учебных заведений, но и дала их краткую характеристику, отметив их основные отличия друг от друга.

**В**ы наверняка помните старую русскую поговорку: «Аппетит приходит во время еды». То же самое происходит и в остальных областях нашей жизнедеятельности – и прежде всего в сфере образования: как грибы после дождя растут школы, лицеи, гимназии, академии и университеты с начала 1990-х гг. в России и за рубежом. Самой старой русской школе в Германии в 2010 г. исполнится 20 лет, самой молодой – месяц. Всего же на территории 16 федеральных земель ФРГ за минувшие десятилетия было основано 107 образовательных учреждений (список действующих можно посмотреть на сайте [www.russisch-fuer-kinder.de](http://www.russisch-fuer-kinder.de) или запросить по адресу [ekoudrjajtseva@yahoo.de](mailto:ekoudrjajtseva@yahoo.de)). Назвать все эти организации школами было бы неверным, так как они отличаются как по своей юридической форме, так и по структуре. Причин тому несколько:

- в каждой федеральной земле существуют свои правовые и финансовые структуры, опираясь на знание которых возможно выстроить здоровый и жизнеспособный

организм под названием «русскоязычный образовательный центр»;

- у основателей школ существует различный, вывезенный из СССР и СНГ или приобретенный в Германии опыт, позволяющий им строить свою организацию по образу и подобию российских учреждений или фирм;

- не последнюю роль при принятии решения, что именно открывать, играет наличие или отсутствие стартового капитала (под ним понимаются не только собственно финансовые средства, но и человеческий фактор – образовательному центру нужны грамотные сотрудники и руководители);

- и, наконец, фактор, дающий о себе знать в последние 5–6 лет, – конкуренция и вытекающая отсюда необходимость создавать всякий раз нечто особенное, неповторимое.

Конкурентная борьба между русскоязычными образовательными учреждениями, находящимися в одном населенном пункте, как нам кажется, пережила свой пик в 2000–2009 гг., и теперь большинство ру-



ководителей этих организаций приходят к мысли о неизбежности и необходимости консолидации: проведения совместных семинаров по обмену опытом, участия в земельных проектах и т.д. Яркий пример тому – русскоязычные школы г. Мюнхена.

Что вынуждает идти на сближение? В первую очередь политика германских властей – финансировать крупные проекты, направленные на соединение нескольких мелких организаций. Во-вторых, отсутствие учебников, пособий и др. для учащихся подобных школ и как следствие – необходимость обмена опытом и материалами. В-третьих, борьба за признание документов о дополнительном образовании, выдаваемых русскими школами: немцы могли бы пойти на такой шаг при наличии единого и применяемого всеми школами одной федеральной земли образца свидетельства.

Итак, если говорить о русских школах в Германии, то можно выделить несколько типов (в конце описания приводится название наиболее популярных в стране, по опросам коллег, школ данного типа).

• **Образовательные учреждения выходного дня** (так называемые субботние и воскресные школы). В подобных школах занимаются от 50 до 150 детей и подростков по основным предметам школьного цикла: русский язык и литература как обязательные предметы; математика, немецкий, английский, французский как вспомогательные занятия (своего рода репетиторство по программе немецкой школы); шахматы, ИЗО, история, театральная и танцевальная студии как кружки, способствующие тренировке мышления, памяти, общему развитию учеников, в немецких школах не пользующиеся таким вниманием. Кроме того, на репетициях театральных кружков отрабатывается живой русский язык, элементы сценического искусства, способствующие раскрепощению детей и привлекающие самую «сложную» часть диаспоры – подростков. При субботних школах могут работать также группы для малышей 4–6 лет. Субботние школы не имеют статуса признанных государством образовательных учреждений.

Образцами субботних школ можно назвать школу Натальи Вуколовой «Слово» ([www.slowo-ev.de](http://www.slowo-ev.de)), школу при центре «Исток» во Франкфурте-на-Майне ([www.istok-ev.de](http://www.istok-ev.de)), школу «АВВГД» в Гиссене ([www.drz-ev.de](http://www.drz-ev.de)), воскресную школу «Матрешка» в Гейдельберге ([www.matroschka-online.de](http://www.matroschka-online.de)), субботнюю школу «Матрешка» в Трире ([www.matrioshka.de](http://www.matrioshka.de)) и др.

• **Образовательные учреждения «кружкового» типа** (их прообразом можно считать советские Дома пионеров или Дома культуры). Подобные образовательно-развлекательные центры работают в течение всей недели: здесь предлагаются не уроки, как в субботней школе «от звонка до звонка», а, скорее, занятия по интересам как для малышей, так и для взрослых. Интересный факт: в центрах «кружкового» типа детей и взрослых считают иногда не по подписанным договорам об оказании образовательных услуг, а по «входу / выходу» (человекочасам) – посетил ребенок 4 занятия в один день, вот вам и 4 ребенка.

К работе в подобных центрах привлекаются не только профессиональные педагоги, но и люди без специального педагогического образования: они ведут кружки ремесла, рукоделия, дизайна, рисования, музыки. Сами же центры предлагают широчайшую палитру услуг – от ухода за детьми (детских садов в Германии катастрофически не хватает), курсов английского языка и математики до компьютерных курсов, библиотеки, кинопроката и клубов изобретателей или археологов.

Образцами подобных культурно-образовательных центров могут служить: общество культуры, спорта и развития «Вита» в Дортмунде ([www.ksfvita.de](http://www.ksfvita.de)), «Российско-немецкий культурный центр» в Нюрнберге ([www.rdkev.de](http://www.rdkev.de)), центр русской культуры «Welt-Мир» в Берлине ([www.weltmir.de](http://www.weltmir.de)), центр «Исток» в Бохуме – лауреат премии Hannelore-Wilhelm-Preis–2009 ([www.istok-bochum.de](http://www.istok-bochum.de)), клуб «Город» в Мюнхене ([www.club-gorod.de](http://www.club-gorod.de)) и др.

• **Русские школы, входящие как элементы в систему регулярного образования ФРГ:** в большинстве в качестве первой сту

пеньки, так называемой начальной школы (Grundschule) или хорта (продленки). Таких школ в Германии меньше всего, поскольку требования к ним крайне жесткие. Такие школы работают по германским программам с дополнением элементов, свойственных именно русскоязычным образовательным учреждениям: расширенного преподавания русского языка как иностранного и второго родного и ряда предметов на русском языке. Набор учащихся осуществляется параллельно в обычную (только с немецким или немецким и английским языками обучения) и в «русскую» начальную школу. Для родителей проводятся регулярные консультации, им оказывается непосредственная поддержка по подготовке детей к будущим занятиям на русском языке включая обеспечение аудио- и видеоматериалами. Педагоги обязаны в совершенстве владеть немецким языком.

Образцом немецко-русской регулярной школы является объединение «Русско-немецкий образовательный центр» в Мюнхене ([www.deutsch-russische-schule.de](http://www.deutsch-russische-schule.de)). Русский язык, литературное чтение и основы истории преподаются по российской программе с учетом особенностей обучения детей в двуязычной среде. Остальные предметы, которые существуют в программе любой страны (например, математика, окружающий мир), обсуждаются по-русски на уроке «Обобщение» с целью равноценного развития словарного запаса в обоих языках. Творчество и музыка направлены на изучение традиционной и современной культуры России.

• Частные русские школы более распространены в Швейцарии, Англии (лучший пример – Лондонская школа Ольги Брамли), на Мальте или в ОАЭ. Особенности этих школ являются: наличие программы обучения (она утверждена в германских государствах); наличие выдаваемых учащимся документов об образовании, признанных в ФРГ наравне с аттестатами из регулярных школ; преподавательский коллектив, отвечающий требованиям к подобному коллективу в регулярных школах и платность обучения. Частные школы работают по часовой

сетке регулярных школ и должны давать знания по тем же предметам, что и регулярные начальная, средняя и пр. школы плюс иметь некую «изюминку», привлекающую обеспеченных родителей. В нашем случае ею оказывается русский язык и преподавание на нем ряда предметов дополнительного цикла в группах продленного дня (утренние занятия ведутся на немецком языке). Первым иностранным языком является английский.

