

Уважаемые друзья и коллеги!

Ирина Орехова
профессор, заведующий
кафедрой стажировки
зарубежных специалистов,
главный редактор журнала
«Русский язык за рубежом»



Этот номер выходит в преддверии важнейшего события в истории мировой русистики — XIV Конгресса Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы. Эта ассоциация была основана более 50 лет назад. Ее роль в объединении всех друзей русского языка и культуры, продвижении исследований в области русской лингвистики, а также методики преподавания русского языка как иностранного трудно переоценить. В этом выпуске журнала представлены программные статьи активных членов МАПРЯЛ, вышедшие в журнале «Русский язык за рубежом» и его спецвыпусках с 2015 по 2019 г. В них затронута тематика, являющаяся базовой в научном контексте форумов и съездов Международной ассоциации: системно-структурное описание языка, социологические аспекты его функционирования, лингвокультурологическое направление, методический аспект и многое другое.

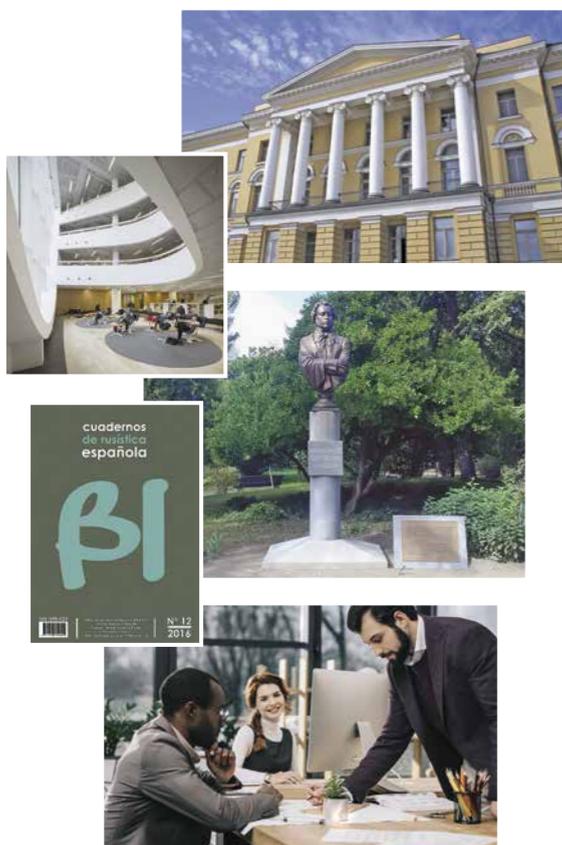
От коллектива редакции журнала желаем всем участникам конгресса творческих успехов, новых научных свершений.

Не сомневаемся, что конгресс внесет большой вклад в дальнейшее развитие лингвистики и методики преподавания русского языка как иностранного.

С уважением,

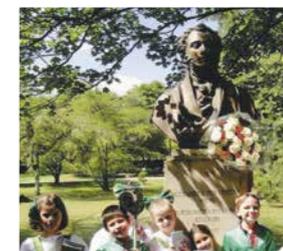
СОДЕРЖАНИЕ

НОВОСТИ	4
Л. А. Вербицкая МАПРЯЛ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА	5
Рафаэль Гусман Тирадо ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ XIII КОНГРЕССА МАПРЯЛ В ГРАНАДЕ	10
Л. А. Вербицкая РОЛЬ ЯЗЫКА В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА	13
В. Г. Костомаров УБРАТЬ ПОМЕХИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ СИЛАМ ЯЗЫКА	19
М. Н. Русецкая, О. А. Радченко, Т. Э. Корепанова, Т. Е. Нестерова ГОСУДАРСТВЕННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ	22
Юрий Тодоров В НОГУ СО ВРЕМЕНЕМ: БОЛГАРСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ СЕТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ	30



Арто Мустайоки ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФИНЛЯНДСКОЙ РУСИСТИКИ	35
Рафаэль Гусман Тирадо О РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ИСПАНИИ И В ГРАНАДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ	39
Анка Бергманн, Н. А. Ермакова ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НЕМЕЦКОЙ АУДИТОРИИ	45
А. Жанье-Гропшо О ФРАНЦУЗСКОЙ РУСИСТИКЕ	50
О. В. Александре, Н. И. Никольская ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РУССКОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ «МАТРЕШКА» В ШВЕЙЦАРИИ: О ТОМ, КАК ВСЕ НАЧИНАЛОСЬ	53
Т. Т. Черкашина, Н. Н. Новикова, Л. В. Ковтун, М. Б. Будильцева ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ НОРМЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ	59
Е. С. Малеева АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОВЕНЬ В1 ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ	68

Л. Дробич ТЕАТР КАК МОДЕЛЬ СОХРАНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	76
Харри Вальтер, В. М. Мокиенко РУССКИЙ ЯЗЫК В ДВУЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЯХ (ОПЫТ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ)	81
Людмила Шипелевич ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ИНТЕРНЕТА НА ОБУЧЕНИЕ РКИ СОВРЕМЕННЫХ УЧАЩИХСЯ	86
Е. Л. Кудрявцева, Л. Б. Бубекова, А. А. Тимофеева, С. В. Буланов СОВРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ	90
Чжэн Тиу ВЛИЯНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС В ИНОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЯ 1898–1949 ГГ.) ..	102



■ Представители 47 стран подали заявки на конгресс МАПРЯЛ в Нур-Султане



С 29 апреля по 2 мая 2019 г. в Нур-Султане (Республика Казахстан) состоится XIV Конгресс Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русское слово в многоязычном мире». Заявки на участие в этом мероприятии направили почти 800 участников из 47 стран.

XIV Конгресс МАПРЯЛ проводится Международной ассоциацией преподавателей русского языка и литературы и Казахстанской ассоциацией преподавателей русского языка и литературы при поддержке фонда «Русский мир». Площадки для проведения мероприятия предоставляет Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева.

Работу конгресса откроет панельная дискуссия «Русский язык в многоязычном мире: идентичность, ресурс, интеграция», в ходе которой ученые, политики и общественные деятели России, Казахстана и других стран обсудят наиболее острые вопросы, определяющие особенности функционирования русского языка в современных условиях. Предметом обсуждения станут законодательные инициативы разных государств в области языковой политики, вопросы функционирования русского языка как элемента образовательной системы, а также наиболее действенные формы распространения русского языка и культуры за рубежом.

Вслед за публичной дискуссией состоится пленарное заседание, в ходе которого прозвучат 5 обзорных докладов представителей научных школ России, Казахстана, США, Финляндии, демонстрирующие самые последние достижения в области научного описания, преподавания и распространения русского языка и литературы.

Работу конгресса продолжат заседания по 14 научным направлениям, на которых ученые-русисты поделятся наблюдениями и продемонстрируют

достижения своих научных центров в области социолингвистики, межкультурной коммуникации, системного описания русского языка, лексикографии, методики преподавания русского языка, перевода, лингвистики, литературоведения и в других сферах. Доклады, подготовленные для этих направлений и специально отобранные редакционной коллегией конгресса, будут размещены в сборнике, доступном онлайн на сайте МАПРЯЛ.

Повестка дня круглых столов также обещает быть насыщенной. Дискуссии развернутся вокруг таких тем, как «Русский язык на постсоветском пространстве: общая когнитивная база и региональные компоненты в обучении», «Дистанционное обучение русскому языку: проблемы и задачи построения интегрированного учебного пространства», «Реалии XXI века в русской фразеологии». Отдельные круглые столы будут посвящены вопросам интеграции в учебный процесс произведений современной русской литературы, актуальным проблемам билингвального обучения, а также перспективам развития культурологического направления иноязычного образования.

Конгресс МАПРЯЛ — это крупнейшее событие в жизни мировой русистики за последние 5 лет, объединяющее ученых-филологов и преподавателей русского языка, литературы и культуры всех уровней образования. Место следующего конгресса определяется путем открытого голосования высшим исполнительным органом ассоциации — Генеральной ассамблеей, заседания которой проводятся раз в 5 лет, вслед за очередным конгрессом. В 2015 г. большинством голосов столицей XIV Конгресса МАПРЯЛ 2019 г. была выбрана Астана (с 2019 г. — Нур-Султан). Выборы столицы XV Конгресса МАПРЯЛ, который состоится в 2023 г., намечены на 2 мая 2019 г. ■

МАПРЯЛ: ВЧЕРА, СЕГОДНЯ, ЗАВТРА



Л. А. Вербицкая
доктор филологических наук,
профессор,
президент Российской
академии образования,
президент Международной
ассоциации преподавателей
русского языка и литературы,
президент Российского
общества преподавателей
русского языка и литературы,
президент
Санкт-Петербургского
государственного университета
Санкт-Петербург, Россия



Ключевые слова:
МАПРЯЛ, юбилей,
преподавание русского языка
и литературы, конгресс,
научная деятельность

В 2017 г. юбилей отмечает Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы — первое и крупнейшее в мире объединение людей, представляющих разные культуры, страны и континенты, которые связали свою жизнь с преподаванием русского языка или с исследованием скрытых в нем феноменов.

Сегодня ассоциацию представляют более 200 членов в 70 странах мира. Один раз в 5 лет члены МАПРЯЛ собираются вместе на Всемирном конгрессе русистов, чтобы обсудить важнейшие направления научного описания и исследования современного русского языка. За всю историю МАПРЯЛ состоялось 13 конгрессов, в каждом из которых участвовало более 1000 ученых и преподавателей со всей планеты.

За право принимать конгресс, как и в олимпийском движении, состязаются крупные экономические, культурные, научные центры разных государств. За прошедшие 50 лет конгрессы проводились в 12 городах 10 стран — Париже, Варшаве, Берлине, Праге, Будапеште, Регенсбурге, Братиславе, Санкт-Петербурге, Шанхае, Гранаде, а Москва и Варна дважды принимали конгрессы МАПРЯЛ. Не за горами следующий, XIV конгресс в Астане. И хотя каждый из конгрессов обладал собственным «лицом» и неповторимым стилем, связанным с традициями той или иной национальной школы русистики, нельзя не заметить признаков общей и неразрывной повестки дня, проявляющихся в каждом из этих мероприятий.

Рассмотрим основные вопросы научного описания и преподавания русского языка, литературы и культуры, ставшие предметом обсуждения ученых за последние полвека.

Одним из традиционных направлений конгрессов МАПРЯЛ является **системно-структурное описание современного русского языка**. Так, в рамках научной программы XI конгресса «Мир русского слова и русское слово в мире» в Варне в 2007 г. состоялась дискуссия структурного, семантического и функционального аспектов языковых единиц разных уровней. Ряд докладов был посвящен структурно-семантическому и функциональному анализу фонетических и грамматических явлений и сфер их употребления в современном русском языковом пространстве. В докладах и дискуссиях важное место занимали проблемы словообразования, актуальные вопросы структуры неологизмов и окказиональных образований,

структурный и семантический аспекты терминологической лексики.

Дискуссия в рамках названного направления продолжилась и на следующем конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература во времени и пространстве», который гостеприимно принимал китайский Шанхай в 2011 г. Пристальное внимание участники китайского конгресса уделили вопросу выявления тех факторов, которые влияют на эволюцию языка и находят свое отражение в системных изменениях речевой деятельности его носителей.

Тенденция к разноаспектному и комплексному изучению языковых явлений в сфере системно-структурного описания языка отчетливо проявилась на XIII конгрессе МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», который проходил в 2015 г. в Гранаде. Анализ научных публикаций, представленных учеными-русистами для обсуждения на этом направлении, говорит о стремлении коллег рассматривать язык и языковые единицы не только в традиционном соотношении формы и содержания, но и в широкой ориентации на межуровневые соотношения, на когнитивно-дискурсивные, функциональные, текстовые, антропоцентрические связи, которые в перспективе должны привести к новым представлениям о системности языка и к новым внутриязыковым типологиям.

Наряду с исследованиями языка как системы большой интерес участники мирового сообщества русистов проявляют и к вопросам описания и изучения речевой деятельности в ее коммуникативно-прагматических аспектах.

Принципы коммуникативного подхода к обучению РКИ впервые были сформулированы и обоснованы еще на III конгрессе МАПРЯЛ, который состоялся в 1976 г. в Варшаве. На XI конгрессе МАПРЯЛ в Варне учеными рассматривались речевые стратегии и тактики общения, позиции говорящего и слушающего и их роли в формировании речевого смысла высказывания, причем было обращено внимание на роль говорящего как интерпретатора своих собственных высказываний. Были проанализированы особенности таких феноменов, как языковая манипуляция, языковая демагогия и языковая игра, а также различные аспекты речевого поведения в режимах согласия и конфликта.

Необходимо отметить, что 5 лет спустя вопросу описания речевого поведения в условиях конфликта было уделено пристальное внимание: участники XII конгресса МАПРЯЛ в Шанхае рассматривали лингвоконфликтологию и лингвистическую этику в качестве современных аспектов прагматики. Особенно отмечалось появление такой новой лингвистической дисциплины, как юрислингвистика, или судебное речеведение, главным направлением работы которой является разработка теоретической базы для проведения лингвистической экспертизы.

Коммуникативно-прагматический подход к изучению единиц языка и речи стал одним из ключевых направлений повестки дня XIII конгресса МАПРЯЛ в Гранаде. В числе безусловных новшеств конгресса можно назвать предложение рассматривать креативную стилистику в качестве самостоятельного научного направления, выделить речевой поступок как междисциплинарную единицу описания коммуникативной практики.

Социолингвистические аспекты функционирования русского языка представляют собой еще одно направление, которое постоянно предоставляет ученым-филологам разных стран новый материал для исследования. Еще в 1994 г., на заседаниях VIII конгресса МАПРЯЛ в Регенсбурге, была проанализирована языковая ситуация в России начала 1990-х гг., в том числе рост количества заимствований в русском языке и отказ от целого массива идеологических клише, которые присутствовали в русском языке в советский период. На X конгрессе МАПРЯЛ в Санкт-Петербурге социолингвистические исследования рассматривались на специальном заседании «Русский язык и русская речь сегодня: старое — новое — заимствованное». Пристальное внимание делегаты конгресса уделили проблемам изменения стилистических норм, а также процессам, которые затронули лексику, терминологию и словообразование, в сопоставлении с аналогичными явлениями в других языках.

Участники XI конгресса МАПРЯЛ в Варне проанализировали изменения, которые произошли в русском языке на рубеже XX и XXI вв.: рассмотрели проблемы применения сленга, оценили последствия экспансии средств разговорной речи в язык СМИ, обсудили перспективы функционирования русского языка в новых дискурсивных пространствах, в частности, в условиях интернет-общения, которое может рассматриваться как самостоятельная функциональная разновидность русского языка.

Исследователи пришли к общему мнению о том, что изменения в современном русском языке распространились как на научный стиль, так и на деловую коммуникацию и публицистику.

Проблема экспансии разговорной речи и ее переход на другие уровни функционирования языка стали предметом обсуждения и на последующих конгрессах ассоциации. Так, участники XII конгресса МАПРЯЛ в Шанхае, обсуждая вопросы кодификации норм в условиях социальных сдвигов, зафиксировали тревожную тенденцию: в современном русском языке трехуровневая стилистическая система преобразуется в двухуровневую, в условиях которой низкий стиль переходит в средний, а средний — в высокий. Особая мера ответственности за сохранение чистоты языка лежит на средствах массовой информации, что и определяет интерес ученых к исследованию речевых произведений СМИ: делегаты конгресса в Гранаде в 2015 г. в своих

докладах уделяли внимание таким фактам языка, как заимствования, развитие коннотативных значений, расширение лексики, связанное с актуальными реалиями повседневного общения.

Отдельную группу научных докладов на каждом из конгрессов МАПРЯЛ традиционно представляет **лингвокультурологическое направление**, отражающее антропоцентрический подход к изучению языковых явлений.

Впервые этот вопрос рассматривался еще на I конгрессе МАПРЯЛ в 1969 г. в Москве, активно роль страноведения в системе аудиторной и внеаудиторной работы обсуждалась и на VI конгрессе МАПРЯЛ в Будапеште.

Делегаты XI и XII конгрессов в Варне и Шанхае обращали внимание на базовые единицы лингвокультурологии, на формирующуюся терминологию этой новой на тот момент филологической дисциплины. Особый интерес ученых вызывали проблемы описания культурной базы носителей современного русского языка, проблемы русской концептосферы, языковой картины мира русского этноса на рубеже столетий. Была выявлена тенденция к трансформации национально-культурных стереотипов, а также проанализированы различия концептуальной и языковой картин мира разных народов, порождающие и стимулирующие диалог культур.

Новые обертоны лингвокультурологическому направлению сообщил XIII конгресс МАПРЯЛ в Гранаде. Анализ докладов, прозвучавших на этом мероприятии, позволяет сделать выводы о том, что происходят изменения содержательно-оценочной структуры многих понятий, а также связывающих их представлений и отношений; меняется структура уже существующих концептуально-понятийных полей, таких как *сострадание, самопожертвование, терпение, вера, человек, дом*.

Традиционным компонентом в содержательной программе конгрессов МАПРЯЛ является **лексикографическое направление**. Наряду с базовыми проблемами современной лексикографии рассматриваются также и частные вопросы теории и практики составления словарей разных типов с учетом их дескриптивной и прескриптивной направленности.

Ученые, участвовавшие в XI конгрессе МАПРЯЛ в Варне, рассматривали вопросы лексикографического представления русского языка в словарях разных типов: толковых, переводных, идеографических, лингвокультурологических, ортологических, авторских, энциклопедических.

XII конгресс в Шанхае дополнил и расширил начатую в Болгарии дискуссию обсуждением принципов словарного описания библеизмов, места лингвокультурологической информации и роли грамматического компонента в словаре, а также словарей языка писателя, учебной и компьютерной лексикографии.

Значительный ресурс для развития методики преподавания русского языка на всех уровнях

обучения открывают компаративные исследования, позволяющие наметить оптимальные пути преодоления межъязыковой интерференции у тех учащихся, для которых русский язык не является родным. Сказанное объясняет интерес мирового сообщества русистов к еще одному постоянному направлению конгрессов МАПРЯЛ — **сопоставительному изучению русского и других языков в лингвистическом и методическом аспектах**.

Живое обсуждение вопросов описания русского языка в сопоставлении с другими языками состоялось на VII конгрессе МАПРЯЛ в Москве в 1990 г. Проблемы методологии межъязыковых сопоставлений, а также прикладные аспекты сопоставительных исследований обсуждались делегатами XI конгресса МАПРЯЛ в Варне. Участники конгресса представили результаты сопоставления явлений на разных уровнях языка, обратили внимание на проблемы межъязыковой эквивалентности и соотношения категорий универсального и идиоэтнического в русском и сопоставляемых с ним языках.

На XIII конгрессе в Гранаде вниманию общественности были представлены работы, описывающие пути преодоления межъязыковой интерференции, возможности устранения ошибок в русской речи носителей других языков — в частности, в области фонетики и интонации, речевых клише.

Интенсивные миграционные процессы в современном мире выдвигают на передний план научной повестки дня вопросы диалога культур. Не остается в стороне и русистика: последние годы на каждом из конгрессов МАПРЯЛ **коммуникация на русском языке в межкультурной среде** рассматривается в качестве самостоятельного направления.

Активные обсуждения этнопсихолингвистических, социокультурных и прагматических аспектов межкультурной коммуникации проходили на XI конгрессе МАПРЯЛ в Варне. В выступлениях рассматривались вопросы двуязычия в странах постсоветского пространства, особенности функционирования русского языка в Молдавии, на Украине, в Белоруссии, Казахстане, вопросы культурной и языковой интерференции, а также формирования локальных «вариантов» русского языка. Эти проблемы вызвали оживленную дискуссию, в ходе которой были высказаны противоположные мнения: с одной стороны, о сформировавшейся тенденции возникновения «белорусского», «украинского» и других версий русского языка; с другой — о различных формах существования русского языка, обусловленных национальной спецификой.

Отличительной особенностью данного направления на XIII конгрессе МАПРЯЛ в Гранаде стала его тематическая полифония. Рассматривались проблемы функционирования русского языка в условиях иммиграции, в культурах диаспор в США, Франции, Португалии, Италии, Испании, Германии, программы билингвального образования в Казахстане,

Грузии, Армении. Была проанализирована проблема диалога культур в процессе изучения русского языка в Индии, Казахстане, Китае, Ливане, Мексике, Армении, Молдавии, Польше, Тунисе, Ираке, Испании, Монголии. Русисты рассказали о формах работы, позволяющих повысить интерес к русскому языку и культуре.

Еще одним неотъемлемым компонентом содержательной программы конгрессов МАПРЯЛ является направление, связанное с **переводом как средством межкультурного взаимопонимания, предметом изучения и обучения**. На XI конгрессе в Болгарии рассматривалась методологическая парадигма переводоведения: актуальные тенденции в науке о переводе, функциональное, содержательное и структурное соотношение перевода и оригинала. Участники дискуссии пришли к выводу, что современная теория перевода развивается в русле когнитивной лингвистики, используя при этом ее научный аппарат, прежде всего фреймворк.