Пример немецкой частной сети школ – Вальдорфские школы, предлагающие, в числе прочего, и русский язык как первый или второй иностранный. Основная проблема – документы, получаемые по окончании частной школы (или одной из ее ступенек – как правило, начальной), нередко являются недостаточными для продолжения обучения в регулярных образовательных учреждениях. Дети и подростки, пожелавшие перейти из 4 класса частной школы в гимназию или реальную школу, вынуждены сдавать тесты и промежуточные экзамены. Поэтому русские (более по стране происхождения руководителя, чем по языку преподавания) частные школы редко перерастают ступеньку 2–3 класса начальной школы. Образец частной школы – школа им. М.В. Ломоносова в Берлине (детали по численности учащихся и т.д. – [www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis\\_und\\_portraits/anwendung/Schulportrait.aspx?ID=0221102111](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulverzeichnis_und_portraits/anwendung/Schulportrait.aspx?ID=0221102111)).

Еще один, наиболее удачный вариант частной школы – общественно полезное частное предприятие (gGmbH) или индивидуальное предприятие (GbR). Образцом частного образовательного центра является, например, Международный Дом образования в г. Нюрнберге, возглавляемый Раисой Трофименко ([www.ibh-nuernberg.de](http://www.ibh-nuernberg.de)), предлагающий курсы по русскому языку как иностранному и как второму родному, клуб «Чай» для изучающих русский язык и одновременно репетиторство по всем основным предметам школьного цикла для детей и подростков – 6 дней в неделю, с утра до вечера.

• Русские школы продленного дня встречаются столь же часто, как субботние

школы, и имеют обширную программу организаций «кружкового» типа. Занятия в таких школах включают уроки по русскому языку, репетиторство по английскому и математике, курсы для детей и взрослых, клубы и кружки по интересам.

В Германии есть ряд примеров удачного открытия сети подобных школ даже в нескольких федеральных землях: например, общество «Все вместе» ([www.allezusammen-ev.de](http://www.allezusammen-ev.de)), начав работать в Ханау (Гессен), имеет сегодня филиалы во Франкфурте-на-Майне и Маннгейме. Объединяет филиалы не только система бухгалтерского учета, единое руководство организации при различных директорах школ и педсоставе, но и единая программа дошкольного образования и воспитания детей, разработанная методистом общества Ольгой Мядзель.

Образцами школ продленного дня также являются: центр «КИН-ТОП» в Дюссельдорфе – лауреат премии Stadtförderpreis–2009 ([www.kin-top.de](http://www.kin-top.de)), «Русский Дом» в Карлсруэ ([www.russ-haus.de](http://www.russ-haus.de)), «Мосты» в Эрлангене ([www.bruecken-erlangen.de](http://www.bruecken-erlangen.de)), «Атлант» в Кельне, имеющий медаль Хайнца Кюна, дипломы за развитие межкультурных связей и активную гражданскую деятельность, являющийся представительством Фонда Мира в Европе ([www.atlant-koeln.de](http://www.atlant-koeln.de)), школа «Спектр» в Мюнхене ([www.spektrum-ru.de](http://www.spektrum-ru.de)), «Диалог» в Ройтлингене ([www.dialog-rt.de](http://www.dialog-rt.de)) и др.

• **Православные (приходские, воскресные) русские школы** существуют при церковных общинах и являются пятой по численности группой русскоязычных образовательных центров в Германии. Их особенностью является не только поддержка со стороны церкви, но и обусловленные этим фактором составляющие учебной программы (от православного круга чтения до изучения Библии и церковнославянского или древнегреческого языка). Эти школы, держащиеся на плечах единомышленников и ведомые иногда приходскими матушками-учительницами (классы при храме Св. Праведной Елизаветы на Нероберг в Висбадене) или прихожанами с российским и немецким педагогическим образованием

(школа им. Ф.М. Достоевского при храме Св. Николая во Франкфурте-на-Майне, [rsk-frankfurt.ath.cx](http://rsk-frankfurt.ath.cx)), имеют стабильный приток учеников – детей прихожан. По словам руководителя Елены Дубс, основные идеи школы: обучение русскому письменному и устному языку, духовное развитие ребенка, эстетическое православное воспитание, приобщение к русской культуре, ее традициям и наследию. Занятия проходят в небольших группах до 12 чел. Формирование класса происходит в зависимости от возраста и степени владения русским языком. Дети разделены на классы от 1-го до 8-го, в конце года они получают табели с оценками по общепринятой в России системе. На основе этих табелей учащимся выдаются удостоверения о посещении субботней школы родного языка, которое они могут предоставить в немецкую школу.

Иным образцом церковной школы является «РОЙ» ([www.stuttgart-roj.de](http://www.stuttgart-roj.de)) при церковной общине храма Св. Николая в Штутгарте, руководителем которой является настоятель храма о. Илья Лимбергер. Деятельность школы направлена на укрепление взаимопонимания между русскоязычными и нерусскоязычными жителями Штутгарта. В большом преподавательском коллективе, объединяющем около 20 единомышленников – высококвалифицированных педагогов, работают как русские, так и немецкие учителя. В школе существует большая художественная студия. Интересны работа театрального коллектива и музыкальные занятия, включающие обучение игре на фортепиано, флейте, скрипке и балалайке. Уже на протяжении ряда лет занятия в школе «РОЙ» посещают дети и подростки других национальностей и вероисповеданий. По своей сути «РОЙ» больше всего соответствует описанию школы продленного дня, но именно с той особенностью, что школа существует при церковной общине, проводит занятия по Закону Божьему как на русском, так и немецком языке и одной из своих основных целей видит духовное развитие детей и подростков и распространение положительного имиджа русской православной культуры.

• **Русскоязычные школы при немецких культурно-образовательных организациях** (например, «Домах Родины» – Haus der Heimat) представляют собой скорее секции или, если использовать более популярный термин, кафедры, отделения давно установившейся образовательной структуры. Русские немцы, выходцы из Казахстана и Сибири, объединялись вокруг «Домов Родины», где изучали или совершенствовали немецкий язык, получали знания по культуре, страноведению и истории Германии. После, как считают германские власти, успешно пройденного процесса интеграции в немецкое общество русские немцы, не желавшие утрачивать связь и со второй исторической родиной, превратили «Дома Родины» в центры русско-немецкой культуры (с логическим ударением на первом слове), открыв при них клубы русской песни или основав хор, танцевальный коллектив, киноклуб, а затем – и в русскоязычные образовательные центры.

Образец подобного образовательного учреждения – «Моя школа», открытая при «Доме Родины» в Висбадене Верой Майер ([www.meine-schule-wiesbaden.de](http://www.meine-schule-wiesbaden.de)).

• **Субстрат «русская школа» плюс «русско-немецкий (интернациональный) детский сад».** Наиболее удачным опытом по открытию детских учреждений различного типа делятся с педагогами и руководителями русских центров в Германии и Европе Элеонора Бюхнер, основатель общества «Азбука» в Гамбурге ([www.asbuka.de](http://www.asbuka.de)) и Наталья Вуколова, член Правления общества «Слово» во Франкфурте-на-Майне ([www.slowo-ev.de](http://www.slowo-ev.de)).

Чем интересны подобные субстраты? Во-первых, целенаправленная работа в адекватных для данного возраста условиях (не в школьных классах, а в специально оборудованных помещениях) и в единых по возрасту, развитию группах проводится специалистами (обычно 2 воспитателя на группу в 8–10 детей, иногда один – музыкальный работник) в психологически оптимальное для этого время – в первую половину дня. Во-вторых, дети с раннего возраста (с 1,5 лет) получают воспитание и развитие по концеп-

ции для билингвов. В-третьих, стимулируется поступательное развитие ребенка внутри одной структуры и по единой программе: мини-садик «Солнышко» (1,5–3 года), детский сад «Незабудка» (2–6 лет), школа раннего развития «Словечко» (3–6 лет) и школа «Слово» (1–10 классы).

Концепция детских садиков «Солнышко» и «Незабудка» ([www.nezabudka.de](http://www.nezabudka.de)) описывается их основателями следующим образом. «И в «большом», и в «маленьком» детском саду мы применяем метод «иммерсии»: «погружения в языковую ванну». Этот метод был разработан и впервые применен в Канаде. На сегодняшний день он считается наиболее успешным в двуязычном воспитании и обучении детей. «Метод иммерсии» предполагает последовательное использование нового языка как языка работы и общения. Каждый из воспитателей говорит в детском саду с детьми и со взрослыми только на своем родном языке. Ребенок познает новый для него язык естественным образом, ведь он слышит не только речь, но и видит предметы, запоминает жесты и движения. Причем выполняет индивидуальные задания, рассчитанные на его возможности и возраст.

В мини-садике «Солнышко» мы объединяем 2 модели раннего развития детей – немецкую и русскую. Наш интернациональный коллектив использует в своей работе самое лучшее из дошкольной педагогики двух стран. Основные направления педагогической работы – развивающие игры, раннее музыкальное развитие, творчество, знакомство с окружающей средой, подвижные игры, приобретение и развитие социальных навыков. Большое место в жизни «Солнышка» занимают немецкие и русские праздники: Св. Мартина, Николауса, Новый год, Карнавал, Пасха.

Школа раннего развития «Словечко» ([www.slowetschko.de](http://www.slowetschko.de)) – это дошкольное отделение русской школы «Слово». Здесь работают группы развития и обучения детей 3–4 лет (младшая), 4–5 лет (средняя) и 5–6 лет (группа подготовки к школе). В течение трех часов с детьми проводятся комплексные учебно-игровые занятия по

следующим направлениям: развитие речи / обучение чтению и письму, математика, музыкальные занятия, уроки творчества. В программу входят также совместный завтрак / полдник, ролевые и дидактические игры. Продолжительность одного урока – 30 мин. Дети занимаются в возрастных группах до 10 чел.».

Интересен и вариант, предложенный гамбургским центром «Азбука» для дошкольников. Рассказывают педагоги: «В «Школе мамы» занятия с детьми такого возраста проводятся совместно с родителями. Для ребенка умение использовать слова, переводя их из пассивного словаря в активный, строить законченные предложения – сложнейшая умственная работа. А в условиях двуязычия она требует особого внимания со стороны родителей. Билингвальные игры и упражнения для детей и родителей дают возможность совместной деятельности. Общение носит обучающий и игровой характер, присутствие мамы поддерживает и успокаивает малыша, а родители учатся в нужный момент замечать результаты труда, хвалить ребенка. Кроме того, существует мнение, что современные дети начинают говорить позже в связи с повышенной зашумленностью среды обитания (радио, телевидение, телефонные разговоры, шумы на улице), что мешает восприятию ребенком голоса матери, вычленению им из общего шума отдельных слов. На занятиях в «Маминой школе» дети «слушают и слышат», что говорит мама.

Авторская система маминской школы направлена на формирование у детей самостоятельности мышления, инициативности, способствует развитию индивидуальных способностей и созданию навыков совмест-

ной работы. Опыт, приобретенный в «Школе мамы», может быть творчески перенесен в семью. Занятия проводятся по подгруппам 6–8 чел. с учетом особенностей возраста детей. Продолжительность общения 25–30 мин. по трем направлениям: занятия по развитию связанной речи на основе художественного слова и изображения; занятия эвритмией – работа над пластикой тела под музыку; пальчиковая гимнастика».

• **Образовательные учреждения узкого профиля**, например, школа живописи, студия современного бального танца, спортивная секция и др. возникают нередко по двум причинам: не нашлось преподавателей для открытия школы с несколькими предметами общеобразовательного цикла или педагог отделился от уже существующей школы, забрав своих учеников, и начал работать самостоятельно. Занятия в таких организациях ведутся как на русском, так и на немецком языке и с учетом немецких требований и методик – с целью привлечь интернационального клиента.

Всего русскоязычные образовательные учреждения в ФРГ посещают около 10 000 детей и подростков.

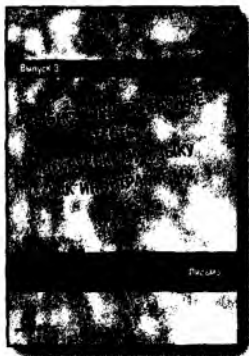
Упомянуть все центры и школы в рамках одной статьи невозможно. Но важно отметить, что каждый русскоязычный образовательный центр, вне зависимости от числа обучающихся в нем детей, ценен сам по себе как сокровищница русской культуры, русского языка, российских методик образования, видеоизмененных (адаптированных) к новой, германской среде обитания. И любой центр нуждается в поддержке: учебной литературой, проведением курсов повышения квалификации для педагогов и руководителей учебного процесса.

**E.L. Koudrjajtseva**

#### REVIEW OF RUSSIAN EDUCATIONAL CENTRES IN GERMANY

*Russian schools, Russian Sunday schools, private Russian school, Russianspeaking organisations abroad, Russian as a second mothertongue, bilinguals.*

In the article is given a review of Russianspeaking educational organizations in Germany which now number more than 200. These organizations are out of habit called "Russian schools". The author not only presented a classification of these educational institutions but also gave their brief characteristic and showed in what way they are different.



Захарова А.И., Лукьянов Е.Н., Парецкая М.Э.,  
Савченкова И.Н., Шакирова Г.Р.

**Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному.  
Выпуск 3. Письмо: Учебное пособие.**

СПб.: Златоуст; Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2009. – 96 с.

*Рецензия, учебное пособие, обучение письменной речи.*

Рецензия посвящена учебному пособию «Учебно-тренировочные тесты по русскому языку как иностранному. Письмо». Рассматривается структура пособия, с точки зрения преподавателя русского языка в иностранных группах оценивается комплекс предложенных в пособии заданий, делается вывод о месте пособия в ряду учебной литературы в области РКИ.

Организация работы преподавателя в некоторых областях очень похожа на работу топ-менеджера. Оба специалиста в начале нового проекта (в случае преподавателя – при знакомстве с новой группой студентов) должны разработать бизнес-план (рабочий план для конкретной группы), поставить перед собой ряд вопросов и найти на них ответы, учитывая специфику трудового коллектива (учебной группы): «Какова основная цель нового проекта / занятий с этой группой?», «Сколько отводится времени для выполнения этой генеральной цели?», «На какие конкретные задачи можно разбить весь путь, который предстоит пройти для выполнения цели?», «Какие ресурсы / учебные пособия помогут решить задачи и выполнить цель?»

Если перед вами – группа студентов, уровень владения русским языком которых условно можно определить как середина пути от ТРКИ-1 к ТРКИ-2 или выше, а целью ваших занятий является развитие коммуникативных способностей студентов в области письменной речи и их эффективная подготовка к успешному прохождению тестов ТРКИ-2 и / или ТРКИ-3 по аспекту «Письмо», то рецензируемое пособие станет бесценным ресурсом для вашей работы.

Может показаться странным объединение в одном пособии заданий и типов рабо-

ты, направленных на обучение таких разных по своей подготовленности студентов. Однако в учебных группах часто оказываются студенты, постепенно изучающие русский язык в России по нашим программам, и те, кто смог пройти предыдущий тест, хотя не учился по нашим программам вовсе (так что вполне может случиться, что такой студент знает грамматику, его учили читать, он умеет говорить и даже воспринимать информацию на слух, но он никогда в жизни не занимался целенаправленной письменной деятельностью на русском языке). Соответственно, преподавателю придется совмещать работу по повторению известного материала для одних учащихся и преподаванию нового материала для других. Следовательно, указанное объединение в одном пособии может быть очень полезно.

Пособие состоит из 6 глав, 5 из которых – это как раз формулировка конкретных задач, необходимых нам для оформления эффективного плана работы. При этом авторы пособия смогли избежать академической однобокости, так что студенты не станут заниматься исключительно подготовкой к тесту, а будут реально развивать свои коммуникативные способности (чему немало способствует выбор представляемых для рефлексии тем и изучаемых жанров). Во

многих разделах к работе привлекаются видеоматериалы, что позволяет разнообразить учебный процесс и подключает к работе аудиторские способности студента.

Первая (теоретическая) часть в сжатом виде представляет те лингвистические положения, которые преподавателю необходимо вложить в сознание студента. Разумеется, если студент будет работать с пособием самостоятельно, то эта часть поможет ему ориентироваться в дальнейшем материале.