Заслуженный интерес ученых привлекает направление работы конгрессов МАПРЯЛ, раскрывающее вопросы **научного описания русского языка**. Здесь необходимо отметить, что задача комплексной разработки научных основ преподавания русского языка ставилась еще в 1973 г. участниками II конгресса МАПРЯЛ в Варне, а в 1976 г. в Варшаве состоялся III конгресс МАПРЯЛ, получивший название «Научные основы и практика преподавания русского языка и литературы». Работа в рамках этого направления была посвящена анализу теоретических и прикладных моделей описания русского языка как иностранного, как родного и неродного.

Направление, посвященное **методике преподавания русского языка как родного, неродного и иностранного**, традиционно является наиболее обширным по составу участников конгресса и разнообразным по тематике рассматриваемых вопросов. Репертуар обсуждаемых на этом направлении тем охватывает новации в методике преподавания русского языка, специфику обучения русскому языку в условиях языковой среды и вне ее, обучение детей и взрослых, студентов-филологов и нефилологов, учащихся начального и продвинутого этапов.

Активно обсуждаются участниками методического направления вопросы аспектного обучения, межкультурной коммуникации, а также психологии обучения, в том числе вопросы, связанные с поиском оптимальных решений по формированию вторичной языковой личности. На фоне социально-политических изменений актуальными становятся проблемы разработки структуры новых учебных программ, проектирования учебников и учебных пособий, использования современных информационных технологий в обучении русскому языку.

Рассуждая об эволюции содержания методического направления от конгресса к конгрессу, нельзя

обойти вниманием круг вопросов, связанных с преподаванием русского языка в системе билингвального образования.

Лингводидактическое тестирование также относится к одной из «новаторских» сфер методики преподавания русского языка, в рамках которой разрабатывается несколько самостоятельных научных направлений. Активно обсуждается дифференцированный подход к подготовке тестов для взрослых и детей школьного возраста в контексте европейской практики, уточняется специфика уровневого тестирования, учитывающего гендерный аспект, что позволяет повысить точность и объективность оценивания претендента на сертификат по РКИ.

Еще одной традиционной чертой повестки дня конгрессов МАПРЯЛ является интерес **к русской литературе как к высшей сфере бытования русского языка**. Литературоцентричность русской культуры, особенности отражения не только окружающей действительности, но и присущего русскому человеку образа мышления всегда привлекали и продолжают привлекать внимание ученых как в России, так и в странах ближнего и дальнего зарубежья.

«Литературная» повестка дня конгрессов МАПРЯЛ разнообразна: так, на конгрессе в Варне в 2007 г. были затронуты вопросы нравственной парадигмы литературы эпохи Средневековья, литературного канона и моделей русской литературы XIX–XX вв., литературы русского зарубежья. Участники дискуссий, проходивших на площадках конгресса в Шанхае, обсуждали проблемы знаковости пространства русской литературы, ее национальной идентичности.

Разнообразие подходов к анализу литературных произведений представили участники конгресса в Гранаде: от поисков православной аксиологии в классических и современных текстах до апологии самоцельной постмодернистской литературной игры.

Своеобразной тематической доминантой литературоведческой секции на конгрессе МАПРЯЛ в Испании можно считать «диалог культур»: от сопоставления отдельных разноязычных текстов до попыток установить общие черты целых литератур: русской и болгарской, русской и казахской, русской и сербской, русской и китайской.

Методическая составляющая преподавания русской литературы рассматривается на конгрессах МАПРЯЛ как самостоятельное научное направление. В сборниках конгрессов в рассматриваемый период публиковались доклады о новых технологиях и методических основах обучения русскому языку и литературе, о проблемах исследования лингвокультурологического потенциала художественного текста, о методиках обучения пониманию художественной литературы, а также о приемах языковой рефлексии и когнитивных стратегиях работы с текстом.

Изучение и преподавание русской культуры также представляет собой отдельное научное

направление в повестке дня конгрессов, проводимых ассоциацией. Доклады и сообщения ведущих культурологов России и зарубежья затрагивают вопросы обучения пониманию социокультурных феноменов и национальных стереотипов мировосприятия, отраженных в русской литературе и искусстве. Так, на конгрессе МАПРЯЛ в Гранаде в 2015 г. пристальное внимание было уделено культурному и когнитивному пространству русского мира в современных условиях, проблемам сохранения этнокультурной и языковой идентичности в эмиграции, взаимовлиянию языка и культуры на современном этапе.

Выше были рассмотрены основные направления — своеобразные «тематические вехи», по которым строилась работа конгрессов МАПРЯЛ в течение прошедших лет. Тем не менее каждый конгресс имеет и свои уникальные особенности. В поле зрения мировой русистики попадают и новые культурно-технологические феномены: так, в повестку дня конгресса МАПРЯЛ в Гранаде было включено направление «Русский язык в интернет-пространстве». Как

и следовало ожидать, здесь рассматривались весьма дискуссионные вопросы: например, существование интернет-стиля как особой разновидности литературного языка, возможность его научного описания и систематизации. В докладах ученых-русистов была широко представлена вся жанровая палитра специфических текстовых формаций в интернет-среде, включая кибертекст, демотиватор, медиафейк, социальные сети, интернет-переписку.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что конгрессы МАПРЯЛ продолжают выполнять важную объединяющую функцию для всего педагогического сообщества, выступая в качестве площадки для профессионального общения специалистов, занимающихся изучением, продвижением и популяризацией русского слова. Конгрессы стали своеобразным «камертоном» мировой русистики: обобщая имеющийся опыт и намечая новые направления научных исследований в области русской филологии, эти мероприятия формируют «эталон» научных изысканий в рассматриваемой сфере. ■

L. A. Verbitskaya

INTERNATIONAL ASSOCIATION OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS YESTERDAY, TODAY, TOMORROW

Keywords: International Association of Russian Language and Literature Teachers, jubilee, teaching Russian language and literature, congress, scientific activity.

The article is a plenary report by L. A. Verbitskaya, read September 15, 2017 in Paris at an expanded meeting of the presidium of International Association of Russian Language and Literature Teachers, timed to the 50th anniversary of Association. The report provides an overview of Association's scientific activities over the past 50 years.

ОБ ОПЫТЕ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ XIII КОНГРЕССА МАПРЯЛ В ГРАНАДЕ

Рафаэль Гусман Тирадо
член президиума МАПРЯЛ,
профессор славянского
отделения кафедры греческой
и славянской филологии
Гранада, Испания
rguzman@ugr.es



Ключевые слова:
современная русистика,
кодификация, когнитивная
лингвистика, Национальный
корпус русского языка,
история языка, логический
анализ языка, современная
лексикография

На Генеральной ассамблее МАПРЯЛ 2011 г. в Шанхае Гранада была выбрана местом проведения очередного, 13-го по счету конгресса МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой русистики». В 2015 г. организаторами важнейшего события мировой русистики должны были выступить МАПРЯЛ и Гранада-ский университет. Честь стать местом проведения данного конгресса МАПРЯЛ, пожалуй, можно было сравнить только с тем размером ответственности, которую нам предстояло взять на себя.

Выбор старинного исторического города, расположенного на юге Испании, в Андалусии, обусловлен тем, что за последние десятилетия Гранада стала самым крупным центром русистики в Испании. Одним из доказательств этого является количество и уровень научных конгрессов и конференций, связанных с русской филологией, организованных в Гранада-ском университете. Среди них можно отметить Дни славистики в Андалусии, которые в первый раз прошли на филологическом факультете в 1992 г. при поддержке правительства Андалусии и Гранада-ского университета. Данная конференция проводилась в тот период, когда в Гранада-ском университете еще не существовало самостоятельного отделения славистики. Эта встреча, проходившая под девизом «Европейская славистика: проблемы и перспективы», позволила не только проанализировать ситуацию преподавания славянских языков в Испании и в новой Европе после распада Советского Союза и Восточного блока бывших соцстран, но и выявить общие тенденции в развитии славистики. Во второй раз Дни славистики в Андалусии прошли в городе Баеза в октябре 1996 г. В сентябре 2004 г., в год 10-летнего юбилея открытия отделения славянской филологии, в нашем университете состоялся III Конгресс Дни славистики в Андалусии.

Особое место в истории развития русистики в Гранаде и Испании занимают конференции, проведенные под эгидой МАПРЯЛ, среди которых следует особо выделить Международную конференцию «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» (7–9 мая 2007 г.). Символично и отрадно, что на открытие нашего международного форума в Гранада-ском университете приехала Людмила Путина. Визит столь почетной гостьи в Гранада-ский университет подчеркнул особый статус русского

языка за рубежом и отношение к нему со стороны российского государства, так же как и значимость самого международного форума. Во время визита Людмилы Путиной было принято решение о создании центра «Русский мир», открытие которого состоялось в Гранаде в 2015 г.

Стоит отметить и другие крупные конгрессы, конференции и семинары, состоявшиеся в Гранада-ском университете под эгидой МАПРЯЛ: II Международный конгресс «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» (8–10 сентября 2010 г.), Международный форум «Россия и Испания: тенденции сближения и перспективы сотрудничества» в рамках Года России в Испании и Года Испании в России (7–10 сентября 2011 г.), Международный научно-практический семинар «Актуальные вопросы русско-испанского и испано-русского перевода» (1–6 июля 2013 г.).

Все названные конференции, конгрессы и форумы вместе с другими подготовили почву для того, чтобы Гранада получила доверие Ассамблеи МАПРЯЛ стать местом проведения XIII конгресса МАПРЯЛ, который, без сомнения, стал самым значимым событием последних лет для русистов всего мира.

Особую важность приобрел тот факт, что предстоящий тогда XIII конгресс МАПРЯЛ должен был состояться в одной из стран Западной Европы. Ранее, за исключением конгресса в Германии (Регенсбург), конгрессы МАПРЯЛ проводились вне западноевропейской зоны: Москва (1969, 1990), Варна (1973), Варшава (1976), Прага (1982), Будапешт (1986), Братислава (1999), Санкт-Петербург (2003), Варна (2007) и Шанхай (2011).

Но данный выбор имел и другое значение: впервые конгресс МАПРЯЛ проводился в одной из стран испаноговорящего мира, население которого достигает уже 500 миллионов человек, в стране, находящейся у дверей Африканского континента. Впервые МАПРЯЛ оказалась у южного рубежа Европы. Оба момента имели огромную важность как во время конгресса, так и после него. Конгресс стал толчком к развитию интереса к русскому языку в Латинской Америке. Не зря во время подготовки конгресса большие усилия, в том числе финансовые, были приложены и МАПРЯЛ, и Гранада-ским университетом для того, чтобы в нем приняли участие представители латиноамериканской русистики, особенно русисты с Кубы, где (не надо забывать об этом!) появилась первая русистика в испаноязычной зоне.

Выбор Испании для проведения столь значимого конгресса МАПРЯЛ имел и еще одно символическое значение. Наверное, мало таких стран, которые, как Испания и Россия, вовлечены в такой интенсивный и длительный культурно-исторический диалог вопреки немалому расстоянию между ними. Например, трудно представить русскую литературу без испанских мотивов, которым посвящено несколько

работ, увидевших свет в преддверии XIII конгресса МАПРЯЛ: антология «Испанские мотивы в русской поэзии», опубликованная в 2012 г. Институтом Сервантеса в Москве (автор-составитель — Татьяна Балашова), и национально-ориентированное учебно-методическое пособие по чтению и развитию речи «Россия и Испания: диалог культур», созданное испано-русским коллективом при поддержке гранта фонда «Русский мир». Отметим, что для организации целого ряда мероприятий, связанных с культурно-историческим диалогом Испании и России, во время конгресса в 2012–2013 гг. был реализован крупный международный проект «Национально-ориентированное учебно-методическое пособие (+CD) по чтению и развитию речи для испаноязычных студентов «Россия и Испания: диалог культур», финансируемый фондом Российской Федерации «Русский мир». Новизна данного учебного пособия состоит в том, что каждый раздел учебника посвящен конкретной теме, представляющей одну главу из долгой и богатой истории взаимоотношений двух культур: русской и испанской. Речь идет о наиболее значимых явлениях русской и испанской культур, оставивших след в их текстах. В учебнике есть главы, повествующие о культурно-историческом диалоге Испании и России, о русско-испанских литературных связях (испанские мотивы в творчестве А. Пушкина, И. Тургенева и Ф. Достоевского, образы Дон Жуана, Кармен в творчестве А. Блока, М. Цветаевой, К. Бальмонта, образ Дон Кихота в творчестве М. Булгакова и др.), о контактах в области искусства («Испанские мотивы в русской музыке»).

На основе результатов данного проекта оргкомитет конгресса подготовил разнообразную программу культурных мероприятий, включающую не только посещение знаменитой Альгамбры, исторической Гранады, но и экскурсии по старинным испанским городам (Севиля, Кордова), по Андалусии и другим регионам Испании, которые имели целью показать русский «след» в испанской культуре и присутствие испанских мотивов в русской. Были организованы экскурсии и по испанским городам на севере Африки, а также этнотуры по винным погребам, местам традиционных промыслов (оливковое масло, хамоны), старинным мастерским (традиционная испанская гитара). Также вниманию участников и гостей конгресса были предложены интересные туристические маршруты «Русский «след» в Альгамбре», «Маршрут Василия Боткина по Андалусии», «Испанский маршрут М. Глинки» и выставки «Два поэта — две судьбы (Сергей Есенин и Гарсиа Лорка)», «Россия и Испания: диалог культур», «Испанские мотивы в русской музыке» и др.

Помимо несомненной значимости, которую имело проведение XIII конгресса для мировой русистики, это крупномасштабное мероприятие оставило немаловажный русский «след» в истории

культурного развития Гранады, сыгравший ощутимую роль в укреплении престижа и экономики города. Именно во время проведения конгресса был разработан и выпущен аудиогид Гранады на русском языке, благодаря которому участникам мероприятия стала доступна вся культурно-историческая информация о посещаемых ими местах.

Всю ответственность за организацию конгресса с испанской стороны взяла на себя научно-исследовательская группа «Славистика, кавказология и типология языков» Гранадского университета, которая занимается не только активной научно-исследовательской деятельностью, но и популяризацией русистики в целом: организацией конференций, конгрессов, семинаров, созданием электронных образовательных ресурсов по изучению РКИ и русской литературы как иностранной для испаноязычных студентов. С 2004 г. выпускает единственный в Испании и в испаноговорящем мире журнал «Cuadernos de rusística española» («Ученые записки испанской русистики», revistaseug.ugr.es/index.php/cre), посвященный исключительно русистике. С 2013 г. журнал также издается в электронном формате: revistaseug.ugr.es/index.php/cre. Журнал CRE входит в самые престижные базы данных, в том числе в Web of Science Thomson Reuters.

Стоит отметить, что XIII конгресс МАПРЯЛ собрал более 1200 участников и гостей из 65 стран мира.

Реализация такого огромного и важного проекта была возможна благодаря совместной и интенсивной работе секретариата МАПРЯЛ и местного

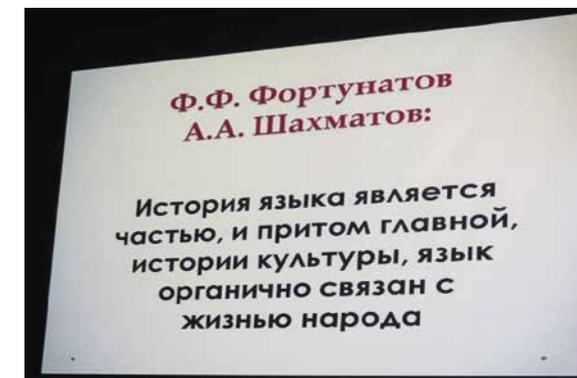
органитета конгресса, а также благодаря финансовой поддержке фонда «Русский мир».

Отрядным событием XIII конгресса МАПРЯЛ стал бесценный подарок от российской стороны: речь идет об открытии памятника великому русскому поэту Александру Сергеевичу Пушкину в университетском парке Гранады. Сам поэт никогда не был в Испании, но испанская культура вдохновила его на создание многих поэтических шедевров («Я здесь, Инезилья...», «Ночной зефир...», «Пред испанкой благородной...», «Жил на свете рыцарь бедный...»), драмы «Каменный гость» из цикла «Маленькие трагедии» и др. Именно Пушкин создал романтический образ Испании в русской литературе, который впоследствии вдохновлял не только русских поэтов, но и русских композиторов и художников.

Хотелось бы выразить благодарность руководству МАПРЯЛ за доверие, оказываемое им испанской русистике, а также за активное сотрудничество с нашей страной. Со всей очевидностью следует признать тот неоценимый вклад, который вносят МАПРЯЛ и фонд «Русский мир» в развитие мировой русистики, поддерживая реализацию разнообразных проектов, связанных с продвижением русского языка и культуры в мире.

Отрядно, что именно в Гранаде на очередной генеральной ассамблее МАПРЯЛ было выбрано место проведения XIV Конгресса — город Астана. Из солнечной Гранады мы шлем сердечные поздравления казахским коллегам и желаем им успехов в подготовке столь важного мероприятия в мире русистики. ■

РОЛЬ ЯЗЫКА В ЖИЗНИ ОБЩЕСТВА



Л. А. Вербицкая
доктор филологических наук,
профессор,
президент Российской
академии образования,
президент Международной
ассоциации преподавателей
русского языка и литературы,
президент Российского
общества преподавателей
русского языка и литературы,
президент
Санкт-Петербургского
государственного университета
Санкт-Петербург, Россия



Мне кажется, что в последние годы стала очевидной бесперспективность упования на технологический прогресс и экономический рост как исключительные инструменты достижения общественного благополучия.

Стало ясно, что будущее развитие современного общества определяется уровнем культуры, уровнем просвещения, уровнем образования, уровнем понимания сути проблем, которые надо решать, и мудростью человека.

Будущее любой страны зависит от того, удастся ли сохранить национальную культуру, высокий уровень образования и язык. Культура и язык, язык и общество — эти темы всегда волновали не только гуманистариив, но и многих представителей так называемых точных наук.

Взгляд на язык как на уникальное и культурно-специфическое духовное явление сложился в лингвистике со времен Вильгельма фон Гумбольдта, утверждавшего, что язык связан с духовной силой нации, что он «есть его дух, и дух народа — есть его язык, и трудно представить себе что-нибудь более тождественное». По мнению Гумбольдта, основа лингвокультуры общества — в особенностях духовной жизни народа, слово является ее воплощением [1: 68].

Именно поэтому постижение родного языка помогает человеку осознать себя как носителя уникальной культуры, а изучение чужого языка сопровождается приобретением новой точки мироощущения.

Язык, с одной стороны, выступает важным средством закрепления результатов практической и теоретической деятельности человека. С другой стороны, способ мироотношения детерминирован лингвокультурой общества, в которой закреплен прошлый опыт действий.

Идея об органичной связи истории языка и истории народа, на нем говорящего, была обоснована русскими языковедами Ф. Ф. Фортунатовым и А. А. Шахматовым, которые доказали, что история языка является частью, и притом главной, истории культуры, что язык органично связан с жизнью народа.

Ф. Ф. Фортунатов писал: «Язык принадлежит обществу; язык принадлежит людям как членам того или другого общества; язык в числе других элементов сам образует и поддерживает связи между членами общества; язык с течением времени изменяется, язык имеет историю, но эту историю язык имеет в обществе, то есть как язык членов общественного

ЮБИЛЕЙ МАПРЯЛ



союза, и этот общественный союз с течением времени изменяется сам, имеет свою историю» [3: 10].

Каждое общество, в том числе и за счет языковых практик, создает свою яркую и самобытную национальную культуру, которую в условиях современного глобализма и бурного роста компьютерных информационных технологий трудно не только сохранять, но, что гораздо тревожнее, — трудно сохранять ее жизнеспособность, обеспечивая поступательное развитие.

В последнее время внимание многих ученых приковано к фигуре человека; нам недостаточно расшифровать геном, нам важно понять, как и для чего живет человек, как научается различать добро и зло, жить в созидаемом, а не разрушающем обществе; отвергать войну как способ разрешения конфликтов; принимать на себя ответственность за сохранение культурного и природного богатства нашей планеты.

Социально зрелая личность, как правило, характеризуется глубиной профессиональных знаний и широтой гуманитарной подготовки, культурным кругозором, богатством чувств и ярким, образным языком. Не случайно великий Эйнштейн говорил, что Достоевский ему дал значительно больше для открытия теории относительности, чем известный физик и математик Гаусс.

Изучение судеб выдающихся ученых показало прямую зависимость между общей культурой и достижениями в профессиональной сфере. Высшей нравственной ценностью для ученого выступает поиск нового, стремление поставить открытия на службу человеку. Хочется верить, что аналогичное исследование судеб выдающихся политиков и бизнесменов даст аналогичные результаты.