Вторая глава посвящена рассмотрению способов компрессии текста – эта тема представляется очень полезной и важной. Правда, стоило бы оговориться, что при создании текстов на экзамене или на тесте использовать сокращенные слова не рекомендуется во избежание неверной интерпретации. Свертывание фраз – еще один полезный навык, однако в этом разделе предложено мало материала для упражнений. Можно сказать, что эта глава носит характер напоминания о необходимости подобной работы в аудитории.

В третьей главе внимание обращается на формирование знаний учащихся в области официально-делового стиля. Здесь даны эффективная модель обучения написанию документов, которая отрабатывается на материале очень жизненных ситуаций, а также полезные рекомендации относительно необходимых речевых конструкций. Подробно и детально рассматриваются деловые письма, приводится классификация их жанров, так что этот раздел, безусловно, будет полезен иностранцу, который собирается жить и работать в России. Единственное, чего нет в этой главе – это образца написания текста для передачи по фототелеграфным линиям связи (факса), хотя это задание фигурирует в ТРКИ-3, а его выполнение вызывает традиционные затруднения у иностранцев.

Четвертая глава переводит внимание учащихся на неофициальные письма. Отметим полезное и продуктивное для творчества деление главы на разделы, подсказывающее преподавателю план его работы и возможные акценты на каждом из занятий. Продуктивная система упражнений, разнообразные

ситуации и возможные материалы в качестве основы для письма – все это поможет и группе, и отдельному студенту как при подготовке к тестовым испытаниям, так и в повседневной жизни.

В пятой главе подробно рассматривается эссе на основе исходного текста – что оправдано, если мы начинаем работу над этим жанром со студентами, еще не дошедшими до уровня ТРКИ-2. Некоторое сомнение вызывает уверенность авторов в способности иностранных учащихся создать лирическое эссе на основе текста И.С. Тургенева без специальной работы по развитию творческой деятельности на русском языке. Собственное же эссе учащимся предлагается писать, руководствуясь тезисным планом. В качестве возможных образцов здесь приводятся примеры текстов В. Набокова и К. Станиславского, что представляется не очень оправданным, так как подобное творчество мало кому будет доступно без специальной подготовки, и подобные образцы могут привести студентов в неоправданное уныние.

Наконец, шестая глава посвящена написанию разных типов реферата. Приводится авторская система разнообразных упражнений, дается интересный материал для анализа.

В пособии есть приложения, которые будут полезны и для преподавателя, и для иностранца, самостоятельно готовящегося к тесту. Однако материал и аргументация оценки работ кажется слишком сжатой.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что «Учебно-тренировочные тесты... Письмо», не являясь специализированным пособием по развитию письменной речи, поможет спланировать и организовать работу преподавателя, которому нужно подготовить группу к прохождению теста, а также позволит иностранному студенту лучше представить себе, какие именно знания ожидаются от него на экзамене. Это пособие позволяет преподавателю систематизировать те знания и умения, которые он должен передать своим учащимся, и наглядно показывает, что сегодня обучение письменной деятельности – это планомерное и поддающееся систематизации методическое усилие.

Значит, можно утверждать, что работа преподавателя РКИ имеет нечто общее не только с деятельностью современного перспективного менеджера, но и с трудом традиционного ученого-аналитика, за что хочется выразить искреннюю благодарность авторам и издателям пособия.

**D.V. Kolesova**

**ZAHAROVA A.I., LUKYANOVA E.N., PAREZKAYA M.E., SAVCHENKOVA I.N., SHAKIROVA G.R. TRAINING TESTS IN RUSSIAN AS THE SECOND LANGUAGE. ISSUE 3. WRITTEN PRACTICE**

*Review, workbook, written practice.*

This review deals with "The Workbook on Training Tests in Russian as the Second Language. Written Practice". The reviewer addresses the structure of the workbook; the complex of activities described in the workbook is examined from the point of view of a teacher of Russian in a class of foreigners; the conclusion is drawn on the place of this workbook in the row of manuals on Russian as the Second Language.

**Д.В. Колесова**

[dkolessova@gmail.com](mailto:dkolessova@gmail.com)

канд. филол. наук, доцент  
факультета филологии и искусств  
Санкт-Петербургского  
государственного университета  
Санкт-Петербург, Россия



**Воробьев В.В., Дронов В.В., Хруслов Г.В.**  
**Русская речь. 10–11 классы. Пособие**  
**по лингвокультурологии и развитию речи.**  
М.: Дрофа, 2009. – 192 с.

*Преподавание русского языка как родного, второго и иностранного в новых условиях, общее и особенное в целях обучения, формирование диалогического сознания и толерантной личности, учебное пособие по лингвокультурологии и развитию речи.*

Статья посвящена новому пособию по лингвокультурологии и развитию речи, адресованному учащимся общеобразовательных учреждений России с преподаванием на русском (неродном) и родном (нерусском) языках. Пособие может также применяться в обучении русскому языку детей мигрантов, детей из смешанных семей и в зарубежных учебных заведениях различных типов. Страноведческий и языковой материал пособия соответствует интересам современной молодежи.

**Н**епростая ситуация сложилась с русским языком за последние годы: он все еще сдает свои позиции под натиском упрощенного варианта английского языка, насаждаемого почти повсеместно. На постсоветском

пространстве сокращается не только число преподавателей, но и число учебных заведений, русский язык исчезает из школьной программы, переходит в разряд иностранных даже на Украине.



В метрополии русский язык находится «на грани нервного срыва» (М. Кронгауз), речь иногда даже заходит и о гибели русского языка. Действительно, засилие жаргонизмов, просторечных слов, неоправданных заимствований, широкое распространение брани, ее детабуизация – все это таит в себе новую угрозу и для русской культуры в целом, ведь общеизвестно, что язык – это не только способ познания человеком своей культуры, но и инструмент самой культуры, с помощью которого формируется национальный характер.

Возникают новые проблемы, связанные и с бытованием русского языка в полиэтнической и поликультурной среде. Мигранты нуждаются в знании русского языка, овладении языковым стандартом как средством успешной социализации. Те, кто недостаточно овладел стандартным языком, просто могут лишиться возможности дальнейшего социального продвижения. Однако русский языковой стандарт не существует сам по себе, он соотносится с русской классической литературой, с каноническими текстами, внушающими определенную систему ценностей, образцов правильного и неправильного поведения, категорий оценки.

Все это ставит перед отечественной школой преподавания РКИ непростую задачу – создание корпуса пособий по преподаванию русского языка как неродного и русского языка как иностранного в новых условиях. Эти пособия должны не только обучить знанию языка, но и, по возможности, способствовать развитию чувства принадлежности к русской культуре, воспитанию уважения к языку и к национальным ценностям страны, в которой ребенок (учащийся) проживает. Обучение новых соотечественников, детей мигрантов, детей из смешанных семей, проживающих в условиях иноязычной и инокультурной среды, должно способствовать формированию их самосознания на основе общечеловеческих ценностей, «всеобщности» русской культуры, а также с учетом их национальных особенностей. Это путь к формированию диалогического сознания, толерантной личности, столь не-

обходимой в условиях новых глобальных угроз, среди которых одно из первых мест занимает национальный и религиозный экстремизм.

Особую роль в этом призвана сыграть лингвокультурология, и в первую очередь ее прикладной аспект. Именно поэтому возрастает роль лингвокультурологических пособий, наиболее полно, на наш взгляд, отвечающих новым задачам в методике преподавания русского языка как иностранного и как неродного.

Среди пособий подобного рода необходимо отметить комплекс учебников русского языка для русских и русскоговорящих соотечественников за рубежом. Укажем в первую очередь на серию учебников «Русский язык с мамой». Эти учебники, созданные в рамках ФЦП «Русский язык» (2006–2010), возрождают, среди прочего, и забытую традицию семейного обучения. Авторы предлагают учебную стратегию на основе комплекса пособий по русскому языку в общеобразовательных учреждениях с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения, творчески развивают идеи выдающегося русского лингвиста Е.Д. Поливанова, еще в середине 1930-х гг. предложившего идею того, что мы сейчас называем «учебным комплексом». Важность подобного проекта трудно переоценить, поскольку «миллионы русских людей и тех, кто считает русский язык родным, волей истории и в силу самых различных обстоятельств оказались за пределами России в неожиданно возникших условиях равнодушного, а порой и враждебного отношения к проблемам сбережения и самого существования русского языка».