Культура — великое богатство, накопленное человечеством как в материальной, так в особенности и в духовной жизни людей. Мерой культуры и воспитанности человека является его интеллигентность. Шекспир и Пушкин, независимо друг от друга, пришли к одному выводу: причины всех бед человеческих — в невежестве. Именно интеллигентность — антипод хамству и невежеству. В каждой стране есть свои культурные традиции. Говорить о культуре — значит говорить о духовности как об одной из главных особенностей национального характера.

Россия всегда была богата великими духовными, постоянными нравственными исканиями, возвышающими человека. Без них, по мнению Льва Николаевича Толстого, честной жизни быть не может, ибо равнодушие — это подлость души.

Как же вырастить сегодня образованного, воспитанного человека, какую роль в этом сложном процессе играет язык вообще и русский язык в частности? Возникшие перед нами задачи обусловлены рядом цивилизационных вызовов, к которым относятся происходящие в мире процессы глобализации и интернационализации, необходимость сохранения мира и атмосферы сотрудничества ради технологического и гуманитарного прогресса. Русский язык

и порожденная им культура, несомненно, сегодня выступают в качестве значимого фактора мироустройства хотя бы потому, что в мире мы фиксируем устойчивый рост интереса к русскому языку как среди иностранных граждан, так и среди наших соотечественников.

Сегодня на наш XIII форум собрались члены МАПРЯЛ, и я хочу оживить в вашей памяти основные вехи деятельности этой организации и ее роль в решении той большой задачи, о которой мы говорим.

Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), созданная 47 лет назад в Париже, объединяет преподавателей из 70 стран. Руководители национальных ассоциаций в течение всех этих лет делают все возможное для распространения русского языка, знакомства с русской культурой и литературой. Безусловно, интерес к русскому языку, желание его изучать напрямую связаны с процессами, происходящими в мире и внутри России.

Русский язык, по различным оценкам, делит с испанским третье и четвертое места в мире по распространенности; разные исследовательские группы приводят данные о количестве людей, владеющих русским языком в пределах от 200 до 300 млн человек. Около 160 млн считают его родным, а еще 120 млн называют русский язык вторым языком общения. Более скромные данные приводит зам. директора по научной работе Центра социологических исследований Минобрнауки А. Л. Аретьев. В любом случае русский язык — это язык международного общения и переговоров (один из 6 официальных языков ООН), язык научного прогресса (русский — второй по распространенности язык Интернета с 2013 г.). По-русски говорит и ЦЕРН, и Силиконовая долина. Важно заметить и еще одно обстоятельство: русский язык и русская культура являются родными для нескольких миллионов наших соотечественников, живущих за рубежом.

Интересно отметить, что доля владеющих русским языком в составе всего населения в ряде стран велика: в Монголии — 45,3 %, в Болгарии — 27,2 %, в Словакии — 24 %, в Чехии и Сербии — около 20 %. Любопытно, что при общем снижении числа школ с русским языком в США количество школ с программами РКИ заметно увеличилось (от 138 школ в 28 штатах до 237 в 33 штатах (2014/15 г.)). Хочу отметить один интересный факт: в Национальном Афинском университете им. Каподистри на факультете славистики и мировых языков в 2015 г. обучаются 650 человек. Важно при этом подчеркнуть, что русский язык является обязательным в течение 4 лет обучения в объеме 12 часов в неделю.

Одним из старейших национальных объединений русистов является Канадская ассоциация славистов, учрежденная в 1946 г. К организациям — ветеранам славистики можно отнести и Британскую

ассоциацию славистов и исследователей Восточной Европы (BASEES), образованную в 1989 г.

В действующие национальные ассоциации русского языка и литературы входит примерно половина имеющихся в этих странах преподавателей-русистов. В отдельных странах предусматривается индивидуальное и коллективное членство. Например, в РОПРЯЛ 152 члена из 44 субъектов Российской Федерации. Среди коллективных членов — вузы, институты, факультеты, кафедры, общеобразовательные учебные заведения, фонды, издательства. Среди индивидуальных членов — лингвисты, литературоведы, методисты, культурологи, вузовские преподаватели и школьные учителя.

Российская академия образования давно выступает с инициативой разработки целостной интегративной международной программы, обеспечивающей создание общего пространства развития всех образовательных организаций, реализующих цели обучения русскому языку и культуре. Такая целостная программа и помогла бы нам в решении возникающих проблем. У нас немало (не менее 30) общественных, культурных, научных и образовательных организаций, основная деятельность которых — развитие русского языка и русской культуры в стране и в мире. Главные из них — фонд «Русский мир», МАПРЯЛ, РОПРЯЛ, Россотрудничество, ряд университетов, Фонд гуманитарного сотрудничества.

Хочу проанализировать деятельность одного из лидеров — фонда «Русский мир», чтобы осознать реальный масштаб работы, направленной на поддержку разного рода образовательных инициатив. Можно выделить следующие группы проектов (поддержанные фондом грантовые заявки):

- поддержка русских школ, университетских кафедр и курсов изучения русского языка (113 проектов);
- совершенствование преподавания русского языка и литературы (85 проектов);
- создание и распространение новых учебников, учебных комплексов, программ дистанционного и интерактивного обучения русскому языку (66 проектов).

Таким образом, грантовые заявки образовательной направленности составляют почти 30 % всех инициативных программ фонда.

Фонд не только поддерживает перспективные грантовые заявки, но и развивает долгосрочные программы образовательной направленности, к которым можно отнести:

- программы повышения квалификации зарубежных русистов, для которых фонд проводит регулярные методические семинары, конференции и стажировки, содействуя обмену опытом работы и инновационными методиками;
- программу содействия разработке и созданию учебников и учебных пособий нового поколения для русскоязычных школьников и студентов;

за последние 5 лет при участии фонда подготовлено более 60 таких изданий, которые уже используются в странах СНГ, Европы, Азии и Америки; ■ разработку и реализацию обучающих программ для детей и взрослых с различным уровнем владения русским языком; такого рода программы представлены на английском, французском, немецком, испанском, китайском и других языках.

Большинство программ находится в свободном доступе на портале фонда «Русский мир», в Русских центрах и кабинетах «Русского мира».

В качестве примеров информационной, научно-методической, профессиональной поддержки могут быть названы:

- 1) обеспечение всех образовательных организаций «Школьным энциклопедическим словарем русского языка» (уникальным комплексом нового поколения);
- 2) поддержка проектов разработки целостных линеек учебных пособий, адаптированных с учетом образовательных запросов конкретных стран (существует уникальный опыт создания комплекса учебных пособий по русскому языку и литературе для Таджикистана);
- 3) организация целевого повышения квалификации педагогов и специалистов системы образования (примером может служить проект «Русский язык как государственный язык народов России»).

Образовательные программы, ориентированные на детей и молодежь (обучающие программы, летние и каникулярные лагеря, конкурсы и олимпиады, встречи), могут и должны быть активизированы в условиях роста потребности молодежи в качественном образовании и формирования определенной моды на самореализацию через образование. В этом плане представляется важной задача увеличения числа и количества участников проводимых конкурсов и олимпиад; активизации игровых проектов; расширения охвата школьников каникулярными программами. Следует рассмотреть возможность большей вовлеченности всех образовательных организаций потенциальной сети в поддержку детского и молодежного чтения на русском языке. Хотелось бы отметить одно интересное событие — прошедшую этой весной в Санкт-Петербурге образовательную программу «Читай-град», в которой приняли участие дети и взрослые из 8 стран. Цель уникального форума была простой — договориться о том, как приобщать сверстников к чтению. В декабре на IV Санкт-Петербургском международном культурном форуме жители «Читай-града» расскажут, что они успели сделать для того, чтобы наша планета читала по-русски.

И еще один очень важный проект — федеральная целевая программа «Русский язык» на 2011–2015 гг. (утв. постановлением Правительства РФ № 492

от 20 июня 2011 г.). За прошедшие 4 года уже достигнуты очень важные результаты:

- вырос в 2,7 раза объем информационных ресурсов по русскому языку;
- увеличилось в 3,6 раза число лиц, прошедших переподготовку и повышение квалификации по вопросам функционирования русского языка как государственного языка Российской Федерации;
- в 3,5 раза увеличилось число преподавателей, прошедших переподготовку и повышение квалификации по вопросам преподавания русского языка как неродного и иностранного;
- в 6 раз увеличилось число участников проводимых за рубежом культурно-просветительских мероприятий, популяризации русского языка, литературы и культуры России;
- число преподавателей, прошедших переподготовку по вопросам преподавания русского языка как неродного и иностранного, выросло с 3400 до 12 тыс. чел.;
- стало доступнее использование специальных дистанционных технологий в обучении русскому языку и литературе для лиц из государств — участников СНГ.

Не менее 1300 образовательных структур в России разрабатывают и реализуют программы повышения квалификации в области русского языка.

Активными участниками международных образовательных программ в области русского языка являются современные вузы. Можно привести пример активности одного из лидеров российского образовательного сообщества — Санкт-Петербургского государственного университета. Значимым результатом в области развития системы повышения квалификации является разработка и реализация в СПбГУ серии программ повышения квалификации по содержанию и технологиям преподавания РКИ; программ и учебно-методического комплекса по проблемам развития русского языка как государственного; программ повышения квалификации для педагогов общеобразовательных учебных заведений по проблемам внедрения образовательного стандарта нового поколения, развития культуры чтения. Существенным достижением, открывающим новые возможности, представляется создание в СПбГУ интерактивной обучающей сети для системы дистанционного образования педагогов, на базе которой при активном сопровождении профессорско-преподавательским составом СПбГУ прошли полноценное повышение квалификации по программе «Русский язык как государственный» более 1000 специалистов, учителей русского языка и литературы, библиотекарей, специалистов органов управления образованием. Не менее значима инициатива по разработке комплексной программы изучения и развития языковой компетентности всех представителей общества, создание пошаговой

модели, стимулирующей не на словах, а на деле обеспечение непрерывного филологического образования жителей России с первого дня жизни и до преклонных лет. Качественный, глубокий, литературоцентричный русский язык — это язык гармонии, познания, мира и созидания для страны и каждого жителя. В СПбГУ все чаще говорят о реалистичности обеспечения права каждого россиянина на возможность всю жизнь совершенствовать свой русский язык, а с ним и картину мира.

Это только несколько примеров, в нашем международном образовательном сообществе такого рода активность — не редкость.

Секретариат МАПРЯЛ обобщил материал, собранный в 2012–2014 гг. в ходе анкетирования преподавателей русского языка в разных странах мира по вопросам востребованности русского языка в разных странах и интереса к его изучению.

Результаты проведенного серьезного исследования свидетельствуют о необходимости усиления поддержки (учебно-методической, организационной, материальной) национальных ассоциаций русистов и в целом русскоязычного образования и изучения РКИ за пределами РФ.

Необходимо выделять больше квот для повышения квалификации и переподготовки в РФ учителям русского языка начальных, средних и высших учебных заведений различных стран.

Целесообразно ввести повсеместную практику поощрения бесплатными поездками в Россию лучших студентов и аспирантов.

Система постановки и распределения учебного материала, изданного в России, должна основываться на запросах местных русистов и конкретных учебных заведений.

Большое внимание при составлении и реализации проектов гуманитарного сотрудничества должно уделяться школам с обучением на русском языке и с изучением РКИ.

Полагаю, что накопленный нами опыт позволяет поставить перед собой цель разработки единого образовательного пространства для широкой сети организаций, реализующих образовательные программы в части русского языка и культуры и (или) образовательные программы на русском языке. К таким организациям могут быть отнесены и сами школы за рубежом, Центры и кабинеты фонда «Русский мир», культурные центры Россотрудничества. Мы можем говорить о значительной сети организаций с потенциальным охватом не менее миллиона человек (учащихся и педагогов).

Индикаторами качества такой программы могут стать:

- общий рост числа образовательных программ, реализуемых по запросам клиентов на русском языке;
- рост числа школ с преподаванием русского языка, в том числе прошедших добровольную сертификацию для участия в программе;

- рост числа школьников, получающих образование на русском языке;
- растущая удовлетворенность качеством образования в русских школах и центрах за рубежом со стороны учеников и родителей;
- рост методического мастерства и востребованность рабочих мест со стороны преподавателей;
- объективный имиджевый прогресс русских школ за рубежом, в том числе и за счет активного сотрудничества с местным сообществом.

В качестве ориентиров можно назвать:

- увеличение числа школ с преподаванием русского языка в ближайшие 3–5 лет (в 1,5 раза, 10 тыс. школ и центров);
- увеличение числа обучающихся не менее чем в 1,5 раза;
- организация повышения квалификации педагогов в русских школах за рубежом (в каждой школе программы краткосрочного повышения квалификации должны пройти не менее 30 % педагогов; не менее 10 % педагогов должны освоить программы долгосрочной переподготовки и повышения квалификации);
- оснащение школ современными учебно-методическими комплексами нового поколения, ориентированными на государственные стандарты российского образования (не менее 50 % образовательных учреждений);
- создание действующей сети интернет-поддержки с доступностью основных и дополнительных образовательных программ для детей и взрослых (активный доступ к которой получит большинство образовательных организаций). Рост сети образовательных организаций должен проходить поэтапно от 50–100 организаций в течение первого года реализации программы до увеличения на 500–700 организаций ежегодно в последующие годы.

Основными направлениями взаимодействия должны стать: информационная поддержка; научно-методическая поддержка; профессиональная подготовка, переподготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров; поддержка в разработке и реализации сетевых образовательных программ для учащихся; материально-техническая поддержка.

Развитие единого сетевого пространства может происходить в том числе и за счет создания единого экспертного сообщества, которое способно не только обеспечивать качественный мониторинг развития сети, но и через реализацию инструмента мастер-классов обеспечивать актуализацию созданных учебных пособий, продвижение линеек учебных пособий, поддержку и развитие интернет-проектов русской школы за рубежом.

Важным фактором развития является разработка и реализация современных высокоэффективных

программ повышения квалификации преподавателей русского языка (в том числе как неродного), работающих в образовательных организациях среднего и высшего образования в России и зарубежных странах.

Анализ статистических данных позволяет утверждать, что современный запрос на освоение программ дополнительного образования в области русского языка весьма значителен. Например, в России насчитывается более 1,35 млн учителей, которые распределяются более чем по 50 тыс. школ (из них приблизительно 60 % сельских и 40 % городских). Таким образом, только учителей русского языка и литературы в школах России не менее 100 тыс. В программах повышения квалификации в области русского языка нуждаются и воспитатели детских садов (см. «Концепцию дошкольного образования»), и учителя начальной школы. В системе дополнительного образования на фоне акцента на развитие естественнонаучного и техно-предпринимательского образования активно развивается запрос на программы гуманитарной направленности, связанные с развитием культуры коммуникации, выразительной грамотной речи, чтения и письма на русском языке в целях творческого саморазвития личности.

Требования к системе управления качеством образования обязывают российских педагогов проходить программы краткосрочного и долгосрочного повышения квалификации не реже одного раза в пять лет; таким образом, ежегодная потребность в программах повышения квалификации по русскому языку в России для педагогов общеобразовательных школ составляет, по приближительным подсчетам, не менее 30–40 тыс. чел. в год (по краткосрочным программам повышения квалификации).

К этому запросу может быть добавлено число преподавателей русского языка, культуры речи и других дисциплин в системе профессионального образования, что позволяет оценить рынок образовательного запроса в 50 тыс. чел. в год. И такая картина характерна не только для России; по нашим предварительным оценкам, не менее 100 тыс. взрослых ежегодно в мире нуждаются в профессиональном повышении квалификации в области русского языка и русскоязычной литературы.

Представленный анализ позволяет трактовать картину двояко: с одной стороны, мы наблюдаем высокую активность органов государственной власти, межгосударственных структур, образовательных организаций, граждан в России и за рубежом в области развития русского языка средствами системы повышения квалификации; с другой стороны, усиливая разные организации и ведомств порой дублируют друг друга, нет единой программы совместных действий, не выработана система согласования общих требований к содержанию и технологиям качественной реализации программ повышения квалификации; до сих пор слабо развиты программы

дополнительного образования в области русского языка для взрослых; не удалось пока добиться расширения изучения русского языка в нефилологических вузах. Такая картина характерна не только для России. Сложности усугубляются в условиях активного использования системы дистанционного образования. Очевидно, что действующая система нуждается в создании центра консолидации, формирование которого может быть инициировано нами.

В настоящее время мы инициировали уже одну такую «точку сборки». В целях координации осуществления программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки, обмена опытом и получения действенной обратной связи от педагогов-русистов представляется целесообразным ежегодно проводить отдельные педагогические форумы для преподавателей русского языка, работающих в России, и преподавателей русского языка, работающих за рубежом, а также один раз в три года — общий форум, объединяющий русистов всех стран. Первый форум состоялся в прошлом году в Сочи, второй пройдет осенью этого года во Владимире. Важнейшей миссией этих форумов, принимать которые могли бы разные города, должны стать обобщение, анализ и систематизация всех результатов, достигнутых за год в рамках реализации разных программ (федеральных целевых программ Министерства образования и науки РФ, грантовых программ фонда «Русский мир», Россотрудничества, Межгосударственного фонда гуманитарного сотрудничества государств — участников СНГ) в области сохранения и развития русского языка, культурного и гуманитарного сотрудничества.

Научным ресурсом развития такой сети могут стать специалисты из российских и зарубежных вузовских научных центров. Еще более важной представляется идея заинтересованной интеграции специалистов на местах, местной научной, педагогической и родительской общественности, активизации потенциала молодежи. Всего этого можно будет достичь только в том случае, если люди почувствуют очевидную пользу и увидят несомненные преимущества от возникновения объединенного сетевого образовательного пространства.

Я не могу удержаться и не сказать несколько слов собственно о русском языке, то есть о решении задачи, поставленной Президентом РФ В. В. Путиным: сохранение прекрасного, яркого, образного литературного языка внутри России.

Вы, дорогие коллеги, хорошо знаете, что нас не может не тревожить состояние современной русской речи, неправильное произношение, ошибки в ударении, использование жаргона, заимствований и ненормативной лексики. В разговорную речь проник низкий стиль, он упорно держится, расширяя круг пользователей и область применения.

Новые направления науки, компьютерные технологии принесли много новых заимствованных слов

(дисплей, бартер, брокер, дилер, ремейк, ток-шоу, андеграунд, рейтинг, импичмент, лобби), но у многих часто употребляемых иностранных слов есть русские эквиваленты: бизнесмен — предприниматель, консенсус — согласие, легитимность — законность, толерантность — терпимость, киллер — убийца, стагнация — застой, шопинг — покупки, креативный — творческий, коммуникация — общение, парковка — стоянка, импонировать — нравиться, инвестировать — вкладывать, секьюрити — охрана и т. п.

К реальному изменению ситуации может привести целый ряд мер, которые предлагаются на самых разных уровнях. На совместном заседании двух президентских советов — по русскому языку и межнациональным отношениям — было решено вводить экзамен по культуре речи для руководителей самых разнообразных структур.

В России сегодня прорабатывается вопрос о введении в ЕГЭ по русскому языку устной части, способной проверить умение абитуриента излагать свои мысли. СПбГУ подготовил свои предложения по содержанию и форме такого испытания. Сейчас они изучаются в Минобрнауки.

Необходимым представляется и введение курсов русского языка и культуры речи в образовательные программы бакалавриата всех вузов России.

Все эти меры, как нам кажется, смогут улучшить состояние русского языка в России.

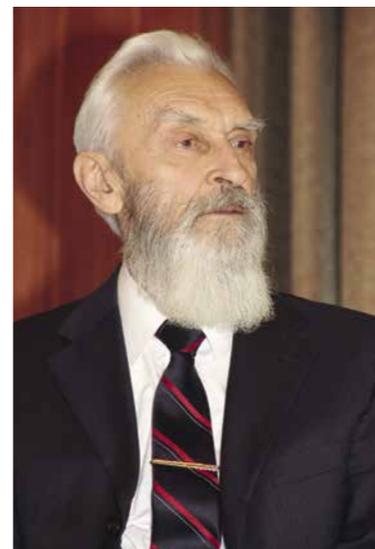
И еще одно предложение, которое хотелось бы обсудить со всеми присутствующими в этом зале. Мы прорабатывали вопросы создания и поэтапного организационного оформления международной гуманитарной организации, которая объединила бы зарубежных друзей России на основе единых лингвистико-лингвистических ценностей, вне зависимости от страны проживания, национальности, вероисповедания, профессиональной деятельности, гражданства. Эта организация, помимо вопросов расширения границ «русскоязычного мира», стала бы мощным инструментом защиты на международном политическом уровне интересов русскоязычных сообществ.