Учебное пособие по лингвокультурологии и развитию речи для 10–11-х классов «Русская речь» – последнее в серии, начатой хрестоматией для домашнего чтения «Сказкина школа» (авторы В.В. Дронов и Г.В. Хруслов). Книга выпущена в 2009 г. издательством «Дрофа», специализируемся на выпуске учебной литературы для всех уровней образования. Теоретической основой пособия, как это заявлено авторами, служит новая общественная дисципли-

на – лингвокультурология, у истоков создания которой стоит один из авторов пособия профессор В.В. Воробьев.

Данная книга состоит из «Вступления для учителей», «Обращения к ученикам», разделов «Семья», «Учение. Школа», «Спорт – сила и здоровье», «Люди и животные» (этот раздел был опубликован в №5 журнала «Русский язык за рубежом» за 2007 г.), «Молодежная культура», «Праздники», «Язык. Общение. Интернет» и «Заключения». Каждый раздел открывает лекция, посвященная одной из лингвокультурологических тем. Хотя, на наш взгляд, методически правильнее было использовать название «Конспект лекции». Разделы, в свою очередь, состоят из трех занятий. «Занятие 1» вводит лингвокультурологические единицы (половицы, поговорки, устойчивые словосочетания, являющиеся важнейшими ценностями русской духовной культуры); «Занятие 2» посвящено анализу употребления этих единиц в текстах, близких к разговорному стилю; «Занятие 3» представляет собой литературную часть раздела – тексты русской художественной литературы.

Каждое занятие четко структурировано: после текста лекции следует задание «Проверьте себя», затем идут непосредственно практические задания «Учим слова», «Учим половицы», задания, направленные на развитие речи – «Поговорим», «Поговорим – поспорим» – и на развитие различных видов чтения. Отметим коммуникативную актуальность заданий типа «Читаем и поем». Задания в книге методи-

чески обоснованно разделяются на объяснительные, тренировочные и творческие, что способствует не только полноценному восприятию, но и активному употреблению языковых единиц с национально-культурным компонентом значения в различных видах речевой деятельности. Остается лишь сожалеть, что современные экономические условия не позволили дополнить книгу CD с классическим исполнением песен, например, В. Высоцкого, тексты которых использованы в пособии.

Пособие «Русская речь» ориентировано на школы, гимназии, лицеи, классы гуманитарного профиля и может использоваться в преподавании русского языка в общеобразовательных учреждениях с родным (нерусским) или русским (неродным) языком обучения. Часто в изучении русского языка преобладают прагматические мотивы. Однако мы уверены, что благодаря лингвокультурологическим пособиям нового типа, к числу которых принадлежит книга «Русская речь», русский язык может и должен вернуть себе не только статус мирового языка, средства коммуникации в политике и бизнесе, но стать для всех желающих изучить его проводником в мир великой гуманистической русской культуры.

**А.Ю. Овчаренко**

ovtcharenko-1959@yandex.ru

канд. филол. наук, доцент  
кафедры русского языка  
юридического факультета

Российского университета дружбы народов

Москва, Россия

**A.Yu. Ovtcharenko**

**VOROBYEV V.V., DRONOV V.V., KHRUSLOV G.V. RUSSIAN SPEECH. GRADES 10–11.  
A MANUAL ON LINGUACULTURAL STUDIES AND SPEECH DEVELOPMENT**

*Teaching Russian as a native language, as the second language and as a foreign language under new conditions, general and specific in goals of tuition, formation of a dialogue-type consciousness and a tolerant personality, manual on linguacultural studies and speech development.*

The bibliographic review is devoted to a new manual on linguacultural studies and speech development addressed to learners of institutions of general education in Russia with teaching in Russian (non-native) and native (non-Russian) languages. The manual can also be used in teaching Russian to children from mixed families, migrant children and abroad in educational institutions of different kinds. The cultural and language material of the manual meets interests of contemporary young people.

**«Избор на текстови од староруската и руската книжевност од XVIII век»: (со коментари) / Избор на текстови, предговор и коментари  
Димитрија Ристески.**

Скопје: Филолошки факултет «Блаже Конески», 2008. – 246 с.



*Древнерусская литература, русская литература XVIII в., перевод на македонский язык.*

Данная статья представляет собой рецензию на хрестоматию по древнерусской литературе и литературе XVIII в., изданную в Македонии. Составитель хрестоматии, автор литературных комментариев и примечаний – профессор Д. Ристеский. Перевод литературных произведений с русского на македонский язык выполнила В. Павловская. В хрестоматию включены как отрывки из известных произведений древнерусской литературы, так и произведения М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, Д.И. Фонвизина, А.Н. Радищева, Н.М. Карамзина и И.А. Крылова.

**И**нтерес к русской культуре и литературе на Балканском полуострове не ослабевает. Несмотря на процессы глобализации, экспансию английского языка, русский язык по-прежнему популярен. Во многом этому способствует великая русская классика, постижение которой невозможно без изучения древнерусской литературы и литературы XVIII в., без «Слова о полку Игореве» и «Задонщины», произведений М.В. Ломоносова и Д.И. Фонвизина.

В 2008 г. в Скопье (Македония) на филологическом факультете им. Блаже Конеского Университета им. Св. Кирилла и Мефодия была издана «Хрестоматия по древнерусской и русской литературе XVIII в.». Составителем хрестоматии, автором литературных комментариев и примечаний стал Димитрий Ристеский, профессор кафедры славистики филологического факультета им. Блаже Конеского в Скопье, секретарь Македонского славистического комитета, преподаватель, исследователь и переводчик русской литературы, хорошо известный не только в Македонии, но и в России. Этот ученый-славист регулярно посещает Россию, выступает на научных конференциях и симпозиумах, знакомит

македонских читателей с новинками русской литературы. Так, в прошлом году он перевел «Повесть непогашенной луны» Бориса Пильняка и роман Людмилы Улицкой «Медея и ее дети».

Данная хрестоматия – это первое в Македонии издание, где представлены произведения древнерусской литературы и русской литературы XVIII в., переведенные на македонский язык Валентиной Павловской. Хрестоматия адресована студентам I курса, изучающим фольклор и древнерусскую литературу в первом семестре, а во втором – русскую литературу XVIII в. В соответствии с периодизацией все представленные произведения поделены на 2 раздела, о каждом из которых расскажем подробно.

Первый раздел хрестоматии состоит из трех подразделов. В первом из них представлены произведения, созданные с XI по XIII вв. Это отрывки из «Повести временных лет», «Поучение Владимира Мономаха», «Слово о полку Игореве». Второй подраздел (XIII–XIV вв.) включает «Повесть о битве на реке Калке», «Слово о гибели русской земли», «Житие Александра Невского». В третьем подразделе представле-

ния, созданные с конца XIV в. до XVII в., это «Задонщина», «Хождение за три моря Афанасия Никитина», «Повесть о Петре и Февронии», «Повесть о Шемякином суде». В небольших вступительных статьях составитель хрестоматии Д. Ристеский говорит о месте произведения древнерусской литературы в литературном процессе, о времени создания и жанровых особенностях, называет имена исторических деятелей, приводит некоторые факты истории. Так, текст «Задонщины» сопровождается рассказом о Куликовской битве, об авторе Софонии, указанием на предполагаемое время создания (конец XIV – XV вв.). Кроме того, приводятся страноведческие данные (к примеру, информация о том, что реки Непрядва и Меча – притоки Дона), а также перечисляются персоналии: великий князь Дмитрий Иванович (Донской), князь Владимир Андреевич (Храбрый). Все это, несомненно, облегчает читательское восприятие.

Во втором разделе представлены произведения М.В. Ломоносова, Г.Р. Державина, Д.И. Фонвизина, А.Н. Радищева, Н.М. Карамзина и И.А. Крылова. Рассказ о писателе иногда начинается с эпиграфа («Ломоносов – наш первый университет» А.С. Пушкин, «Что такое наш Фонвизин? Это не Мольер, не Шеридан, не Бомарше, не Гольдони. Юмор его не немецкий, не английский, не французский» Н.В. Гоголь). Д. Ристеский приводит основные биографические данные, называет другие произведения, написанные данным автором, но не вошедшие в хрестоматию. Несомнен-

но, если бы биографическая справка сопровождалась портретом писателя, иллюстрациями к его произведениям, это обогатило бы хрестоматию и изменило читательское восприятие. Кроме того, на наш взгляд, следовало бы указать даты создания произведений XVIII в.