Начать работу целесообразно с создания иностранной инициативной группы, в которую могли бы войти русисты, представители зарубежных русскоязычных общественных объединений, бизнес-сообщества, деятели культуры, науки, политические и общественные деятели, выпускники российских вузов. Сформированная инициативная группа могла бы для начала образовать при фонде «Русский мир» межнациональную секцию, которая может потом трансформироваться в международную организацию, например, такого рода, как движение франкофонии, ставшее признанной в мире международной организацией.

В заключение хочу от всей души поблагодарить всех присутствующих в этом зале за любовь к русскому языку, за самоотверженное служение ему, за то доброе и вечное, что вы все создаете каждый день. ■

УБРАТЬ ПОМЕХИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫМ СИЛАМ ЯЗЫКА¹

В. Г. Костомаров
доктор филологических наук,
президент
Государственного института
русского языка
им. А. С. Пушкина,
академик Российской
академии образования
Москва, Россия



Ключевые слова:
язык как сложное системное образование, дисплейный текст, онлайн-курсы, показатели успешности педагогов и преподавателей

Вряд ли кто усомнится в том, что язык — важнейшее средство формирования личности, воспитания ее духовно-нравственных ценностей, и что насущно устранить препоны, мешающие ему исполнять эту функцию.

Общее, кажется, мнение видит их в излишних заимствованиях из американского варианта английского языка, полагая, что они вредоносно насаждают в нас чуждое восприятие мира. Однако это мнение остается гласом вопиющего в пустыне. Сочувственно опубликовав 20 июля 2017 г. просьбу директора Эрмитажа М. Б. Пятровского говорить *успех*, а не *эффективность*, *эффект* и 22 ноября 2017 г. предложение министра науки и образования России О. Ю. Васильевой называть *парковку*, *паркинг* по-прежнему *стоянкой*, в целом чуткая к русскому языку «Российская газета», видимо, незаметно для себя распространяла, по моим неполным подсчетам, лишь в сентябре — декабре этого года более 60 неизвестных (мой компьютер почти все подчеркнул как ошибки) иностранных слов: *рециклинг* отходов, штраф за *овербукинг*, *спиннеринг* (игрушки для реабилитации больных детей), *клининг* помещения, *банкинг*, *аутсорсинг*, *маркетинг*, *мэйнстриминг*, *майнинг биткоинов*, *джикинг* («полеты на вертолете, увлекательный *джикинг* к озеру, рыбалка и джаз на арт-площадке»), *коворкинг*, *бодибилдинг*, *бодишейпинг*, *серферинг*, *вейкбординг*, *сноускайтинг*. В краткой информации о «депозитарии залога на тендер» *блокчейн* было употреблено 12 раз, отчего было нельзя его не запомнить. Слова одного иностранного студента, что браться за русский язык надо, лишь выучив английский, перестают казаться забавной шуткой.

Если бы эта беда была единственной, есть и позаковыристее. Язык — орудие, средство общения, но и вещь в себе. Мы учим его составу и устройству, полагая это достаточным для пользования им как инструментом. Непоколебимо верим, что чем глубже познаешь парадигмы склонения и спряжения, орфограммы правописания

¹ Статья написана по докладу, подготовленному для круглого стола «Роль духовно-нравственных ценностей в формировании личности в системе образования» VI Рождественских парламентских встреч в рамках XXVI Рождественских образовательных чтений в Совете Федерации Федерального Собрания Российской Федерации 25 января 2018 г.

(даже такие нелепые, как *пловец* через «о», *плавать*, *вплавь* через «а»), а то и историю языка, тем лучше станешь говорить и писать. Вроде как, забывая гвоздь, автоматически застрахован его не погнуть и по пальцу не ударить, если изучил, как и из чего сделан молоток. Но кто не встречал опытного автолесаря, не умеющего водить машину, и прекрасной водительницы, не знающей, инжектор или карбюратор у нее под капотом? Мало кто из отличных юзеров — пользователей компьютера — знает о его устройстве. При письме и особенно при разговоре нас полностью занимают тема и цель, и успеху вряд ли поспособствует, если мы пустимся вспоминать-раздумывать, сочинением, подчинением или примыканием лучше сейчас объединить предложения и какие бы больше подходили для данного случая сочетания глаголов с именами существительными и прилагательными. Умение же хорошо и правильно употреблять язык в действии куда сложнее, чем самый быстрый компьютер, и не вытекает прямо из его знания, хотя, конечно, оно и не мешает.

Опыт Института русского языка им. А. С. Пушкина экспериментально подтверждает, что онлайн-курсы дают результаты лучше, чем традиционные занятия по печатным пособиям. Хотя и невозможно по-настоящему заменить учителя как партнера, на деле организующего реальное человеческое общение, эти курсы, используя дисплейные тексты, создают, подобно кино, телевидению, всей сфере Интернета, виртуальную картину непосредственного контактного звукового общения, ради которого язык первоначально дан и в котором постоянно и больше всего употребляется.

Учить использованию инструмента, тем более сложного средства, несомненно, труднее, чем описать их самих, потому что любая деятельность в конкретном проявлении творчески индивидуальна. Научить человека пользоваться языком так, как И. С. Тургенев или Ф. И. Тютчев, да и то, вероятно, лишь в художественном произведении, невозможно. Однако можно и необходимо обучить всех со школы нормально, как сегодня принято употреблять его в повседневном, деловом и трудовом общении. В бытность спикером

Думы Сергей Евгеньевич Нарышкин назвал преподавание его неудовлетворительным и полагал, что «он станет «мягкой силой» роста авторитета и роли России в мире, когда, учитывая ценности художественной классики, будут охвачены потребности реальной жизни, интересы государственных, деловых, научных, производственных сфер». К сожалению, воз и ныне там.

Еще труднее и важнее развеять другое недопонимание, связанное с самим языком. Как любое сложное иерархически организованное явление, оно непрерывно развивается вследствие балансировки уровней структуры. Пользователи вносят точечные изменения, чаще всего в лексику и личную фонетику, реже в системообразующие грамматику, фонологию и основной словарный фонд. Таким образом, люди, употребляющие язык как средство общения, а через него мышления, сознания, духовности, памяти, морали и всего прочего, становятся средством развития языка, обычно сами того не замечая. Впрочем, М. В. Ломоносов вполне осознанно приспособлял русский язык к точным наукам и высокому образованию, чтобы облегчить доступ к ним простой русской молодежи, не знающей латыни и немецкого. В то же время обречены на неудачу попытки «поэтов-заумников», даже талантливого Велимира Хлебникова, рукотворить язык, выходя за пределы его имманентных законов развития, да и здравого смысла пользы.

Уверовав в только что сказанное о языке, утверждаем, что язык, чутко отличая светлые помыслы от вздора, охраняет традиционные ценности и морально-нравственные устои здоровья народа. В первые постсоветские годы был утрачен и коллективный, и индивидуальный подход к обучению и воспитанию, тем более к их взаимопроникновению и содействию. Оставаясь важнейшим орудием, способным придать воспитанию традицию весомой образовательной образованности, а образованию — традицию духовной нравственности, язык стал подвергаться влиянию деятелей смуты 1990-х гг., имевших иные помыслы. К счастью, их власть была недолгой, но и сегодня не все раны зарубцевались и остается риск утраты отеческого наследия. На круглом столе эту проблему остро поставил А. И. Молев (уместнее здесь, переходя к теме звуковых текстов, написать *огласил* или, еще моднее, *озвучил*, потому что доклад был устным, Антон Ильич именно говорил, а не «зачитывал»): молодежь поколения Z говорит на языке, отличном от языка взрослого поколения. Модератор В. М. Филиппов справедливо акцентировал необходимость оценки и, может быть, противодействия такому различию, которое ущемляет воспитывающие языковые силы, призванные хранить и передавать традиционные духовно-нравственные ценности. Проблема, конечно, важна, не проста и заслуживает самого серьезного внимания. История дает

обильные примеры того, как нормой неожиданно становятся, казалось бы, совершенно неприемлемые факты. По моим наблюдениям, обсуждаемые различия не выходят пока за пределы лексики и некоторых модных интонаций произношения, т. е. по большей части это обычный «школьно-студенческий» жаргон, которым, как корью ветрянкой, переболел в свое время каждый из нас. Настоящего взаимонепонимания не возникает, а жалобы родителей, дедов-бабушек связаны скорее с различием интересов, незнанием обсуждаемого контента, чем с языком.

Технический прогресс тем временем усложняет коммуникацию в обществе, если угодно — возвращает нас в эпоху до изобретения письменности, разумеется, при сохранении ее самой, без утраты книжности и других достигнутых с ее помощью ценностей и удобств. Он придал способность, составлявшую монополию письменности и обеспечившую ей немеркнущую честь и славу в истории человечества, всем звучащим текстам, как читаемым вслух и передаваемым по радио, так и неподготовленным публичным и повседневным житейским, тем более дисплейным текстам кино, телевидения, всей необъятной сферы Интернета. Они способны теперь фиксироваться (намного экономнее печатных), распространяться (без услуг почтовой службы, лишая ее миллионов поздравительных открыток к каждому празднику и юбилею, да и личной переписки, оставляя ей лишь вещевые посылки) и храниться (превращая объемные книгохранилища библиотеки в уютные шкафы карто-, диско-, флешкотеки). Забавно расширилось понимание слов *записывать*, *запись*: они обозначают у нас также аудио- и видеозапись, т. е. то, что англичане предпочитают называть *to record*, *record(ing)*; некто жаловался: «Мой компьютер эту запись не читает». В массе звучащих текстов сближаются книжная и не книжная (разговорная) разновидности, в которых привычно существует наш язык, но сглаживание их различий раздражает как раз не молодежь, а писателей, в целом интеллигенцию — тех, кто усматривает в этой нивелировке утрату оживляющей выразительности.

Опыт Института русского языка им. А. С. Пушкина экспериментально подтверждает, что онлайн-курсы дают результаты лучше, чем традиционные занятия по печатным пособиям. Хотя и невозможно по-настоящему заменить учителя как партнера,

на деле организующего реальное человеческое общение, эти курсы, используя дисплейные тексты, создают, подобно кино, телевидению, всей сфере Интернета, виртуальную картину непосредственного контактного звукового общения, ради которого язык первоначально дан и в котором постоянно и больше всего употребляется. Иллюзия переходит в реальность, будучи поддержана целостным представлением коммуникативного акта в правдоподобно привычной культурной обстановке и со всеми его составляющими — звучащей языковой, кинетической, цветовой, поведенческой. Свою роль играют, конечно, настроенность современных учащихся и их привычка и опыт работать с экраном-дисплеем. Наши исследователи, опираясь на новейшее компьютерное оборудование, склонны объяснять успех именно спецификой нейрокоммуникации. Не последнюю роль играет удобство пользования — занятия свободны от расписания по времени и месту, соответствуют притязаниям нынешних учащихся, да и дешевле по сравнению с печатным иллюстрированным в цвете учебником с лингафонным приложением.

Растущая роль звукового языка как в книжной (т. е. в основном при чтении вслух), так и не книжной (разговорной) разновидности нашего языка заставляет задуматься, правильно ли измерять успешность работы ученого и педагога списком опубликованных им статей и индексом ссылок на них, даже и с подсчетом и учетом числа прочитанных им лекций и проведенных семинаров и занятий. Все большая часть его работы проходит в звуке — лекции, семинары, внеклассные встречи теперь значительно превышают время лекций, семинаров, консультаций. Подобно практике в США, у нас тоже все чаще задания на дом, прежде всего сочинения (не понаслышке знаю, что «там» их никогда не отменяли, хотя редко связывали с образами персонажей художественной литературы, как, впрочем, и в российских гимназиях царских времен) учащиеся отправляют педагогу по электронной почте, а он обсуждает оценку в личной беседе и только в нужных типовых случаях на уроке при всех.

Гораздо показательнее было бы вообще оценивать успешность педагога рассмотрением-изучением оставленного им следа в головах и душах учеников, студентов, аспирантов, о чем можно судить по их научным и карьерным данным, начиная с экзаменационных итогов. ■

V. G. Kostomarov

TO REMOVE OBSTACLES WITH EDUCATIVE POWER OF LANGUAGE

Keywords: language as a comprehensive system, display text, online courses, efficacy markers of teachers and scholars.

The paper reflects on a language as a communicative tool on the one hand and as a thing per se and a comprehensive hierarchic system on the other hand. The author stresses the meaning of online courses for modern education and indicates ambiguity of quotation index as an efficacy marker of teachers and scholars.

ГОСУДАРСТВЕННОЕ ТЕСТИРОВАНИЕ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ: НОВЫЕ ВЫЗОВЫ И ПУТИ ОПТИМИЗАЦИИ



М. Н. Русецкая
доктор педагогических наук,
профессор,
ректор Государственного
института русского языка
им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
[MNRusetskaya@pushkin.institute](mailto:MN Rusetskaya@pushkin.institute)



О. А. Радченко
доктор филологических наук,
профессор,
научный руководитель Центра
лингводидактики, языкового
тестирования и содействия
миграционной политике
Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
OARadchenko@pushkin.institute



Т. Э. Корепанова
кандидат филологических наук,
главный специалист Центра
лингводидактики, языкового
тестирования и содействия
миграционной политике
Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
TEKorepanova@pushkin.institute



Т. Е. Нестерова
главный специалист Центра
лингводидактики, языкового
тестирования и содействия
миграционной политике
Государственного института
русского языка им. А. С. Пушкина
Москва, Россия
TENesterova@pushkin.institute

С середины 1990-х гг. в России начались разработка и описание системы уровней владения русским языком, корреляция их с европейской шкалой CEFR и внедрение в практику обучения тестовых форм контроля. Это позволило интегрировать систему РКИ в международное образовательное пространство, повысить статус русского языка как средства международного общения и придало новый импульс развитию всей лингводидактической парадигме, настроив ее на решение новых актуальных задач.

С целью определения и сертификации уровня владения русским языком как иностранным вне зависимости от места, времени и формы обучения; унификации системы уровней, а также создания основы для обеспечения международного признания языковых сертификатов и включения России в международное образовательное пространство была основана Российская система государственного тестирования по русскому языку как иностранному (ТРКИ). Главным импульсом создания этой системы стала острая на тот момент потребность в определении уровня

владения русским языком, необходимого и достаточного для обучения иностранцев в российском вузе. В основу системы был положен созданный в 1994 г. «Абитуриент-тест», или «Типовой тест по русскому языку для иностранцев, поступающих в вузы России».

Параллельно с разработкой системы ТРКИ в Институте русского языка им. А. С. Пушкина создавалась система тестирования, интегрированная в европейскую шкалу уровней владения иностранными языками, с целью обеспечения эквивалентности российских сертификатов по русскому языку подобным европейским документам (конвертируемости языковых сертификатов) в ответ на актуальный социальный заказ. Конвертируемость означала, что документ, удостоверяющий достижение определенного уровня владения русским языком как иностранным, свидетельствует об эквивалентности достигнутых в обучении коммуникативных целей этим же целям в других иностранных языках, и они могут быть соотнесены между собой в соответствии с единой уровневой Еврошкालой — CEFR¹.

Таким образом, в Российской Федерации сформировались и успешно функционировали две системы тестирования по русскому языку как иностранному: ТРКИ, выросшая из потребностей академического тестирования иностранных граждан, обучающихся в вузах Российской Федерации, и система Института русского языка им. А. С. Пушкина, ориентированная на стандарты Евросоюза и нацеленная на зарубежную аудиторию с различными профессиональными интересами и возрастными категориями.

Обе системы базируются на общих европейских параметрах CEFR, однако форматы проведения экзаменов, система объектов контроля и их корреляция с различными формами тестовых заданий, композиционная структура тестовых блоков этих систем во многом различаются.

Сертификационное тестирование Института Пушкина имеет более дифференцированную структуру и ориентировано на более широкую аудиторию: взрослых, школьников, детей-билингвов в возрасте от 8 до 14 лет. Разработаны также профессионально-ориентированные компоненты тестирования: «Русский язык в сфере туристического бизнеса» и «Русский язык в сфере делового общения». Кроме того, сертификационная система Института Пушкина в большей степени учитывает привычные для зарубежных практик тестирования стандарты композиционного построения тестовых блоков и временные параметры проведения экзаменов, что позволяет в значительной степени оптимизировать сам процесс проведения экзаменов: к примеру, длительность экзаменов на уровне А1 в системе ТРКИ составляет 4,5 часа, в системе

Института Пушкина — 3 часа. Уровень С2 тестируется в целом по стандартам ТРКИ в пределах 7 часов, сертификационное тестирование Института Пушкина проводится для того же уровня в течение 4,5 часа и т. д.

Для всех компонентов тестирования разработаны композиционные схемы построения тестовых блоков, включающие разнообразные комбинаторные сочетания тестовых заданий открытого и закрытого типов, а также тестовых заданий, построенных по текстоцентрическому принципу, что позволяет с большей степенью точности измерить реальный уровень владения русским языком, не перегружая при этом тестовые материалы дополнительными заданиями.

Система ТРКИ изначально была ориентирована на академическую сферу, поэтому при выборе объектов контроля разработчики тестов прежде всего учитывали их актуальность в учебной сфере. Несмотря на накопленный за эти 25 лет значительный практический опыт тестирования за рубежом, система ТРКИ по-прежнему привязана к этапам обучения именно в российской высшей школе и включает темы, ситуации общения и жанры текстов, актуальные для получения высшего образования в Российской Федерации. Данная специфика проявляется в использовании таких заданий, как: «Определите главную идею текста», «Выберите название для каждой части текста» и т. п. Система Института Пушкина с самого начала была нацелена на проверку навыков и умений поддерживать межличностные контакты в стандартных ситуациях повседневной жизни, поэтому при разработке всех тестовых материалов учитывается прежде всего их соответствие реальной речевой деятельности. Это проявляется в увеличении доли диалогической речи в субтестах по чтению, аудированию и даже грамматике, а также в специфике речевых программ, используемых при проверке продуктивных видов речевой деятельности. Все это позволяет моделировать ситуации, при которых решение практических задач с помощью русского языка органично вписывается в лингвокультурный опыт тестируемых.

Как оказалось, этот подход в большей степени соответствует философии Общеуниверситетских компетенций владения иностранными языками, которые после их реформирования в 2018 г.² существенно переориентированы именно на реальную повседневную коммуникацию, и это выразилось в появлении в CEFR новых компетенций (в частности, медиации), соотношении уровней компетенций с частными типами устных и письменных текстов, особеном внимании к фонетической компетенции и т. д.

Поскольку именно Общеуниверситетские компетенции служат ориентиром для разработчиков тестирования по иностранным языкам, авторов учебников, теоретиков тестологии, практических тестов, настало время

² Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Companion Volume with new descriptors: Council of Europe, February 2018: www.coe.int/lang-cefr

¹ Общеуниверситетские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка / Департамент современных языков Директората по образованию, культуре и спорту Совета Европы; перевод выполнен на кафедре стилистики английского языка МГЛУ под общ. ред. проф. К. М. Ирихановой. — М.: Изд-во МГЛУ, 2003.

объединить усилия разработчиков двух российских систем тестирования по русскому языку, чтобы, выбрав все лучшее в них, разработать новый продукт, отвечающий современным требованиям. Помимо этого ни у кого не вызывает сомнений, что в образовательном пространстве России и мира в целом произошли и продолжают происходить глобальные перемены, связанные с изменениями коммуникативных потребностей учащихся в новой, плюрилингвальной, полиэтнической, мультикультурной среде, с повышением академической мобильности, влиянием цифровой коммуникации и дистанционных форм обучения на образовательный ландшафт.

Между тем критический анализ российских систем тестирования показывает, что наряду с положительным опытом их внедрения как в России, так и за рубежом вектор их развития существенно разошелся с направлением движения европейской тестологии. В качестве примера следует указать на некоторые несоответствия системы уровней ТРКИ Общеввропейским компетенциям, недостаточное внимание, уделяемое стандартам качества, принятым в международных тестовых системах при организации и проведении тестирования. В этой связи с целью обновления и совершенствования системы государственного тестирования, а также определения новых путей развития системы тестирования по РКИ в целом в Институте Пушкина был создан и реализуется проект по определению соответствия государственного тестирования Общеввропейским компетенциям, включающий составление спецификации уровней, входящих в системы тестирования ТРКИ (A1–C2), сопоставление спецификации с опросными листами Ассоциации лингвистических тестов Европы (ALTE) и спецификациями тестов, принятых в ведущих тестовых системах Европы — Кембриджских сертификационных экзаменах, экзаменах по итальянскому языку как иностранному (университетов для иностранцев г. Сиены и г. Перуджи), Гёте-института и Альянс Франсез. Полученные предварительные результаты этой работы позволяют наметить пути дальнейшего развития и совершенствования системы государственного тестирования ТРКИ.