Среди включенных в хрестоматию произведений XVIII в. оды М.В. Ломоносова «На взятие Хотина», «Разговор с Анакреонтом», стихотворения Г.Р. Державина «Памятник», «Властителем и судиям», «На смерть князя Мещерского», «Ключ», ода «Фелица», комедия Д.И. Фонвизина «Недоросль», главы из повести А.Н. Радищева «Путешествие из Петербурга в Москву», повесть Н.М. Карамзина «Бедная Лиза», а также басни И.А. Крылова «Лебедь, Рак и Щука», «Свинья под дубом», «Лиса и виноград», «Ворона и лисица», «Мартышка и очки», «Оракул», «Лисица и осел», «Два мужика», «Волк и журавль», «Две собаки». Вопрос вызывает отнесение произведений И.А. Крылова к литературе XVIII в., ведь все басни писателя были созданы в XIX в. Возможно, составитель считает, что И.А. Крылов продолжал традиции русской литературы XVIII в., хотя в данном случае следует придерживаться хронологического принципа.

**О.В. Ломакина**

rusoturisto07@mail.ru

канд. филол. наук, зав. кафедрой  
русского языка и культуры речи

Московского института иностранных языков

Москва, Россия

**O.V. Lomakina**

**ANTHOLOGY IN OLD RUSSIAN LITERATURE AND LITERATURE OF THE 18<sup>TH</sup> CENTURY**

*Old Russian literature, Russian literature of the 18<sup>th</sup> century, translating into the Macedonian language.*

This article is a review on a anthology in old Russian literature and literature of the 18<sup>th</sup> century, published in Macedonia. Compiler of anthology, author of literary comments and notes is professor D. Risteskiy. The translation of literary works from Russian into Macedonian is made by V. Pavlovskaya. The book includes fragments from the known works of Ancient Russian literature and M.V. Lomonosov's, G.R. Derzhavin's, D.I. Fonvizin's, A.N. Radischev's, N.M. Karamzin's and I.A. Krylov's works.

## «Актуальные проблемы методики преподавания русского языка как иностранного и русского языка как неродного»

Международная научно-практическая конференция



Конференция состоялась при поддержке **КРОПРЯЛ 8–10 апреля 2010 г.** на филологическом факультете РГПУ им. А.И. Герцена в Санкт-Петербурге. Знаменательно, что мероприятие было посвящено Году учителя в России, открытому Президентом РФ Д.А. Медведевым в РГПУ им. А.И. Герцена 21 января 2010 г., и приурочено к юбилею проф. И.П. Лысаковой, д-ра филол. наук, зав. кафедрой межкультурной коммуникации. В конференции приняли участие более 150 представителей вузовской и академической науки, среди которых были как известные ученые, так и молодые исследователи более чем из 35 регионов России, Украины, Молдовы, Эстонии, Румынии, Польши, Финляндии, Китая, Словакии, Японии.

В первом пленарном докладе «Эволюция направления методических исследований на кафедре межкультурной коммуникации РГПУ им. А.И. Герцена (1992–2010)» проф. И.П. Лысакова рассказала об этапах развития методики обучения РКИ на созданной ею кафедре. Проф. Е.И. Пассовым была представлена программа развития методической науки в стране, в которую он предложил ввести следующие пункты:

- создать настоящую университетскую подготовку профессионалов-методистов в рамках Института методики (Высшей школы методики и т.п.) или факультетов университетов;

- определить статус методики как особой области знания, т.е. ввести ее в официальный перечень наук (специальностей) и установить ученые степени кандидата и доктора методической науки;

- включить методику в число наук, представленных в РАО;

- создать национальное методическое общество, которое установит контакты с зарубежными обществами.

Размышлениями по поводу актуальных лингвистических и методических проблем на пленарном заседании поделились российские профессора Н.Л. Шубина, Л.В. Московкин, Н.А. Любимова, С.С. Хромов, гости из Финляндии М. Ванхала-Анишевски и М. Ляхтемяки, которые пригласили собравшихся к размышлению над проблемой многоязычия как ресурса на примере русско-финского двуязычия среди студентов-иммигрантов, Г. Зенталя из Польши, представивший российский бренд в обучении иностранных специалистов по деловому русскому с целью создания нового представления о России. В рамках петербургской и московской научных школ обсуждались современные проблемы научной коммуникации, будущее методики как науки, аспекты теории методов обучения иностранному языку, скрытый потенциал новых информационных технологий в преподавании русского языка как иностранного и как неродного. Целый

ряд проблем был поднят в докладе проф. Н.А. Любимовой «Лингвистическая теория и практика обучения фонетике РКИ: состояние и проблемы»: диагностика ошибок, овладение методикой обучения фонетике, создание курса методики обучения фонетике, наглядность в обучении фонетике.

Интересными были все пленарные выступления, так как они были построены в ракурсе постановки актуальных лингвометодических проблем с акцентом на новые технологии обучения. Завершил пленарное заседание доклад проф. Н.Л. Шубиной «Научная коммуникация в социальном и образовательном аспектах», в котором среди актуальных проблем научной коммуникации были отмечены такие, как моделирование речевого стандарта, в котором необходимо спроецировать набор средств и форм эффективного представления результатов научной деятельности, восстановление эффективной научной коммуникации, формирование новых способов передачи информации, трансдисциплинарные стратегии исследования.

На конференции работало 5 секций: «Лингвокультурология и межкультурная коммуникация», «Методика обучения РКИ», «Методика преподавания русского языка и русской словесности в иностранной аудитории», «Новые технологии, учебники, образовательные проекты», «Русский язык в полиэтнической среде».

На заседании секции «Лингвокультурология и межкультурная коммуникация» рассматривались факты культуры как компоненты содержания обучения РКИ (Н.Т. Свидинская), штрихи к лингвокультурологическому портрету прилагательного «злой» (Е.И. Зиновьева), культурные образы пространства как предмет лингвокультурологии (О.В. Ротмистрова), лингвокультурологические трудности в процессе преподавания РКИ (О.Г. Никонорова), актуальность номинаций родства в рамках лингвокультурологических исследований на примере русского и польского языков (М. Скибицка), образ России и россиян в польских школьных учебниках (И. Коженевска-Берчиньска) и др. Особенный интерес вызвало выступление М.А. Шахматовой о национально-детерминированных единицах русского языка в лингвокультурном поле.

В ходе работы секции «Методика обучения РКИ» рассматривались следующие вопросы: рус-

ский язык – русская культура – язык специальности: современная методологическая триада обучения РКИ (Р.К. Боженкова); «Komunikacja biznesowa po rosyjsku» – опыт преподавания русского языка делового общения польским студентам-филологам (С.А. Хватов), этносоциальный аспект в преподавании РКИ (Т.А. Лисицына), проблемы теории и практики формирования языковой компетенции иностранных учащихся на этапе предвузовской подготовки (Т.В. Веракша), редуцированные формы русской речи (Н.В. Богданова) и др.

В докладах секции «Новые технологии, учебники, образовательные проекты» особый интерес вызвали вопросы обучения РКИ в румынском вузе в условиях Болонской модели образования (Л.Е. Беженару), опыт создания учебного пособия «Русская народная сказка на уроках РКИ», системы заданий в новых учебных пособиях по научному стилю речи для иностранных учащихся (З.В. Аббасова), новый метод тестирования успеваемости японских студентов, изучающих русский язык (Т. Миядзаки).

Специальная секция была посвящена вопросам изучения русского языка в полиэтнической среде. Изменение контингента учащихся в обычных российских школах, связанное с преобразованиями, произошедшими в последние 2 десятилетия, повлекло за собой необходимость пересмотра и обновления подготовки студентов-филологов в педагогическом вузе. Сегодня в связи с появлением в школах множества полиэтнических классов актуальной является проблема обучения методике преподавания русского языка как неродного или иностранного. Именно поэтому на секции обсуждались самые актуальные проблемы русского языка как неродного: новое в методической подготовке студента-русиста (М.С. Берсенева), многоязычие как цель самообучения русскоязычных лингвистов в вузе (Т.Ю. Тамбовкина), развитие ключевой компетентности учащихся в условиях полиэтнической школы (Л.И. Адрианова, Г.И. Демина), букварь как средство организации обучения русской грамоте в полиэтнической образовательной среде (Е.А. Гогун, Л.В. Савельева, Г.С. Щеголева), орфоэпическое образование и воспитание в полиэтнической школе (И.А. Вещикова), особенности формирования правильной устной и письменной речи у детей-инофонов в по-

лиэтнической школе (О.Н. Фочелева), обучение школьников-инофонов пониманию учебного текста (С.А. Вишнякова), психолингвистические основы обучения русскому языку как неродному в полиэтнических классах (Н.С. Чернышова) и др.

Гость из Японии Миядзаки Такэтоши поделилась опытом применения специальных методических приемов, позволяющих преподавателю оптимизировать проверку усвоения знаний. Она рассказала о проверочных тестах, оформленных в виде викторины и позволяющих в режиме реального времени контролировать успеваемость учащихся при наименьшей трате сил и времени.

В рамках секции, посвященной преподаванию русского языка и русской словесности в иностранной аудитории, рассматривались такие аспекты методики, как культурологический подход к преподаванию русской литературы как иностранной (И.И. Толстухина), лексическая интерференция в практике преподавания РКИ (Т.Н. Матвеева), релятивы разговорной речи (Т.А. Филимонова, О.С. Васильева), проблема учета интерферентного фона при обучении китайских студентов русской фразеологии (С.Н. Рубина), использование речевых эталонов при обучении лексике РКИ (М.А. Коваль), обучение русскому речевому этикету китайских учащихся (Юй Цзямин) и др.

Конференция завершилась круглым столом «Русский язык как неродной: педагогические достижения» (ведущая И.П. Лысакова), в ходе которого обсуждались роль научно-методического центра как организатора экспериментальной работы по русскому языку для детей-инофонов

(С.И. Петрова), опыт поликультурного образования в общеобразовательных учреждениях Екатеринбурга (Т.Г. Кудинова), русский язык в Узбекистане (А.И. Нечаева), сотрудничество ОПРЯЛ Эстонии и издательства «ARGO» в работе над учебными пособиями для эстонских школ (М. Линг), молодые русскоязычные иммигранты в Финляндии (Т.В. Рюнткянен), паспорт языка учащегося-мигранта, дидактическое регионоведение как проводник толерантности в преподавании русского языка нерусским учащимся (А.И. Якимович) и др. Особый интерес вызвал проект «Мамина школа!» (Т.Ю. Уша), направленный на сохранение и укрепление института семьи через повышение психолого-педагогической компетентности матерей, оказание образовательных услуг матерям детей мигрантов.

Также во время конференции проводился мастер-класс «Креолизация гипертекста» (О.В. Миловидова), на котором была представлена визуальная коммуникация с разнообразными возможностями как креолизации, так и создания ссылок гипертекста в учебных пособиях нового типа.

Участники конференции благодарили организаторов за интересную в научно-методическом плане конференцию.

**С.А. Вишнякова**

д-р пед. наук, профессор  
кафедры гуманитарных и социально-экономических наук  
Смольного университета  
Российской академии образования  
Санкт-Петербург, Россия

2 июля 2010 г. в Лондоне прошла **интерактивная конференция лидеров неправительственных организаций российских соотечественников** по проблемам прав человека. Главной целью выступавших было обсуждение вопросов правовой защиты соотечественников за рубежом, позиция церкви в данной области, проблемы доступа к информации, а также ксенофобии и расизма. В интернет-эфире высказались 21 представитель русскоязычных неправительственных организаций из 11 стран, в том числе из России, Великобритании, Ирландии, Армении, Греции, Израиля и США. Организаторы мероприятия – Московское бюро по правам человека, Координационный совет российских соотечественников в Великобритании и Русская ассоциация иммигрантов Великобритании. Интерактивная конференция в подобном формате будет проходить ежегодно.

*По материалам оргкомитета*

## «Дни русского языка и белорусской культуры»

### IV фестиваль иностранных студентов

**Ф**естиваль, организованный Белорусским общественным объединением преподавателей РКИ (БООПРЯИ) и Белорусским государственным университетом (БГУ), прошел в Минске 19–22 мая 2010 г. Его участники приехали из 28 стран мира: Китая, Вьетнама, Южной Кореи, Турции, Ливана, Иордании, Ирана, Ирака, Нигерии, Шри-Ланки, Туркменистана, Азербайджана, Грузии, Армении, Норвегии и др. Около 400 иностранных студентов, обучающихся в вузах Минска, Гомеля, Гродно, Бреста, Витебска, Полоцка, Горок, Барановичей, Мозыря, демонстрировали свои знания русского языка и белорусской культуры, знакомились с культурой других стран и рассказывали о родной культуре, принимая участие в разнообразных конкурсах и выставках.

В течение четырех дней из аудиторий факультета международных отношений БГУ неслась речь на разных языках. Русский язык выполнял свою функцию языка международного общения, когда взволнованные конкурсанты в коридорах университета, общежитий и за кулисами поддерживали друг друга и вместе отдыхали.

На открытии фестиваля 19 мая 2010 г. в актовом зале лицея БГУ собрались участники, руководители вузов, работники Министерства образования Белоруссии, сотрудники иностранных посольств и дипломатических представительств Китая, России, Ирана, Ливии, представители МАПРЯЛ и БООПРЯИ, а также друзья фестиваля из разных стран.

Собравшихся приветствовали председатель БООПРЯИ С.И. Лебединский и почетный председатель БООПРЯИ А.В. Санникова, деканы факультетов БГУ и представители посольств. С.И. Лебединский зачитал приветственное письмо президента МАПРЯЛ и РОПРЯЛ Л.А. Вербицкой, в котором она отметила необходимость организации подобных мероприятий как объединяющих интеллектуальные, нравственные, творческие усилия подлинных знатоков и спе-

циалистов в области русского языка и культуры, позитивно влияющих на отношения между странами и улучшающих взаимопонимание между людьми.

В фойе лицея БГУ разместилась выставка творческих работ иностранных студентов. Одетые в национальные костюмы ребята из Туркменистана, Китая, Вьетнама и других стран рассказывали о своей родине, угощали гостей национальными блюдами и демонстрировали творческие работы.

В рамках фестиваля 19 и 21 мая 2010 г. проходили конкурсные испытания заключительного тура Республиканской олимпиады по русскому языку среди студентов-иностранцев, обучающихся в вузах Белоруссии, объединенные общей темой «Русский язык – путь к знаниям». Участники олимпиады соревновались в семи секциях в зависимости от уровня владения русским языком и профилей обучения.

В первый конкурсный день иностранные студенты собрались в аудиториях факультета международных отношений БГУ, чтобы продемонстрировать умения письменной речи. Слушатели подготовительных факультетов писали изложение; студенты I–II курсов филологических и нефилологических специальностей – изложение с элементами сочинения; студенты III–V курсов и те, для которых русский язык является одним из родных языков, создавали сочинение-эссе на заданную тему.

Во второй конкурсный день иностранные студенты демонстрировали умения устной речи: читали наизусть стихи или отрывки из художественных произведений известных русских писателей и современных авторов, удивляли жюри эссе и стихами собственного сочинения. После каждого выступления члены жюри задавали каждому вопросы, связанные с жизнью и учебой в Белоруссии, планами студента на будущее, культурой и традициями Белоруссии и национальной культурой учащихся; обсуждали с конкурсантами глобальные проблемы современного



мира и просили студентов поделиться мнением о приоритетных путях их решения.

Доброжелательное, но строгое жюри во главе с председателем зам. декана факультета до-университетского образования БГУ Е.В. Кишкевич беспристрастно оценивало участников. По результатам письменного и устного конкурсов было решено наградить дипломами самых лучших.