Для уровней A1–B1 большое значение приобретает продолжение работы по совершенствованию диагностического описания минимальных обязательных требований к целям и содержанию обучения РКИ на каждом конкретном уровне владения. Представляется целесообразной работа по сопоставлению интенций, тем и ситуаций общения с реальными ситуациями общения, релевантными для коммуникативных потребностей кандидата. Это же диктует необходимость исключить из Требований и тестовых материалов ситуации, касающиеся исключительно учебной сферы. Умения в учебной сфере должны стать объектом контроля отдельного экзамена по русскому языку как иностранному для выпускников

подготовительных факультетов (отделений) вузов Российской Федерации. Концепция такого экзамена в настоящее время разработана авторским коллективом Российского университета дружбы народов.

Существующие Требования к уровням ТРКИ-II/B2–ТРКИ-IV/C2 имеют четкую структуру, в них подробно описаны интенции, которые должны уметь реализовывать и понимать кандидаты. Особое внимание уделяется модусным/оценочным интенциям, так как владение различными способами выражения системы отношений (к себе, окружающим людям, миру) является одним из уровнеобразующих умений на данных уровнях. Однако сферы и ситуации, и общения, актуальные для кандидата на этих уровнях, нуждаются в более подробном представлении. В значительной модернизации также нуждаются жанры и типы текстов, реализуемые в данных ситуациях.

Следующим шагом могут стать разработка и создание Лингводидактических описаний, представляющих полный объем коммуникативной компетенции кандидата на определенном уровне и системно характеризующих цели и содержание обучения на каждом этапе овладения языком. В числе приоритетных задач — продолжение работы над Лингводидактическим описанием Второго сертификационного уровня, которое базируется на когнитивно-прагматическом подходе к описанию коммуникативной компетенции. Авторы придерживаются более широкой трактовки понятия «дискурс», предложенной в работах Т. ван Дейка и М. Фуко³, и рассматривают дискурсивную компетенцию как многокомпонентную структуру, включающую тактический, жанровый и текстовый компоненты.

Это потребует, в свою очередь, продолжить работу по обновлению Градуальной серии лексических минимумов⁴, содержащих то количество единиц, которое определяется как необходимое и достаточное для успешного решения коммуникативных задач, предусмотренных Требованиями к каждому уровню практического владения РКИ. При работе над словниками лексических минимумов представляется целесообразным использовать не только различные словари русского языка, но и материалы Национального корпуса русского языка⁵.

Реализация принципов практичности и экономичности при разработке тестов по видам речевой деятельности должна в перспективе устранить значительные различия между тестами системы ТРКИ

³ Дейк Т. ван. Дискурс и власть. Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. — М.: Либроком, 2015; Фуко М. Дискурс и истина // Логос. — 2008. — № 2(65). С. 159–262.

⁴ См., напр., Андрияшина Н. П. и др. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Третий сертификационный уровень. Общее владение. — М.: Златоуст, 2018.

⁵ Национальный корпус русского языка: 2006–2008. Новые результаты и перспективы / Отв. ред. В. А. Плунгян. — СПб.: Нестор-История, 2009.

■ ТАБЛИЦА 1. СОПОСТАВЛЕНИЕ ПРИМЕРНОЙ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ ТЕСТИРОВАНИЯ

Название уровня ТРКИ	Примерная продолжительность общего процесса тестирования на этом уровне	Среднее значение по 5 европейским системам тестирования на сопоставимых уровнях
ТЭУ/A1	3 часа 35 мин.	1 час 35 мин.
ТБУ/A2	3 часа 30 мин.	2 часа
ТРКИ-I/B1	4 часа 25 мин.	2 часа 40 мин.
ТРКИ-II/B2	4 часа 45 мин.	3 часа 20 мин.
ТРКИ-III/C1	5 часов 05 мин.	4 часа 10 мин.
ТРКИ-IV/C2	4 часа 55 мин.	4 часа 25 мин.

и тестовыми системами, принятыми в современной Европе как в количественных, так и в качественных параметрах тестовых материалов (см., напр., табл. 1).

Необходимо внести целый ряд изменений в тесты по видам речевой деятельности.

Субтест «Аудирование». Следует прежде всего сократить объем предъявляемых текстов и количество вопросов: ТЭУ/A1 (290 слов) — до 200 слов; ТБУ/A2 (700 слов) — до 300–600 слов; ТРКИ-I/B1 (800–1100 слов) — до 600–800 слов. Для уровней ТРКИ-II–IV важно проверить материал, предъявляемый в первом блоке тестов на соответствие Лексическим минимумам и уровневым Требованиям, поскольку именно в этом блоке контролируется полнота и глубина понимания звучащего материала, проверить длину текстов (каждый должен составлять не более 5–7 фраз и соответствовать практической возможности кандидата удерживать в памяти всю информацию). Возможно, стоит расширить этот блок, добавив звучащие материалы, актуальные и для других ситуаций общения. В тесте «Аудирование» ТРКИ-II не совсем удачно чередуется форма предъявления материала (аудио/видео/аудио), что создает дискомфорт кандидатам и практические неудобства проводящему тест.

Субтест «Чтение». Важно было бы в первую очередь изменить объем текстов для субтеста «Чтение»: ТЭУ/A1 (250–300 слов) — увеличить до 300 слов; ТБУ/A2 (1000 слов) — сократить до 500–600 слов; ТРКИ-I/B1 (1700 слов) — сократить до 800–1000 слов. В этом субтесте для уровня ТРКИ-II требуют некоторого обновления жанры и типы текстов, понимание которых является объектом контроля. На уровне ТРКИ-III требует более обоснованного подхода количество баллов, которое присваивается за то или иное задание. Так, например, за задания 18–20, направленные на проверку умения тестируемого при чтении текстов официально-делового характера извлекать необходимую информацию с определенной целью, кандидат получает по 15 баллов, тогда как вопросы на проверку понимания художественного текста оцениваются в 8 баллов. Обращает на себя внимание и то, что тесты, понимание которых оценивается

в заданиях 18–20, относятся к официально-деловой сфере общения и представляют собой фрагменты законов / законодательных актов. Адекватное выполнение данного задания порой невозможно без специальной профессиональной подготовки.

С фактором интерпретации авторами теста социальной роли кандидата связаны, на наш взгляд, основные проблемы теста «Чтение» IV уровня. Напомним, что IV уровень адресован не только иностранцам, преподающим русский язык в высших учебных заведениях РФ, но и любым иностранцам, чей уровень приближается к уровню образованного носителя русского языка. В связи с этим наличие в тесте заданий 4–7, в которых необходимо сделать вывод о временной принадлежности текстов (XIX–XX вв.) и об особенностях развития содержания, выраженного авторскими средствами, представляется сугубо филологическим, требующим специальной профессиональной подготовки.

Для учета последних изменений в дескрипторах CEFR требуется также введение большего разнообразия жанров и типов текстов (объявления, рекламные материалы, путеводители, инструкции и т. д.), разнообразных форм проверки тестовых заданий (задания на установление соответствия, последовательности, вставку пропущенных элементов), а не только формата множественного выбора (который широко используется сегодня во всех существующих тестах, однако, как известно, имеет ряд заметных недостатков). Необходимым представляется использование рисунков, иллюстраций, графического материала, что позволит сделать сам процесс тестирования более привлекательным для пользователей.

Особого внимания заслуживает субтест «Письмо»: в целях сокращения времени, отведенного на выполнение теста (ТЭУ/A1: 50 мин., в европейских тестах — 25 мин.; ТБУ/A2: 50 мин., в европейских тестах — 40 мин.; ТРКИ-I/B1: 60 мин., в европейских тестах — 50 мин.), следует исключить задание на репродукцию, так как большая часть времени, отведенного на это задание, уходит на чтение текста-стимула (ТЭУ/A1: до 200 слов, ТБУ/A2: до 500 слов, ТРКИ-I/B1: до 600–700 слов), и заменить

■ ТАБЛИЦА 2. СООТНОШЕНИЕ ПРОДОЛЖИТЕЛЬНОСТИ СУБТЕСТА «ГОВОРЕНИЕ»

Название уровня ТРКИ	Примерная продолжительность субтеста «Говорение» на этом уровне	Среднее значение по 5 европейским системам тестирования на сопоставимых уровнях
ТЭУ/А1	45 мин.	10–15 мин.
ТБУ/А2	50 мин.	10–15 мин.
ТРКИ-I/В1	60 мин.	10–15 мин.
ТРКИ-II/В2	45 мин.	15 мин.
ТРКИ-III/С1	45 мин.	15–20 мин.
ТРКИ-IV/С2	50 мин.	15 мин.

его на задание, связанное с письменной интеракцией. При этом текстом-стимулом могут являться, к примеру, электронное письмо, приглашение, рекламная информация. Таким образом, тест «Письмо» будет иметь вполне логичную структуру, включающую два задания: задание на письменную продукцию и письменную интеракцию.

В линейке тестов верхних трех уровней этот субтест имеет трехчастную структуру и одно или два задания на репродукцию. При анализе количественных параметров данного субтеста можно сделать вывод о неэкономном использовании времени и усилий кандидатов. Приведем следующие данные: на уровне ТРКИ-II/В2 задание на репродукцию включает текст-стимул: 180 слов, текст кандидата: 50–70 слов, причем все задание кандидат должен выполнить за 15 минут. На уровне ТРКИ-III/С1 предлагаются два задания на репродукцию: тест-стимул 1: 400–500 слов, тест-реакция 1: 200–250 слов, тест-стимул 2: 300–350 слов, тест-реакция: 50–70 слов, так что при выполнении этих заданий большая часть времени кандидата уходит на их чтение и понимание. Для IV уровня в качестве стимула для репродукции дается фрагмент документального фильма, после просмотра которого кандидат должен изложить увиденное в формате дневниковых записей, обратив особое внимание на невербальное поведение героя, язык его мимики и жестов. Такое задание, к сожалению, трудно реализуемо как с точки зрения текста-стимула (в широком смысле слова), так и жанра продуцируемого кандидатом текста.

В связи с этим представляется целесообразным переход на двухчастную структуру теста «Письмо» ТРКИ II–IV уровней, включающего задание на письменную интеракцию и письменную продукцию. Для ТРКИ-II/В2 возможно, к примеру, предъявление задания 1 (письменная интеракция) — написание текста ответа/комментария на основе стимула. В качестве стимула могут выступать текст электронного письма, веб-сайта, инфографика и т. д. Задание 2 (письменная продукция) может представлять собой неофициальное письмо в заданной ситуации, которое должно включать описание,

сопоставление/сравнение, примеры, советы/рекомендации. Для уровня ТРКИ-III/С1 в качестве задания 1 (письменная интеракция) может быть дано написание письма-сообщения, включающее анализ и оценку представленной в задании ситуации. В качестве текста-стимула могут служить две альтернативные точки зрения на указанную проблему. Задание 2 (письменная продукция) может содержать эссе-обсуждение общественно значимой проблемы. Наконец, на уровне ТРКИ-IV/С2 возможна письменная интеракция в форме сопоставления и анализа одного события, освещенного в двух разных, отличающихся по своему стилю источниках; письма-сообщения, включающего анализ и оценку заявленной в задании ситуации. Заданием 2 (письменная продукция) может стать эссе-обсуждение морально-этической проблемы.

Еще более существенных изменений заслуживает субтест «Говорение». Время, отведенное на него, несоизмеримо со временем, которое отводится на этот тест в рассматриваемых европейских тестовых системах (см. табл. 2).

Для этой цели, а также для оптимизации содержания самого субтеста предлагается прежде всего исключить условно-речевой блок, так как он содержит набор не связанных друг с другом вопросов и ситуаций, лингвистическое оформление которых не всегда соответствует уровню лингвистической компетенции, заявленному в Требованиях, а также не всегда прослеживается характер усложнения этого блока от низкого к более высокому уровню. То же касается заданий на репродукцию (фактически пересказ прочитанного): текст, который предлагается прочитать кандидату и затем изложить его содержание, как правило, весьма пространственный (ТЭУ/А1 — до 150 слов, ТБУ/А2 — до 350–400 слов, ТРКИ-I/В1 — до 600–700 слов), что требует значительных затрат времени на подготовку (25 мин.). В течение этого времени кандидат может работать со словарем, что отражает скорее учебную ситуацию, чем ситуацию теста, которая должна быть максимально приближена к реальной ситуации действительности.

В целях соблюдения критерия экономичности и валидности целесообразно исключить из теста «Говорение» II–IV уровней ТРКИ условно-речевой блок, поскольку в этом блоке проверяется в основном лингвистическая компетенция кандидатов, а очень строгие параметры ситуации вызывают трудности и психологический дискомфорт у кандидата при выполнении заданий этой части. Следует удалить из теста «Говорение» IV уровня задание, связанное с разъяснением ошибок и коррекцией деятельности, так как предъявлять в качестве стимула текст, содержащий ряд фактических, логических и стилистических ошибок, даже на самом высоком уровне владения языком, вряд ли является методически обоснованным. В качестве варианта предлагается трехчастная структура субтеста «Говорение» данных уровней: 1) задания разминочного/установочного характера; 2) задания на устную продукцию (монолог); 3) задания на устную интеракцию (диалог). Все задания и ситуации, безусловно, должны усложняться по мере продвижения от уровня к уровню.

Для обоснованного оценивания результатов тестирования продуктивных видов речевой деятельности «Говорение» и «Письмо» необходимо также разработать подробный перечень всех объектов контроля, включающих основные составляющие коммуникативной компетенции: лингвистическую, социолингвистическую и прагматическую, а также распределить их значимость согласно тому или иному уровню владения языком (соотносимо с европейской шкалой). Представляется важным также определение единых для всех уровней параметров и критериев оценивания и соответствующей системы баллов.

Актуальным остается вопрос о формате проведения теста «Говорение». Как известно, в системе ТРКИ «Говорение» проходит в формате «тестор — кандидат», однако во многих тестовых системах принято парное тестирование кандидатов, что более отвечает критерию экономичности. В то же время в парах, где кандидаты имеют разный уровень владения языком, преподаватель-тестор не всегда может адекватно оценить реальный уровень кандидатов: более слабый кандидат может не дать более сильному кандидату реализовать все его способности, более сильный кандидат, в свою очередь, может избрать тактику самоутверждения за счет более слабого кандидата.

Крайне дискуссионным является присутствие теста «Лексика. Грамматика» в структуре сертификационных экзаменов по русскому языку как иностранному. В силу флективного характера русского языка и его довольно сложной морфологической структуры формирование достаточной лингвистической компетенции на начальных этапах необходимо для последующего освоения коммуникативной компетенции на более высоких уровнях. Наличие теста «Лексика. Грамматика» представлялось в этой связи вполне обоснованным. Однако большое количество однообразных тестовых заданий, которые

кандидаты вынуждены выполнять в течение длительного времени, приводит к их утомляемости, снижает внимание, делает эту часть тестирования в целом неэкономичной и непривлекательной для кандидатов. Более рациональной представляется проверка сформированности лингвистической компетенции в формате адаптивного теста или теста на проверку структурной компетенции, который дает возможность на фрагменте реальной коммуникации более точно и за меньшее время проверить владение лексическим и грамматическим материалом.

Что касается трех верхних уровней ТРКИ, то, принимая во внимание тот факт, что основы лингвистической компетенции кандидата уже сформированы на начальных уровнях и ведущей на верхних уровнях становится дискурсивная компетенция, разумно было бы вовсе исключить проверку «Лексика. Грамматика» в формате отдельного теста. Это не означает, конечно же, исключения лингвистической компетенции из зоны контроля на уровнях В2–С2, но этот контроль вполне реализуем в тестах по рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности. Безусловно, этот вопрос еще нуждается в дальнейшем исследовании, лингвометодическом обосновании и апробации.

Исторически сложилось так, что системы уровней ТЭУ/А1–ТБУ/А2–ТРКИ-I/В1 и ТРКИ-II/В2–ТРКИ-III/С1–ТРКИ-IV/С2 были разработаны разными авторскими коллективами, что обусловило преемственность формы, содержания, структуры субтестов, критериев и параметров оценивания первых трех и вторых трех уровней. В связи с этим представляется актуальным объединение и гармонизация научно-методических подходов и создание действительно единой шестиуровневой системы государственного тестирования, базирующейся на общих подходах к оцениванию. Существенным представляется в этой связи изменение подхода к описанию содержания тестов и уровневых требований, которые должны быть составлены не на методическом метаязыке, а на языке, понятном кандидатам, и содержать перечень его реальных умений и возможностей. Безусловно, методические описания уровней тоже необходимы, но их адресатом должны стать специалисты-тестологи, преподаватели РКИ, ведущие обучение на различных уровнях практического владения русским языком, авторы учебных материалов и пособий, организаторы учебного процесса и контроля.

Одна из важнейших проблем оптимизации тестирования по русскому языку в целом связана с применением современных компьютерных технологий. Широкое использование этих технологий в современной образовательной среде способствует распространению тестирования в дистанционном формате, оно обладает такими преимуществами, как объективность, экономичность, модульность. Использование компьютерного и дистанционного

тестирования уже стало реальным фактом и опирается на апробированные и внедренные системы.

Примером может служить система дистанционного тестирования Института Пушкина «Русский тест», которая предлагает полностью разработанное тестирование в очном и дистанционном форматах по ТРКИ, всем видам государственного тестирования, а также сертификационному тестированию Института Пушкина.

Разработка этой информационной системы предусматривает три подсистемы: все программы международного сертификационного тестирования Института русского языка им. А. С. Пушкина (СТИП); программы государственного тестирования в системе ТРКИ, программы комплексного экзамена. При этом в каждой подсистеме содержатся три модуля: модуль проведения электронного тестирования, модуль обработки результатов для подготовки и печати сертификатов, модуль подготовки статистических отчетов. Система предполагает автоматизированную генерацию вариантов каждого субтеста; при этом варианты создаются непосредственно во время проведения экзамена из банка тестовых заданий с устойчивыми статистическими характеристиками. Четкая калибровка параллельных вариантов заданий достигается благодаря предварительной работе по формированию банков тестовых заданий, которая велась на протяжении более 20 лет. Содержательная валидность каждого сформированного варианта теста обеспечивается заданными параметрами выборки тестовых заданий с учетом тестовых спецификаций.

Информационная система тестирования «Русский тест» прошла успешную апробацию и в дистанционном, и в очном формате как в России, так и за рубежом (Австрия, Франция, США, Вьетнам, Аргентина и др.). Полученные результаты коррелировались с прогнозируемыми результатами тестирования на соответствующих уровнях, что подтверждает надежность системы и высокую степень валидности отдельных субтестов и тестовых блоков в целом.

Широкая апробация этой системы уже сейчас позволяет выявить не только положительные стороны электронного тестирования, но и некоторые проблемы, связанные с использованием новых медиатехнологий в лингводидактике.

Выполнение тестов в привычной, особенно для молодого поколения, обстановке один на один с компьютером, значительно снижает напряженность и нейтрализует высокую степень стресса, неизбежного для любого экзамена. Кроме того, данная система предполагает работу в индивидуальном режиме при соблюдении жесткого тайминга. У тестируемого есть информация о времени, отведенном на выполнение отдельных субтестов, на экране фиксируется время начала экзамена и работает секундомер, что дает возможность спокойно распределить свое время при выполнении теста и при его корректировке. Система

предусматривает возможность исправления вариантов ответа до истечения контрольного времени. Как показали контрольные замеры, многие кандидаты, уверенные в своих силах, досрочно выполняют все тестовые задания. В этом случае они могут самостоятельно перейти к выполнению следующего субтеста. В условиях группового бланкового тестирования такой возможности кандидатам не предоставляется, так как группа в аудитории подчиняется единому алгоритму работы для соблюдения режима тишины и осуществления контроля тестера за чистотой процедуры тестирования. Благодаря свободному режиму при переходе от одного субтеста к другому и отсутствию бумажных бланков удается значительно сэкономить время. При апробации некоторых программ тестирования экономия времени составляла до 50 % от запланированного: это касается в основном тех программ, в которых субтесты запрограммированы на быстрое выполнение (15–20 минут). В этих условиях такие простые процедуры, как раздача и сбор бланков и тестового материала, обычно «съедают» половину времени.

Компьютерное тестирование имеет еще одно существенное преимущество благодаря возможностям использования широкого визуального ряда, что также создает для тестируемого более комфортную обстановку и соответственно предполагает более адекватную реакцию на тестовый материал. Как правило, для любого языкового теста очень важна ситуативная интенциональность задания. Текстовое описание ситуации не всегда бывает понятным тестируемым, к тому же для экономии времени они часто лишь бегло просматривают описание задания, что приводит к коммуникативным неудачам. При компьютерном тестировании создание визуальных опор для понимания ситуативно-тематических параметров заданий, особенно в субтестах «Чтение» и «Аудирование», создает устойчивую ассоциативную связь с реальным языковым и речевым опытом кандидата, что значительно облегчает выполнение теста.