В то время как иностранные студенты состязались в знании русского языка и белорусской культуры, преподаватели и гости фестиваля решали проблемы организации и совершенствования обучения студентов-иностранцев в вузах Белоруссии на научно-методическом семинаре (19 мая 2010 г.), обсуждали вопрос быть или не быть художественной литературе в иностранной аудитории в рамках Межвузовского семинара преподавателей РКИ «Художественная литература в курсе РКИ: за и против» (21 мая 2010 г.). 20–21 мая 2010 г. русисты, ученые, преподаватели русского языка из разных стран принимали участие в IV Международной научно-методической конференции «Теория и практика преподавания РКИ: достижения, проблемы и перспективы развития»; во время проведения которой была организована выставка учебно-методической и научной литературы. На выставке были широко представлены учебники и учебные пособия по русскому языку, монографии и сборники научных статей.

22 мая 2010 г. участники и гости фестиваля вновь собрались в актовом зале лицея БГУ, где состоялось закрытие фестиваля. Его первая часть была посвящена награждению победителей Республиканской олимпиады по русскому языку и наиболее активных участников фестивальных мероприятий, а далее начался концерт художественной самодеятельности. Одинаково тепло зрители встречали и исполнителей классических произведений: Го Дун (Китай) с композицией «Цветы и тени», скрипач Якшиев Шатлык (Туркменистан) с вариациями на тему романа «Очи черные», Вадем Семих (Турция) со стихотворением А.С. Пушкина «Я вас любил»; и любителей современных направлений в музыке: Хасанова Майя (Туркменистан), Юсеф Абубакар Мака с песней «Странник», Филиппус Итембу (Намибия), Дарси Титани (Конго) с «Лучшим рэпом года», коллектив эстрадного танца БГУ «Седьмое небо» с композицией «Призраки».

Преподаватели и их воспитанники увезли в свои вузы заслуженные награды и подарки, ценные советы, яркие впечатления и фотографии новых друзей.

**Н.Л. Шибко**

nshibko@gmail.com

канд. пед. наук, доцент  
кафедры теории и методики преподавания РКИ  
Белорусского государственного университета  
Минск, Белоруссия

## С тульским пряником в Гранаду

**В** Гранадском университете 19–20 ноября 2009 г. и 5–6 мая 2010 г. прошли методические семинары для преподавателей русского языка. Организаторами мероприятий выступили фонд «Русский мир», ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова, факультет переводчиков Гранадского университета. Осенью к русистам Испании присоединились преподаватели русского языка из Болгарии и Грузии, а весной – из Кабардино-Валкарии и России.

Программа первого семинара включала следующие доклады и сообщения: «Современное состояние русского языка в аспекте преподавания РКИ», «Новые направления в методике преподавания РКИ» (В.А. Степаненко), «Учебники РКИ нового поколения», «Российская государственная система тестирования» (М.М. Нахабина, доцент ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова), «Современные дискурсивные практики и текст на уроке РКИ», «Видеоматериалы на уроке РКИ»

(И.В. Курлова, доцент ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова), «Передачи о русском языке на радиостанции «Голос России»: методический аспект», «Современная русская лексикография в Интернете» (Ю.А. Сафонова, РГРК «Голос России», ГРАМОТА.РУ).

Вторая встреча в основном носила практический характер: российские преподаватели провели практическое занятие по тестированию (М.М. Нахабина) и три мастер-класса (И.В. Курлова, Ю.А. Сафонова). Мастер-класс В.В. Частных, посвященный творчеству Л.Н. Толстого, завершился «вкусно»: участники с удовольствием попробовали тульский пряник, привезенный из Ясной Поляны. Среди теоретических вопросов на семинаре рассматривались: современное состояние русского языка, дискурс, тестология и сценарное обучение РКИ, понимание инокультурного текста (В.А. Степаненко, А.П. Забровский и др.). Участникам был также представлен мультимедийный курс «Время говорить по-русски!»,

находящийся в открытом доступе на сайте фонда «Русский мир».

На семинарах работала выставка учебно-методической литературы, экспонаты которой дополнили библиотеку отделения славянской филологии Гранадского университета.

По окончании семинаров участникам были выданы сертификаты повышения квалификации с логотипами МГУ им. М.В. Ломоносова и фонда «Русский мир». При вручении сертификатов координатор проекта с испанской стороны Рафаэль Гусман Тирадо отметил, что для русистов Испании особенно актуален и востребован методический аспект семинара, а д-р пед. наук, зам. директора ЦМО МГУ им. М.В. Ломоносова В.А. Степаненко выразила надежду на то, что такие семинары будут проводиться на постоянной основе.

И.В. Курлова,  
Ю.А. Сафонова

**ПОДПИСКА**

## РУССКИЙ ЯЗЫК ЗА РУБЕЖОМ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ ИЛЛЮСТРИРОВАННЫЙ ЖУРНАЛ

### КАК ОФОРМИТЬ ПОДПИСКУ

- в издательстве  
тел.: +7 (495) 514-21-06, (499) 267-40-10  
e-mail: [podpiska@vedomost.ru](mailto:podpiska@vedomost.ru)
- на сайте журнала [www.russianedu.ru](http://www.russianedu.ru),  
распечатав счет и оплатив его
- по каталогу «Пресса России» – индекс 24780  
«Роспечать» – индекс 18382
- в подписном агентстве «Информнаука»  
тел.: +7 (495) 787-38-73  
e-mail: [Alfimov@viniti.ru](mailto:Alfimov@viniti.ru), сайт [www.informnauka.com](http://www.informnauka.com)

*Присоединяйтесь!*

# МЕТОДИЧЕСКИЕ СЕМИНАРЫ ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

(Гранада, Испания, 19–20 ноября 2009 г., 5–6 мая 2010 г.)



*Открытие семинара*



*Ю.А. Сафонова рассказывает об акции «Георгиевская ленточка»*



*Выступает И.В. Курлова*



*Участники семинара*



*Выставка учебно-методической литературы*

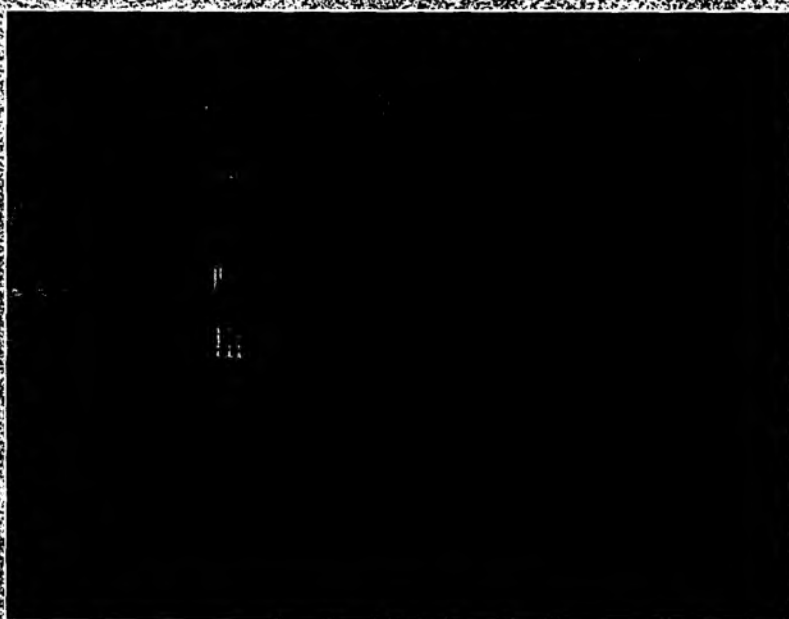


*Рафаэль Гусман Тирадо и участница семинара*

Дворец царя Алексея Михайловича (годы правления 1645–1676) впервые был построен в Коломенском в 1673 г. Иностранные гости называли этот дворец восьмым чудом света. Комплекс из нескольких теремов простоял чуть больше века и был разобран по причине ветхости в 1768 г. по приказу Екатерины II, которая предполагала восстановить его. По ее указанию были составлены подробные планы и чертежи с обмерами строений. В 2010 г. завершилось воссоздание дворца по сохранившимся чертежам. Покрашенный и расписанный в исторические цвета дворец откроет свои двери для посетителей ко Дню города Москвы в 2010 г.



Дворец царя Алексея Михайловича в Коломенском.  
Фрагмент в Гильердине, 1770-е гг.



ISSN 0131-615X  
Индекс: «Роспечать»  
18382

«Пресса России»  
24780