Оформление тестов в привычных графических форматах (как SMS, страничка в соцсети, объявление на официальном сайте, страница в книге, полосу в газете и т. д.) позволяет шире использовать аутентичные материалы даже на начальных уровнях владения языком. Наконец, красочный иллюстративный материал усиливает мотивацию при выполнении задания и активизирует когнитивные способности тестируемых. В целом продуманная концепция визуально-графического оформления каждого субтеста является неоспоримым преимуществом компьютерного тестирования, так как при бланковом тестировании данные приемы являются практически невозможными из-за увеличения себестоимости тестовых материалов. Создание единого банка рисунков, графических образов и символов в ИСТ позволяет гибко использовать этот ресурс при формировании самых разных субтестов.

Несомненным плюсом компьютерного тестирования является также вариативное использование тестовых заданий разного типа. Так, в тестах по грамматике и лексике широко применяется прием *drop-down list* (выпадающий список), что позволяет реализовать текстоцентрический принцип построения теста. Проверка грамматических и лексических навыков на материале замкнутого текста в большей степени отражает реальную степень сформированности грамматических и лексических навыков в речевой и языковой практике тестируемых. К сожалению, использование данного приема ограничено в некоторых государственных программах тестирования, так как они контролируются очень жесткой системой регламентирующих материалов, созданных без учета возможности применения компьютерных технологий («Типовые тесты», «Требования к уровню...»).

То же самое можно сказать о приеме *drag-and-drop*, который позволяет восстанавливать текст с помощью «перетаскивания» отдельных его фрагментов, выделенных в качестве объектов контроля. Данный прием распространен при проверке лексико-грамматических и аудитивных навыков, особенно на начальном этапе. Так, в субтестах «Аудирование» на уровне А1 весьма ограничено использование тестового материала, так как степени сформированности навыков чтения и понимания речи на слух могут быть не синхронизированы. Поэтому в качестве объектов контроля используются рисунки и графические символы, которые тестируемые должны «перетащить» в соответствии с заданием. Данный прием позволяет с большей степенью достоверности оценить именно аудитивные навыки и сократить время выполнения теста.

К безусловным преимуществам компьютерного тестирования можно отнести и альтернативу проведения тестирования для больших аудиторий как в очном формате, так и дистанционно; одновременное использование разных программ тестирования с разным таймингом не только в одной аудитории, но и в разных странах и регионах; снижение уровня субъективного фактора и возможность статистической обработки результатов тестирования, что позволяет проведение мониторинга и способствует повышению качества тестирования в целом.

В настоящее время система «Русский тест» дополняется детским билингвальным тестированием — и это еще одна существенная лингводидактическая задача современной тестологии. В дальнейшем предполагается расширить систему за счет включения функции пробного тестирования и различного типа тренажеров для подготовки к тестированию в открытом формате. Планируемый объем тестов после окончательного формирования базы по всем уровням составляет более 25 000 тестовых единиц.

Такая работа, конечно же, сопровождается серьезным лингводидактическим анализом и теоретическими исследованиями. Наиболее актуальными

представляются в этой связи вопросы определения сопоставительной валидности компьютерного тестирования и возможности проведения и оценки теста «Говорение» в формате компьютерного тестирования. Уже сейчас можно сказать, что проведение теста «Говорение» в формате компьютерного тестирования при парном тестировании усложняет процесс акустической идентификации кандидатов и затрудняет процесс адекватного оценивания. В формате индивидуального тестирования компьютерное «Говорение» определенно обладает преимуществами, особенно это касается объективности оценки компетенции.

Открытым остается вопрос о включении заданий на проверку медиации как вида речевой деятельности. Как известно, медиативная деятельность подробно описана в Сопроводительном документе к Общеввропейским компетенциям. К данному виду деятельности авторы относят создание условий для коммуникации между людьми, которые по различным причинам не могут общаться напрямую; выполнение посреднической функции между двумя собеседниками, которые не понимают друг друга, социальную медиацию, медиацию на рабочем месте. Однако в настоящее время нет практики включения заданий на проверку медиации в лингводидактические тесты ни в России, ни за рубежом.

Отдельного внимания требует рассмотрение самой процедуры создания контрольно-измерительных материалов. Она включает в себя не только процесс написания тестовых заданий, но и процесс апробации предтеста, редактирования, статистического анализа, систему принятия решений об отклонении или утверждении созданных тестовых заданий. Для соответствия международным стандартам качества необходимо регулярное проведение статистического и психометрического анализов тестовых заданий для подтверждения их валидности и надежности. Но успешное функционирование современной системы тестирования невозможно и без создания единого банка тестовых заданий, что предусматривает разработку методической модели его пополнения на основе спецификации тестовых заданий, калибровку и процедуры обновления тестовых заданий, работы по его поддержанию.

Принимая во внимание многолетний опыт проведения тестирования по системе ТРКИ и сертификационному тестированию Института Пушкина и большую теоретическую и научно-методическую базу, лежащую в их основе, можно с уверенностью сказать, что российская система тестирования по русскому языку как иностранному имеет весь необходимый потенциал для модернизации и обновления. Дальнейшее совершенствование этой системы, несомненно, будет способствовать созданию конкурентоспособной системы обучения и контроля, интеграции России в международное экономическое и единое образовательное пространство. ■

В НОГУ СО ВРЕМЕНЕМ: БОЛГАРСКАЯ НАЦИОНАЛЬНАЯ СЕТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ

Юрий Тодоров
председатель
Болгарской национальной
сети преподавателей
русского языка и культуры
Плевен, Болгария
ytodorov@gbg.bg



Ключевые слова:
русский язык как
иностраный, Болгария,
национальная сеть
преподавателей

Статистические данные последних лет говорят об устойчивом возрастании интереса к изучению русского языка в средних школах, университетах и детских садах Болгарии.

Обязанностью государства является обеспечение качества образования, в частности обучения РКИ, на основе сохранения его фундаментальности, позитивных традиций и определения перспективных потребностей личности, общества и государства, что и есть одно из приоритетных направлений модернизации болгарской системы образования.

Обучение РКИ в нашей стране сегодня современное, успешное и востребованное. Оно должно соответствовать государственной политике в области образования, общественному заказу и тенденциям возрастающей ценности практического значения владения русским языком в современном мире.

Для обеспечения такого уровня обучения необходимы слаженная работа всех ответственных сторон и учет большого количества факторов, влияющих на образовательный процесс. Эту ответственную роль в Болгарии выполняет наша новая структура — некоммерческое партнерство «Болгарская национальная сеть преподавателей русского языка и культуры» (БНСПРЯК), которой гордятся учителя и преподаватели-русисты Болгарии.

БНСПРЯК — это добровольное объединение базовых детских садов, средних и высших учебных заведений, которые являются методическими центрами на территории регионов, созданное при поддержке государственных институтов и неправительственных организаций России и Болгарии с целью обеспечения постоянной эффективно работающей системы по обмену опытом и информацией в работе по повышению качества русскоязычного образования. Это открытая система, поле ее действия расширяется и путем принятия в ее ряды новых школ, вузов и детских садов, и путем тиражирования инновационных методик и практик преподавания РКИ. Принципы, лежащие в основе деятельности сети, — добровольность участия; деятельность на постоянной основе; прикладной и научный характер решаемых проблем; выявление, изучение и оценка проблем качества русскоязычного образования в болгарских дошкольных, средних и высших учебных заведениях.

В соответствии с решением президиума МАПРЯЛ от 22 сентября 2014 г. БНСПРЯК принята в состав членов ассоциации.



Преподаватели и слушатели курсов повышения квалификации. София, 2013 г.

По сути, наша организация является инновационной образовательной моделью. БНСПРЯК — это модель развития обучения РКИ в Болгарии, основанная на образовательных достижениях, способствующих созданию конкурентоспособности во внеинституциональной языковой среде изучающих русский язык как иностранный.

Пройденный нами путь показал, что прежде всего для качественного образования необходима профессиональная воля. Партнерство задалось целью строить свою деятельность не на пустых размышлениях об инновационном обучении РКИ при полном отсутствии эффективности. Фундаментом нашей работы стали реальные положительные результаты обучения и развития представлений о престижности профессионализма педагогов. Наша инновационная деятельность основана на применении в обучении РКИ (на всех уровнях и этапах) новых научных и методических знаний для обеспечения изучающим русский язык необходимых конкурентных преимуществ и возможностей личностного развития. Инновационная деятельность БНСПРЯК представляет собой комплекс научных, методических, технологических, информационных, организационных и квалификационных мероприятий.

Концептуальная модель деятельности БНСПРЯК имеет 5 ярусов. Верхний ярус — это поддержка квалификации педагогов-русистов на территории региона при помощи открытых уроков, проведения семинаров, рабочих встреч, конкурсов, а также предоставление им возможности работать с новой учебно-методической литературой в библиотеке и/или в методическом кабинете на территории образовательной организации.

Второй ярус — это содействие включению в учебный процесс форм дистанционного обучения. Третий — популяризация ценностей русской культуры при одновременном учете болгарской национальной культурной идентичности и специфики региона, в котором работают коллеги-русисты. Четвертый — рациональная организация информационных потоков в сфере научно-методической и инновационной деятельности в целях оперативности получения информации о поступлении новых учебно-методических материалов, событиях и мероприятиях, связанных с обучением русскому языку в региональном, национальном и международном масштабах. Нижний ярус — это поддержка применения методов, форм, средств и приемов обучения, делающих его еще более эффективным, а также выявление самой эффективности обучения в ходе участия в олимпиадах и различных конкурсах.

Эффективность инновационной деятельности нашей организации измеряется реальными результатами работы: олимпиады, состязания под эгидой Министерства образования и науки, конкурсы, централизованное тестирование на государственном уровне в 7-х и 8-х классах, ЕГЭ, участие и выступления педагогов-русистов на квалификационных национальных и международных форумах и их публикации.

БНСПРЯК создана на базе сети болгарских базовых учебных заведений с изучением русского языка. В современных условиях некоммерческое партнерство — наиболее эффективная в правовом и организационном смысле форма организации, позволяющая вести работу в сфере поддержки русского языка, привлечения инициатив и объединения усилий широкого круга педагогов и руководителей образовательных учреждений. Создание такого партнерства способствует организации сетевого взаимодействия детских садов, школ и вузов; внедрению современных методик и форм обучения русскому языку детей и молодежи.

С целью повышения качества обучения русскому языку детей и молодых людей Республики Болгария в 2003 г. была создана Болгарская национальная сеть базовых школ с изучением русского языка, способствующая постоянному повышению квалификации учителей и преподавателей русского языка при помощи эффективной системы обмена опытом, информацией и данными. Болгарская сеть базовых школ является воплощением международной инициативы, зародившейся в ходе работы II Международного совещания директоров школ с изучением русского языка (Москва, март 2003 г.). По инициативе Министерства образования и науки Болгарии, при поддержке правительства Москвы и других болгарских и российских государственных институтов и неправительственных организаций сегодня найдены пути полноценного функционирования единого образовательного пространства между болгарскими школами, университетами, детскими садами и центрами фонда «Русский мир», в которых изучается русский язык.



Болгарские базовые школы с изучением русского языка проводят политику профессионального сотрудничества педагогов в духе толерантности и оказания содействия в области повышения квалификации учителей русского языка на территории региона (проведение открытых уроков, семинаров, рабочих встреч, конкурсов и др., дистанционное обучение; популяризация ценностей русской культуры при одновременном учете болгарской национальной культурной идентичности и специфики региона, в котором работают преподаватели). Они также предоставляют возможность учителям русского языка региона работать с новой учебно-методической литературой; информируют их о событиях и мероприятиях, связанных с обучением русскому языку. Базовые школы оформляют и ведут базу данных школ с изучением русского языка в соответствующем регионе (по таким параметрам, как учителя русского языка, состояние обучения, потребности); анализируют возникающие проблемы и предлагают

соответствующим руководящим органам решения, согласованные с законодательством Республики Болгария и нормативными актами, действующими в системе народного просвещения страны. Кроме того, базовые школы участвуют в разнообразных формах обмена информацией, данными и опытом в региональном, национальном и международном масштабах, а также в процессе формирования единого международного образовательного пространства, развивающегося на основе международных договоренностей между государствами и их органами управления образованием.

Опыт болгарского сетевого взаимодействия можно расширять и применять на практике, используя технологии и лучшие направления европейской платформы eTwinning. Болгарские образовательные учреждения являются также инициаторами конкурсов, при участии в которых ученики и коллеги используют ИКТ. Эти форумы можно расширить и приглашать к участию русскоязычных участников или дать возможность участникам выбрать язык, на котором они будут создавать проекты. Так, например, гимназия с изучением иностранных языков в городе Плевене была инициатором конкурса «По следам Белого генерала» (Михаил Александрович Скобелев — герой Плевенской эпопеи, которому недавно воздвигли памятник при содействии ЦАО г. Москвы). Участники могли выбрать форму участия и язык (болгарский или русский). Создание подобной платформы даст возможность при помощи приложения образовательных инноваций трансформировать креативное мышление и идеи школьных и университетских команд в инновационные методы преподавания, что является вкладом



В рамках программы «Новое поколение» делегация болгарских русистов посетила Русский центр Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. Москва, 2013 г.



Общее собрание членов БНМПРЯК. Благоевград, 2014 г.

в качественное образование. Участники таких проектов будут делиться опытом, чтобы информация дошла до коллег, демонстрировать и использовать в практической деятельности новые методики проведения мастер-классов в школе и университете, будут публиковать информацию о пользе применения новых знаний и технологий в образовательном проектом пространстве. Также участники будут готовить в электронном виде описание методов, уроков, сценарии, анкеты и т. п. Обученные и квалифицированные преподаватели станут инициаторами новых виртуальных проектов.

Важно отметить исключительную поддержку и содействие развитию сети в организационно-методическом плане со стороны специалистов из Центра международных образовательных программ Московского института открытого образования, Центра межнационального образования «Этносфера», МГУ им. М. В. Ломоносова, Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, Московского государственного лингвистического университета, РУДН, со стороны Посольства России в Болгарии, Российского культурно-информационного центра и средней школы при Посольстве РФ в Болгарии, МАПРЯЛ и Международного педагогического общества в поддержку русского языка.

Необходимо отметить работу университетов, готовящих специалистов-русистов, в том числе будущих учителей русского языка. Повышение качества и эффективности обучения русскому языку в любом из сегментов образовательной системы невозможно без координированных усилий институтов среднего и высшего образования. Болгарские университеты готовят бакалавров и магистров по специализированным программам по русистике, а также по программам, сочетающим русский и болгарский или русский и другие иностранные языки. Такие программы оказываются очень востребованными в контексте современной европейской

языковой политики, стимулирующей изучение новых иностранных языков с опорой на уже имеющиеся знания в этой области. Восстановление старых и создание новых связей между русскими и болгарскими университетами дает возможность будущим болгарским учителям русского языка занять хорошие стартовые позиции в своей профессиональной реализации.

Высшие учебные заведения в Болгарии автономны. В них традиционно изучаются иностранные языки. Обучение организуется в зависимости от соответствующей специальности и от учебных планов. Министерство образования и науки Болгарии не регулирует и не контролирует процесс обучения русскому языку в вузах. Контакты с кафедрами основываются на глубоком понимании потребности в непрерывности образования и неразрывной связи между средним и высшим образованием, в том числе и в области обучения русскому языку. Вузовские преподаватели неизменно принимают участие в рабочих группах министерства и во всех событиях, которые связаны с изучением русского языка в Болгарии.

В филологических вузах страны существуют кафедры русского языка, а преподаватели по методике обучения РКИ и русской литературе работают чаще всего на других кафедрах вместе с их коллегами по другим иностранным языкам и иностранной литературе. В нефилологических вузах, как правило, преподаватели русского языка работают на кафедрах или в департаментах иностранных языков.

К сожалению, в Болгарии заметно чувствуется отсутствие последовательности в подготовке преподавателей методики обучения РКИ.

Реальный успех в области обучения русскому языку зависит от высокого уровня профессионального мастерства учителей, их общей культуры и осведомленности о жизни и культуре современной России, их методической подготовки, не на последнем

месте — от их умения пользоваться современными техническими средствами и возможностями Интернета и информационных технологий. Комплексная подготовка учителя русского языка и постоянное повышение его квалификации остаются актуальными проблемами. Для этого осуществляется непрерывное сотрудничество с коллегами из России на основе активной методической поддержки, выражающейся в высылаемых из России школьных учебниках, фильмах, мультимедийных продуктах, методической литературе и т. д., а также в проводимых российскими специалистами семинарах, рабочих встречах, конференциях или стажировках наших учителей в России. Активное участие коллег-русистов из разных стран в обсуждении актуальных вопросов методики обучения РКИ, привлечение широкого круга ученых и специалистов международного уровня к решению проблем данной области знания дают основание ожидать достижения качественных результатов в работе.

Говоря о качестве обучения и его динамике, мы должны отметить деятельность правительства Москвы, в частности, департамента образования и департамента международных связей, и то содействие,

которое они оказывают изучению русского языка в Болгарии. Политика правительства Москвы направлена на сохранение в мире русского языка, русской и славянской культуры в целом. Его опыт и практическая работа в этой сфере уже известны во многих странах Европы, Азии и в Америке.

При описании специфики работы по продвижению русского языка в Болгарии выделяется стремление к обеспечению государственной поддержки со стороны соответствующих органов власти — как российских, так и болгарских, а также к объединению усилий представителей образовательных учреждений и неправительственных организаций — всех, кто к этой теме неравнодушен, несмотря на трудности.

Результаты работы БНСПРЯК уже отражены в нескольких публикациях с 2004 г. до сегодняшнего дня.

В условиях работы, которые предоставляет педагогам-русистам Болгарии макротехнология «Болгарская национальная сеть преподавателей русского языка и культуры», и при серьезной поддержке всех образовательных и государственных органов можно определить, что обучение РКИ в Болгарии является желанным для детей, учеников и студентов и имеет особую ценность для всего общества. ■

Yury Todorov

UP-TO-DATE: THE BULGARIAN NATIONAL NETWORK OF TEACHERS OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE

Keywords: Russian as a foreign language, Bulgaria, national teachers network.

The article describes the activities of the non-commercial partnership Bulgarian National Network of Teachers of Russian Language and Culture, which is a voluntary association of basic kindergartens, secondary and higher educational institutions of the country, which are methodological centers for teaching Russian in the regions. The work of this organization is aimed at improving the quality of Russian-language education in the Republic of Bulgaria.



Общее собрание членов БНМПРЯК. София, 2016 г.

ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ ФИНЛЯНДСКОЙ РУСИСТИКИ

Здание Хельсинкского университета



Арто Мустайоки
Хельсинкский университет
Хельсинки, Финляндия
arto.mustajoki@helsinki.fi



Финляндия — особая страна в отношении изучения русского языка. Финны и многие другие финно-угорские народы давно живут рядом с русскими. В течение веков между ними были войны, но намного больше было мирных периодов, которые позволили осуществлять разнообразные торговые и культурные контакты. О тесном сотрудничестве свидетельствуют 300 русских заимствований в финском литературном языке (*lusikka* ср. ложка, *savotta* ср. завод, *siisti* ср. чистый). Еще больше русских слов в восточных диалектах.

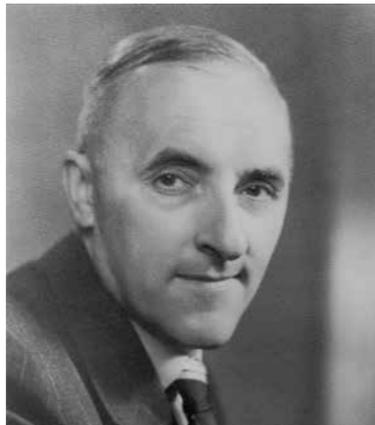
В Финляндии есть маленькая группа энтузиастов, считающих русскую культуру самой передовой в мире. Гораздо больше тех, кто относится к России без особых чувств, как к стране-соседу, с которой стоит иметь хорошие отношения. Есть и равнодушные, которые стараются забыть о существовании России. Есть и финны, которые ненавидят Россию.

На востоке Финляндии русское влияние видно даже на городских рынках: в городе Куопио ассортимент грибов намного шире, чем на западном побережье в городе Вааса. Вообще западные финны когда-то думали, что грибы едят только животные, до тех пор пока карелы, вынужденные покинуть свою родину после войны и переселенные в разные уголки Финляндии, не научили местных жителей готовить грибные кушанья и для людей.

Ключевые слова:
русский язык за рубежом,
финская русистика, языковая
политика



Яков Грот



Валентин Кипарский



Игорь Вахрос

Отношение к соседям всегда достаточно сложное. В мире редко встречаются примеры настоящей дружбы между соседними странами. В случае если между странами существует большая разница в размере, то их контакты становятся еще более затруднены. «Большого восточного соседа» (частотный эвфемизм для России в Финляндии) имеют также Португалия и Ирландия, но у этих стран и много общего. Когда пересекаешь границу между Финляндией и Россией, меняется все: религия, языковая группа, картина мира, менталитет, отношение ко многим ценностям.

Неудивительно, что в Финляндии наблюдается разнообразие установок к России. Есть маленькая группа энтузиастов, считающих русскую культуру самой передовой в мире. Гораздо больше тех, кто относится к России без особых чувств, как к странесоседу, с которой стоит иметь хорошие отношения. Есть и равнодушные, они стараются забыть о существовании России. Чтобы дать полную картину ситуации, нужно отметить, что есть и такие финны, которые ненавидят Россию. Они вспоминают войну, вследствие которой Финляндия должна была отдать большие территории Советскому Союзу, или их раздражают некоторые черты современной российской политики.

В первые годы независимости на политическую дискуссию влияют не разум, а чувства.

В исторической перспективе особым отношением к России делает также «время автономии», как говорят финны. Это период с 1809 г. до провозглашения независимости страны в 1917 г.; в это время Финляндия была Великим княжеством в составе Российской империи. Хельсинкский университет, называвшийся тогда Императорским Александровским университетом, имел теснейшие связи с царской фамилией, поскольку цесаревич, сын

царя, бывал канцлером университета. В середине XIX века в университете была основана кафедра русского языка. Первым профессором стал известный русский лингвист Яков Грот; он же был учредителем знаменитой Славянской библиотеки, которая получала, будучи так называемой соруایت-библиотекой, по обязательному экземпляру всей литературы, издававшейся в России.

Преподавание русского языка было обязательным в финских школах в конце XIX и в начале XX века. Обязательность в изучении языков редко вызывает восторг у школьников. Это мы знаем по опыту стран Восточной Европы, об этом говорит и нынешняя ситуация в Финляндии, где обязательно изучать шведский язык. В целом русским языком в те годы мало кто владел. Когда Финляндии стала независимой, обучение русскому языку запретили в университете. Здесь можно опять видеть весьма регулярно повторяющееся явление. В первые годы независимости на политическую дискуссию влияют не разум, а чувства. Точно так же в большинстве бывших советских республик русский язык, язык бывших хозяев, лишили особого статуса.

После Второй мировой войны интерес к русскому языку постепенно возрос как в школах, так и в университетах. До международного бума, вызванного полетом Гагарина, он все же был невелик. С тех пор в количестве учеников и студентов бывали и моменты подъема, и спада. В целом в финляндских школах по сравнению с периодом обязательного изучения русский язык изучается недостаточно, какие бы объективные факторы мы ни принимали во внимание: значимость для экономики Финляндии, интенсивные культурные связи, потребность знать соседа, как гласит старая народная мудрость. Все финские школьники изучают, кроме шведского, английский, а в качестве третьего и четвертого языков они выбирают немецкий, французский и испанский чаще, чем русский. Политики и представители большого бизнеса годами твердят о неудовлетворительной ситуации с русским языком, но без принятия

конкретных мер и достижения результатов. Предложение о преподавании «языка соседа» вместо обязательного шведского очень медленно вербует новых сторонников.

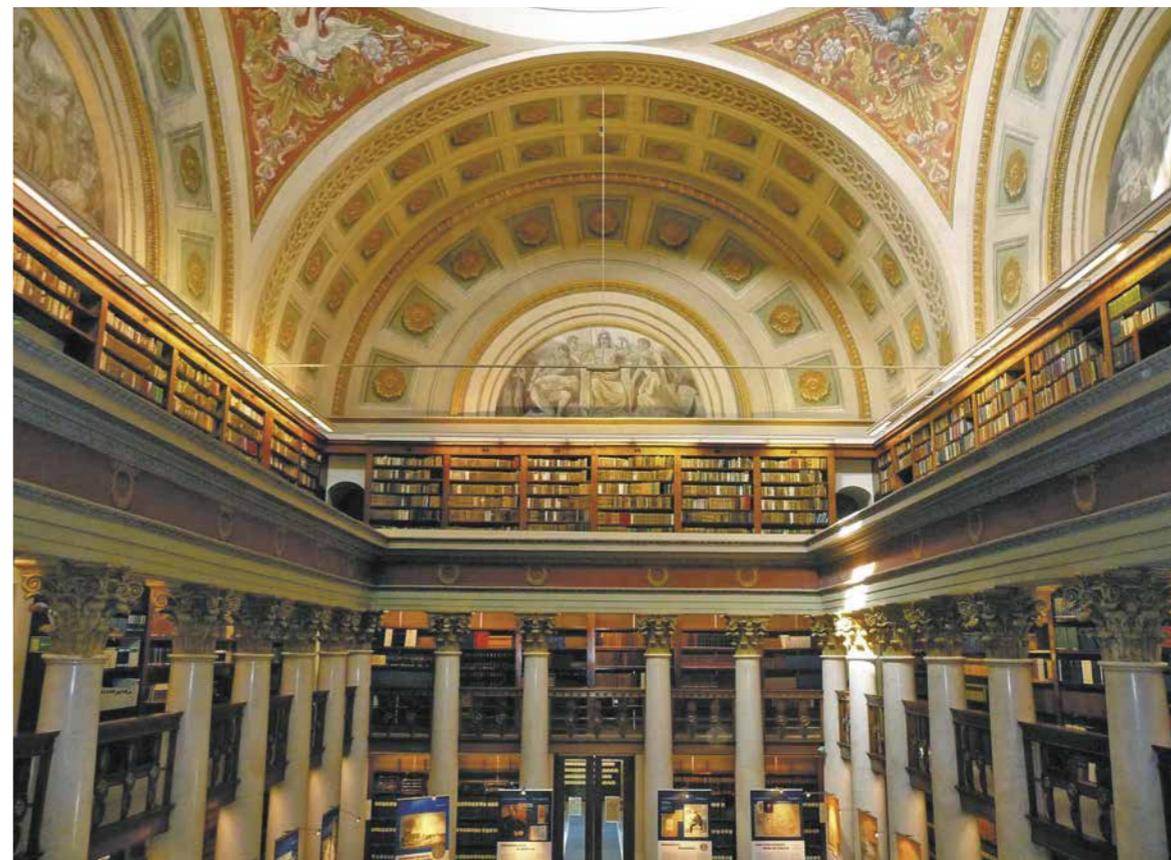
Политики и представители большого бизнеса годами твердят о неудовлетворительной ситуации с русским языком, но без принятия конкретных мер нет и результатов.

60 лет в Хельсинки существует Финско-русская школа; рядом уже 25 лет функционирует двуязычный детский сад «Калинка». В городах Лаппеенранта, Коуволы и Йоенсуу находятся филиалы Русско-финской школы Восточной Финляндии. Выходят учебники и словари русского языка, составленные финскими авторами.

На уровне университетов положение русского языка намного лучше. Русскую филологию (названия варьируются: то это русский язык и литература, то русский язык и культура, то славянская филология) можно изучать в шести университетах

(Хельсинки, Турку, Тампере, Ювяскюля, Восточная Финляндия, Шведский университет в г. Турку), в трех из них можно учиться также на переводчика. В Хельсинкском университете есть также особая программа по русскому языку как родному. Чтобы поступить на эти программы, нужно сдать специальный экзамен. Абитуриенты, как правило, прошли еще до поступления в университет трехлетний курс русского языка в гимназии или получили аналогичную подготовку. В целом уровень подготовки студентов весьма высок, дипломную работу они пишут по-русски. В Хельсинкском университете выходит серия публикаций *Slavica Helsingiensia*, все издания можно прочитать в открытом доступе по адресу www.helsinki.fi/slavicahelsingiensia/.

Среди финляндских университетских профессоров и преподавателей можно различить три поколения. Первое поколение представлено двумя кумирами, Валентином Кипарским и Игорем Вахросом. Кипарский был славистом широкого профиля с мировым именем. Его *Russische historische Grammatik* читали и все еще читают везде в мире. Вахрос был отличным организатором и любимым преподавателем. Как ученый он был одним из последних, кто посвящал свое время как литературоведческим, так и лингвистическим вопросам. Вахрос



Библиотека Хельсинкского университета

был основателем Финляндского объединения преподавателей русского языка, а также участвовал в работе МАПРЯЛ в первые годы существования организации.

Перспективы русистики сейчас неопределенны. Санкции и контрсанкции бросают тень на нашу деятельность, но мы верим в будущее.

Почти все следующее поколение русистов состоит из учеников Вахроса. Главной фигурой в изучении русской литературы является Пекка Песонен, руководитель многочисленных диссертаций по русской литературе. Он до сих пор активно выступает вне университета по радио и на разных мероприятиях. Другие известные литературоведы этого поколения — Наталия Башмакова и Майя Кёнённен. Особо нужно упомянуть Бена Хеллмана, автора недавно вышедшей книги «История русской детской литературы».

Среди лингвистов можно назвать Ханну Томолу (аспектология, синтаксис), Марью Лейнонен (синтаксис, русские иммигранты в Финляндии), Марьятту Ванхала-Анишевски (медиаязык), Рийтту Пююккё (социолингвистика), Инкери Вехмас-Лехто (переводоведение) и Арто Мустайоки (функциональный синтаксис, корпусная лингвистика, русская ментальность). У ряда ученых были и есть также научно-административные обязанности: Пююккё была председателем правления Аттестационного центра финляндских университетов и является проректором Туркуского университета. Мустайоки был проректором Хельсинкского университета, председателем правления Академии Финляндии

(государственный фонд финансирования научных проектов) и президентом Финской Академии ученых (ассоциация исследователей). Он является также вице-президентом МАПРЯЛ.

Из плеяды следующего поколения русистов-лингвистов самые активные, пожалуй, Ахти Никунласси (синтаксис), Екатерина Протасова (билингвизм, педагогика), Михаил Копотев (корпусная лингвистика), Михаил Михайлов (параллельные корпуса), Йоханна Виймаранта (метафоры), Мика Ляхтеенмяки (Бахтин), Леа Сийлин (палеография, медиатексты), Ханну Кемппайнен (переводоведение) и Пяйви Пасанен (переводоведение). Среди литературоведов — самые известные Томи Хуттунен, Санна Турома, Геннадий Обатнин и Арья Розенхольм.

По первому каналу Финляндского телевидения «Юлейсрадио» передаются каждый день новости на русском языке. Интернет-версия новостей пользуется большой популярностью за пределами Финляндии, в частности в России. Выходит русскоязычное ежемесячное издание «Спектр». Есть сайты и форумы на русском языке.

В целом особое положение русского языка отражается и на работе учителей и преподавателей. Они отличаются от своих коллег по другим языкам тем, что им нередко приходится отвечать и на вопросы по политике России. Еще чаще они функционируют в качестве специалистов по русской культуре и менталитету.

Перспективы русистики сейчас неопределенны. Санкции и контрсанкции бросают тень на нашу деятельность, но тем не менее мы верим в будущее. Хотя нас раздражает лозунг «Весь мир заговорит по-русски», мы убеждены в том, что Финляндии нужно в дальнейшем все больше людей, знающих русский язык и русскую культуру. ■



О РУССКОМ ЯЗЫКЕ В ИСПАНИИ И В ГРАНАДСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Рафаэль Гусман Тирадо
доктор филологических наук,
профессор Гранадского
университета
Гранада, Испания
rguzman@ugr.es



Ключевые слова:
русистика в Испании,
Гранадский университет,
обучение русскому языку,
научно-исследовательская группа
«Славистика, кавказология,
типология языков»

Развитие русистики в каждой стране имеет свою специфику, обусловленную географическими, историческими и политическими факторами. Становление и развитие преподавания русского языка в Испании не является исключением в этом смысле и представляет собой сложный и долгий исторический процесс, имеющий свои особенности.

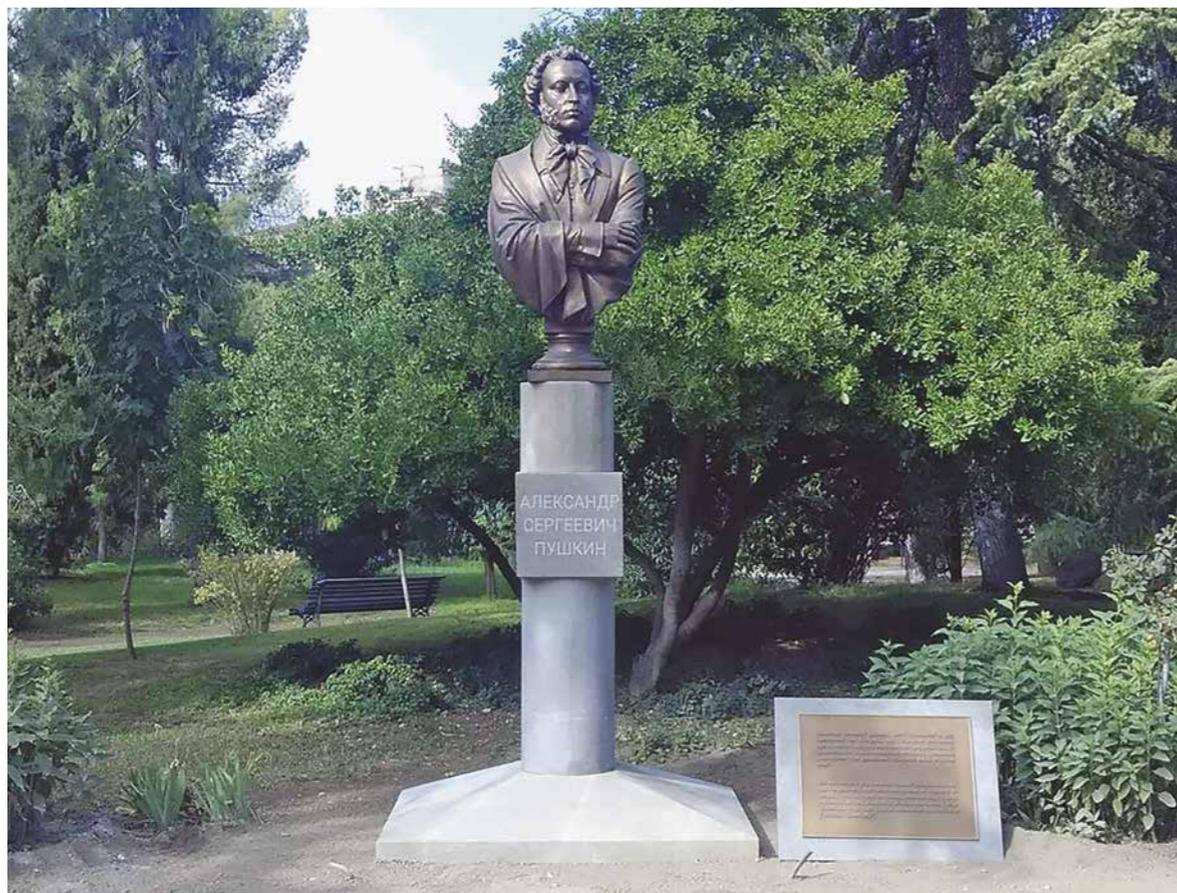
В отличие от стран-соседей Франции, Германии, Италии, которые издавна имели культурные связи с Россией и традицию преподавания русского языка, в Испании культурно-исторические контакты стали развиваться только в 50-е гг. XX в.¹ Недостаток тесных политических, торговых и культурных отношений повлиял и на изучение русского языка в высших учебных заведениях и школах (до 50-х гг. русский язык не преподавался в вузах и в настоящее время не присутствует в программах средних школ).

В конце 50-х — начале 60-х гг. начинается преподавание русского языка в так называемых государственных Школах иностранных языков, часто при университетах. В настоящий момент русский язык преподается на факультетах переводчиков в университетах Гранады, Валенсии, Аликанте, Лас-Пальмас, Саламанки, Сантьяго-дэ-Компостелы, Виго, Коруньи, Леона, Севильи, Малаги, в университете Кадиса и др., а также во многих государственных школах языков, фонде «А. С. Пушкин» (Мадрид) и др.

Усиление интереса к изучению русского языка наблюдалось в конце 80-х — начале 90-х гг. и совпало с процессом демократизации России, когда открылись новые возможности тесного сотрудничества в области политики, экономики, культуры и туризма.

В 1993 г. началось обучение русскому языку на филологическом факультете Гранадского университета. Через год, в 1994 г., на том же факультете появилось отделение славянской филологии. Создатели славистики в Гранадском университете — Рафаэль Гусман Тирадо и Лариса Соколова. Таким образом, Гранадский университет стал вторым университетом в Испании после Мадридского, где была

¹ Генезис испанской русистики детально проанализирован в статье Т. Марченко «Барочные коллизии судьбы: материалы Рюрика Павловича Коцебу в архиве Дома русского зарубежья им. А. Солженицына»: Ежегодник Дома русского зарубежья им. А. Солженицына. М., 2017.



Памятник А. С. Пушкину в Гранаде

открыта специальность «Славянская филология». Позже, в этом же году, начались занятия по этой специальности и в Барселонском университете. Заметим, что в Испании не существует и не существовало отдельной специальности «Русская филология», однако русская филология является главной составляющей специальности «Славянская филология».

Гранадский университет, один из старейших университетов Испании и Европы (основан в 1531 г.), является ярким примером европейского вуза, в котором развиваются лучшие традиции обучения русскому языку, русской литературе и распространения русистики в целом. Это один из немногих испанских университетов, в котором уже с 1960-х гг. проводились занятия по русскому языку.

Отделение славянской филологии Гранадского университета является межфакультетским. Преподаватели отделения работают не только на филологическом факультете, где готовят специалистов по специальности «Современные языки и их литературы», но и на переводческом, где они тоже с большим успехом обучают русскому языку испанских студентов, а также ведут занятия по таким предметам, как «Переводведение», «Перевод

официально-деловых и юридических текстов с русского на испанский», «Русская литература и перевод русских литературных текстов на испанский», «Русская цивилизация» и др.

Отметим, что состав преподавателей русского языка в Испании на протяжении всей истории обучения русскому языку несколько раз менялся. До 1980-х гг. практически всех русистов можно было бы объединить в группу так называемых детей войны, т. е. испанцев, которым в детстве пришлось покинуть свою страну из-за гражданской войны. Мы, испанцы, никогда не забудем, как Советский Союз принял в свое время этих детей, воспитал их, дал им прекрасное образование. С начала 1990-х гг. им на смену приходит новое поколение преподавателей, как правило, бывших студентов или аспирантов, получивших гранты Советского государства и учившихся в Советском Союзе по специальности «Русский язык и литература».

Мы также не забудем той роли, которую сыграли СССР и Россия в нашем обучении и становлении как ученых и преподавателей. В аудиториях Гранадского университета читали лекции известнейшие русисты нашего времени: Н. И. Толстой, А. Е. Супрун,

А. А. Бондарко, Г. В. Золотова, В. Г. Костомаров и др. Их лекции способствовали повышению интереса к русской культуре и развитию научных исследований нашего отделения.

Сегодня, когда уже нет тех грантов и в Испании существуют университеты, в которых можно готовить специалистов по русскому языку, приходит другое поколение молодых преподавателей — выпускников отделений славистики, получивших образование в Испании и прошедших стажировки в одном из российских вузов, с которым университет имеет партнерские отношения.

В истории испанской русистики особое место занимает появление аспирантуры как возможности дальнейшего повышения образования для выпускников университета. С начала 1998 г. отделение славянской филологии совместно с Мадридским университетом разработало единственную в Испании программу для аспирантов «Высшие курсы славянской филологии», внедрило ее в учебный процесс. Стоит отметить, что в настоящее время на кафедре греческой и славянской филологии Гранадского университета работает несколько аспирантов-выпускников, учившихся по данной программе и успешно защитивших кандидатские диссертации по славянской филологии.

В 2002 г. в Гранадском университете появилось регулярное печатное издание отделения славистики — журнал *Mundo Eslavo* («Славянский мир»), который публикует научные работы по славянской филологии и историко-культурным проблемам славянских народов. А в 2004 г. увидел свет журнал *Cuadernos de Rusística española* («Ученые записки испанской русистики»), который является единственным изданием в Испании и в испаноговорящем мире, посвященным исключительно русистике. В нем печатаются исследования по актуальным проблемам языкознания и литературоведения, теории и практике преподавания русского языка. Особое внимание в журнале уделено компаративным исследованиям. С 2013 г. журнал также издается в электронном формате: revistaseug.ugr.es/index.php/cre. Журнал CRE входит в самые престижные базы данных, в том числе в *Web of Science Thomson Reuters*. В настоящее время готовится к выпуску 13-й номер, и мы напоминаем вам о возможности опубликовать научную статью в 13-м номере CRE.

Крайне сложной проблемой, решение которой было бы очень важным для развития русистики в Испании, является отсутствие преподавания русского языка в средних школах Испании, что ведет к уменьшению интереса к этой области со стороны поступающих на факультет студентов. В отличие от других стран, таких как Франция, Германия, Англия, где русский язык нередко можно изучать еще в школе, в Испании нет ни одного центра такого уровня, где бы славянские языки были включены в программу обучения.

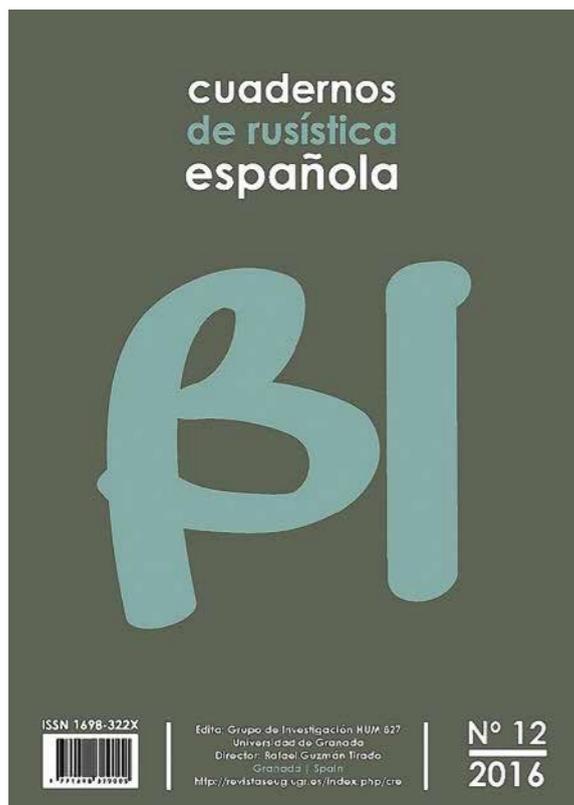
В середине 1990-х гг. Гранадским университетом впервые в Испании была предпринята попытка внедрения преподавания русского языка в среднюю школу. Студенты нашего университета, координируемые преподавателями нашего отделения, проводили занятия по обучению русскому языку в школах. В течение нескольких лет уроки русского языка давались одновременно в 5 школах. Это обучение осуществлялось факультативно, что было единственно возможной законной формой на современном этапе. Ученики, общее количество которых достигало в г. Гранада до 100 человек, после второго года обучения были способны читать простые оригинальные тексты русских классиков.

Этот опыт имел как позитивный, так и негативный эффект. Положительная сторона проявилась в том, что выросло количество студентов, изучающих русский язык, так, например, после обучения в школе они могли выбрать этот язык и на факультете переводчиков, а также были подготовлены для изучения славянской филологии на филологическом факультете. Два таких бывших студента работают сейчас на нашей кафедре преподавателями.

Уроки русского языка в школе на первом этапе проходили вне учебного расписания как факультативные занятия по вечерам, что имело, конечно, свой негативный аспект, так как уже официальное невключение этих предметов вело к потере интереса со стороны обучающихся. Как известно, ученики в школе имеют достаточно высокую нагрузку и дополнительные занятия, результаты которых потом не фиксировались в документах ученика, снижали мотивацию к продолжению обучения. В течение четырех учебных лет стало возможно достичь второго, а в некоторых случаях и третьего уровня владения русским языком.

Несмотря на все предпринятые усилия, факт того, что не удалось включить русский язык как второй иностранный в учебные программы средних школ, а также проблема недостаточной мотивации (отсутствие документального подтверждения) поставили точку на этом опыте.

Следует отметить, что именно начало действия Болонского процесса в Испании привело ко многим глубоким изменениям в сфере изучения иностранных языков. Прагматический характер новой реформы заставил посмотреть по-новому на изучение разных языков и культур во всех аспектах. Болонский процесс спровоцировал в области филологии настоящую революцию, и специальность «Славянская филология» исчезла из трех испанских университетов, где она была, и появилась другая специальность «Современные языки и их литературы», в рамках которой русский язык может изучаться как первый, второй и третий иностранный язык вместе с предметами «История русской литературы», «Русская история и культура» и др.



Журнал *Cuadernos de Rusística española* («Ученые записки испанской русистики»)

Одной из особенностей испанских университетов является существование так называемых научно-исследовательских групп. Научно-исследовательские группы принимают участие в организации исследовательской, издательской и организационной деятельности и играют важнейшую роль в развитии и модернизации той или иной специальности. Большую роль в судьбе русистики в Гранадском университете играло создание мною научно-исследовательской группы HUM 827 «Славистика, кавказология, типология языков» Гранадского университета. С момента ее создания в 1995 г. группа активно занимается исследованиями в области русистики, организацией международных конгрессов, научно-методических семинаров совместно с МАПРЯЛ и фондом «Русский мир» (2009, 2010, 2011), выпускает единственный в Испании и в испаноговорящем мире журнал по русистике *Cuadernos de rusística española*, совместно с Институтом перевода организует практические семинары по русско-испанскому и испано-русскому переводу (2013, 2015), а также активно разрабатывает учебно-методические пособия инновационного типа. Коллективом группы было реализовано множество национальных и международных проектов, среди которых хотелось бы отметить следующие: «Метод юридического и экономического перевода (русско-испанский и испано-русский)» (2003–2004), «Новые

методы преподавания испанского языка с учетом национальности и культуры учащихся» (2005–2006), «Исследование особенностей преподавания испанского языка русским и украинским студентам» (2007–2010); международный проект *Be my guest: Russian for European Hospitality* (создание онлайн-курса русского языка), финансируемый Европейским союзом (2008–2009); «Использование тестов как одного из методов контроля в самостоятельной работе при изучении РКИ» (2009), «Информационные технологии в практике преподавания РКИ испаноязычным студентам (инновационные методы организации индивидуальной и групповой самостоятельной работы студентов)», финансируемые отделом инновационных исследований Гранадского университета (2014–2016).

Без сомнения, самый крупный проект, разработанный в рамках нашей научно-исследовательской группы российско-испанским коллективом, — это международный проект «Национально ориентированное учебно-методическое пособие (+CD) по чтению и развитию речи для испаноязычных студентов «Россия и Испания: диалог культур», финансируемый фондом Российской Федерации «Русский мир»². Новизна данного учебного пособия состоит в том, что каждый раздел учебника посвящен конкретной теме, представляющей одну главу из долгой и богатой истории взаимоотношений двух культур: русской и испанской. Речь идет о наиболее значимых явлениях русской и испанской культур, оставивших след в их текстах. Так, например, в учебнике есть главы, рассказывающие о культурно-историческом диалоге Испании и России, о русско-испанских литературных связях (испанские мотивы в творчестве А. Пушкина, И. Тургенева и Ф. Достоевского, образы Дон Жуана, Кармен в творчестве А. Блока, М. Цветаевой, К. Бальмонта, образ Дон Кихота в творчестве М. Булгакова и др.), о контактах в области искусства («Испанские мотивы в русской музыке»).

Инновационное учебно-методическое пособие для испаноязычных студентов ориентировано на поиск и выделение межкультурных соответствий и различий на концептуальном уровне и позволяет эффективно использовать РКИ в реальных условиях межкультурной коммуникации. Разработка и внедрение данной образовательной модели при поддержке фонда «Русский мир» рассматривается нами как фактор модернизации методов преподавания РКИ и в целом эффективной популяризации русской культуры в испаноязычной аудитории.

К проекту проявили интерес не только вузы и государственные языковые школы Испании, но и российские и зарубежные вузы.

В настоящее время научно-исследовательская группа разрабатывает проект «Создание мультимедийного образовательного ресурса для испаноязычных студентов «Русская литература в мировом

² Грант № 830ГР/Л-444-12, 2012–2013.

образовательном процессе. Инновационные методы преподавания русской литературы как иностранной» (на испанском и на русском языках).

С момента создания группы в 1995 г. в условиях

Гранадский университет, один из старейших университетов Испании и Европы (основан в 1531 г.), — яркий пример европейского вуза, в котором развиваются лучшие традиции обучения русскому языку, русской литературе и распространения русистики в целом. Это один из немногих испанских университетов, в котором уже с 1960-х гг. проводились занятия по русскому языку.

полного отсутствия учебных и методических пособий по русскому и славянским языкам, по русской и славянским культурам, члены группы активно разрабатывали и публиковали учебники, учебные пособия и научные монографии по славистике и русистике для испаноязычных студентов, среди которых стоит отметить: *Larisa Sokolova, Rafael Guzmán Tirado. El folclore de los pueblos eslavos: su mitología, rituales, canciones épico-heroicas y líricas, cuentos* («Фольклор славянских народов: мифология, обрядовый фольклор, эпические и лирические жанры»), *Universidad de Granada*. 2004; Галина Верба, Рафаэль Гусман Тирадо. «Курс административно-юридического перевода (русско-испанский и испано-русский)», Мадрид: Центр прикладной лингвистики, Atenea 2005, Рафаэль Гусман Тирадо. «Испанский язык для русских». Мадрид: Центр прикладной лингвистики, 2006; Зинаида Габуния-Абазг и Рафаэль Гусман Тирадо. «История русского языкознания XX века». Нальчик: Кабардино-Балкарский университет, 2007; Рафаэль Гусман Тирадо. «Испанский язык для говорящих на русском языке». Мадрид, 2009; Ирина Вотякова, Рафаэль Гусман Тирадо, Лариса Соколова. «Русский язык (A1). Практический учебник для самостоятельной работы». Мадрид: Rubiños, 2011; Лариса Соколова, Рафаэль Гусман Тирадо, Сергей Кибальник, Ирина Моклецова, Людмила Сафронова. *Rusia y España: Diálogo Intercultural. Manual práctico de lectura y perfeccionamiento de la lengua rusa (+CD) para hispanohablantes (A1–A2 y B1–C1)*. Granada: Jizo Ediciones. 2013.

Научно-исследовательской группой HUM 827 «Славистика, кавказология, типология языков» Гранадского университета был создан и успешно функционирует сайт *El Ruso en España* (Русский язык в Испании): www.elrusoenespana.com. На данном сайте размещена информация не только об истории русистики в Испании, о конгрессах, конференциях

и семинарах по славистике и русистике, а также инновационные учебники и учебно-методические пособия в электронном формате и обширный дидактический материал и образовательные онлайн-ресурсы для студентов (в том числе и для студентов с ограниченными возможностями) и преподавателей-русистов, разработанные членами группы в рамках реализации научно-образовательных проектов по русистике.

Если говорить об организационной деятельности группы, то следует подчеркнуть, что в Гранадском университете с начала 1990-х гг. проводилось много интересных международных конференций. Отметим, что до конца 1980-х гг. конференции по русскому языку проводились на базе разных университетов Испании (Университет Комплутенсе, университет Валенсии и т. д.), но затем центр по организации таких международных встреч славистов и русистов сместился в Гранадский университет, который на данном этапе взял на себя всю ответственность по проведению конференций по русистике.

Среди научных конгрессов и конференций, связанных с русской филологией, организованных в Гранадском университете, можно отметить «Дни славистики в Андалусии», которые в первый раз прошли на филологическом факультете в 1992 г. при поддержке Правительства Андалусии и Гранадского университета. Данная конференция проводилась в тот период, когда даже еще не было открыто отделение славистики в Гранадском университете. Эта встреча, проходившая под девизом «Европейская славистика: проблемы и перспективы», позволила не только проанализировать ситуацию преподавания славянских языков в Испании и в новой Европе после развала Советского Союза и Восточного блока бывших соцстран, но и выявить общие тенденции в развитии славистики. В этом конгрессе приняли участие более 150 ученых из 20 стран Европы и Америки. Во второй раз «Дни славистики в Андалусии» прошли в г. Баеза в октябре 1996 г. В этом конгрессе приняли участие 180 исследователей и преподавателей славянских языков из 25 стран Европы и Америки. В сентябре 2004 г., в год 10-летнего юбилея открытия отделения славянской филологии в нашем университете, состоялся Третий конгресс «Дни славистики в Андалусии», в котором участвовали 200 славистов из 25 стран Европы и Америки. Кроме этого, с 1993 г. в Москве и в Гранаде проходят совместные конференции по проблемам испано-русского перевода (один год в Москве, другой — в Гранаде), которые организуются Московским лингвистическим университетом и Гранадским университетом.

Особое место в истории русистики в Гранаде и Испании занимает международная конференция «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» (7–9 мая 2007 г.). Этот конгресс был организован научно-исследовательскими группами

«Славистика, кавказология и типология языков» и «Исследования по славянской филологии», факультетом переводчиков Гранадского университета при поддержке Правительства Андалусии и при участии Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ). Символично и отрадно, что на открытие нашего международного форума в Гранадском университете приехала Людмила Путина, тогда жена президента Российской Федерации. Визит столь почетной гостьи в Гранадский университет подчеркнул поддержку статуса русского языка за рубежом со стороны российского государства и значимость самого международного форума, а также актуальность тематики конгресса: место и роль русской филологии в европейском образовательном пространстве. Во время визита Людмилы Путиной было решено создать центр «Русский мир», который недавно был открыт в Гранаде.

Также стоит отметить и другие крупные конгрессы, состоявшиеся в Гранадском университете: II Международный конгресс «Русский язык и литература в международном образовательном пространстве: современное состояние и перспективы» (8–10 сентября 2010 г.), Международный форум «Россия и Испания: тенденции сближения и перспективы сотрудничества» в рамках Года России в Испании и Года Испании в России (7–10 сентября 2011 г.), Международный научно-практический семинар «Актуальные вопросы русско-испанского и испано-русского перевода» (1–6 июля 2013 г.).

Без сомнения, самым значимым событием в истории испанской русистики является XIII конгресс МАПРЯЛ «Русский язык и литература в пространстве мировой культуры», состоявшийся в Гранаде 13–20 сентября 2015 г.

На Генеральной ассамблее МАПРЯЛ в Шанхае Гранада была выбрана местом проведения очередного, 13-го по счету, конгресса МАПРЯЛ. В 2015 г. организаторами этого важнейшего события мировой русистики выступили МАПРЯЛ и Гранадский университет. Выбор старинного исторического города в Андалусии, расположенного на юге Испании, был обусловлен тем, что за последние десятилетия Гранада стала крупным центром славистики. Особую важность приобрел тот факт, что конгресс состоялся в одной из стран Западной Европы. Ранее,

за исключением конгресса в Германии (Регенсбург, 1994 г.), предыдущие конгрессы МАПРЯЛ проводились вне западноевропейской зоны. XIII конгресс МАПРЯЛ собрал 1200 участников со всего мира. Знаменательным событием конгресса МАПРЯЛ было открытие памятника великому русскому поэту А. С. Пушкину в Гранаде. Именно Пушкин создал романтический образ Испании в русской литературе, который впоследствии вдохновлял не только русских поэтов, но и русских композиторов и художников.

Хотелось бы выразить благодарность МАПРЯЛ и другим государственным структурам России за активное сотрудничество с вузами Испании, где изучается русский язык. Я полагаю, что любому русисту понятно, что на сегодняшний день без поддержки МАПРЯЛ и фонда «Русский мир» немыслимо реализовать проекты, связанные с продвижением русского языка и культуры в мире. Кроме того, успешному развитию русистики в Испании помогают Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, Россотрудничество, МГЛУ им. Мориса Терезы, Министерство образования и науки Российской Федерации, фонд «А. С. Пушкин» и российские университеты. Также важно отметить деятельность вышеупомянутых структур в развитии научных проектов, направленных на исследование диалога культур, на раскрытие глубинных историко-культурных взаимосвязей между странами, что способствует укреплению взаимопонимания и мира между народами.

Что касается дальнейшего развития русистики в Испании, то мы хотели бы предложить следующие меры для развития русского языка в Испании: во-первых, включить русский язык в учебные программы средних школ Испании, особенно в тех регионах и городах, где компактно проживают русскоговорящие дети; во-вторых, скоординировать деятельность вышеупомянутых российских структур с целью успешной популяризации русского языка и культуры в Испании; в-третьих, направить предложение в Министерство образования России возродить практику присуждения грантов испанским студентам для стажировок в России, которая существовала до 2000 г.; в-четвертых, периодически организовывать конгрессы и научно-методические конференции, посвященные актуальным проблемам преподавания русского и испанского языков в различных городах Испании и России. ■

Rafael Gusman Tirado

ABOUT RUSSIAN LANGUAGE IN SPAIN AND IN THE UNIVERSITY OF GRANADA

Keywords: Russian studies in Spain, Granada University, learning Russian language, research group Slavonic Studies, the study of Caucasus, typology of languages.

This article is devoted to some peculiarities of the development of Russian studies in Spain and in Granada's University. Special attention is paid to the beginning and development of Russian studies in the University of Granada. Granada University is a very good example of the a European University, which develops the best traditions in teaching Russian language, Russian literature and Works on the dissemination of Russian studies in general. In the article it is detailed analysed the contribution of the research group HUM 827 Slavonic studies, Caucasian studies and typology of languages to the development of Russian studies in Granada.

ПРЕПОДАВАНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В НЕМЕЦКОЙ АУДИТОРИИ



Анка Бергманн
доктор филологических наук,
профессор кафедры
методики преподавания
русского языка
Гумбольдтского университета
Берлин, Германия
anka.bergmann@hu-berlin.de



Н. А. Ермакова
преподаватель русского языка
Потсдамского университета
Потсдам, Германия
natalia.ermakova@uni-potsdam.de

Многолетняя традиция преподавания русского языка как в школах, так и в высших учебных заведениях Германии отводит огромное место написанию изложений. Такие тексты используются и как форма работы на уроке, и в качестве экзамена, в том числе выпускного. Несмотря на распространенность изложений в повседневной практике преподавания русского языка не только как родного, но и как иностранного, нам не удалось найти достаточное количество методической литературы, четко формулирующей контексты использования данного формата на уроках РКИ. До сих пор процесс и результаты такой формы работы на уроке РКИ не исследованы эмпирически. Таким образом, преподаватели-практики чаще всего ориентируются не на методические рекомендации, а на личный опыт работы с изложениями. Вследствие этого, как признаются преподаватели из разных федеральных земель Германии в личных беседах, они часто сталкиваются с проблемами выбора исходных текстов и определения критериев оценки. Не менее сложным оказывается и написание изложений для самих учащихся, несмотря на многолетнюю традицию использования данного формата на уроках по всем иностранным языкам, а также на немецком как родном.

Какова же на самом деле роль изложения в немецкой практике преподавания РКИ сегодня? С какими именно сложностями сталкиваются учащиеся при написании таких текстов и каковы могут быть общие рекомендации по преодолению этих сложностей?

Ключевые слова:
русский язык
как иностранный, изложение,
немецкая аудитория,
речевые действия

В немецкоязычной методической литературе можно найти следующие определения термина *изложение*:

- форма освоения текста (нем. Form der Texterschließung), служащая обработке содержательно-фактических элементов прослушанного или прочитанного текста;
- базовая техника понимания текста (нем. Grundtechnik des Textverstehens) наравне с передачей содержания, пересказом, протоколом, ответом на вопросы к тексту;
- жанр текста (нем. Textsorte), служащий обработке знаний и объединяющий рецепцию и продукцию;
- форма упражнения и форма контроля знаний (нем. Übungsform, Form der Lernerfolgskontrolle);
- вид и одновременно цель работы с текстом [3: 211–232; 9: 175–192].

Стоит отметить, что столь широкое понимание термина *изложение* характерно и для методики преподавания русского языка как родного: исследователи приходят к выводу, что изложение — это общее название различных работ, связанных с воспроизведением готового, «чужого» текста [1].

Российские методисты РКИ также рассматривают изложение как речевое упражнение, включающее в себя комплекс определенных действий [2: 11]. Далее попытаемся вывести и описать последовательность этих действий. Однако уже сейчас можно сделать вывод о том, что только в контексте учебного процесса можно говорить об изложении как самостоятельном жанре текста (когда его написание базируется на определенных критериях и требованиях и является конечной целью работы с исходным текстом). В других ситуациях речевого общения (как устного, так и в особенности письменного) изложение — это в первую очередь базовое умение, необходимое для совершения других более комплексных речевых действий, например, при написании рецензий, аннотаций и т. д.

■ Изложение как жанр текста

Поскольку при написании изложения учащиеся должны выполнить целый ряд определенных действий, а конечный текст должен соответствовать ряду критериев, мы вправе говорить о том, что в учебном процессе изложение может считаться самостоятельным жанром текста.

Набор критериев и конкретных действий варьируется в зависимости от постановки задания. Проанализировав целый ряд школьных учебников РКИ для немецких школ, среди самых распространенных формулировок упражнений с целью написания изложения можем выделить следующие.

1. Прочитайте текст и передайте его содержание, используя следующие слова и выражения...
2. Прочитайте текст и передайте его основные мысли своими словами...
3. Прочитайте текст и напишите его краткое содержание.

4. Прочитайте текст (на немецком) и расскажите вашему русскому другу о том, что вы узнали из этого текста.

5. Прочитайте текст (на русском) и расскажите вашим родителям (на немецком), о чем вы прочитали.

Приведенные примеры помогают увидеть значительную разницу между изложением как жанром и как базовой техникой. В примерах 1, 2 и 3 от учащихся требуется написать совершенно новый текст, опираясь на предложенный им оригинал. В примерах 4 и 5 фокус смещается на передачу полученной информации на другом языке конкретному адресату, т. е. сжатый пересказ прочитанного (чем, по сути, и является изложение) — необходимая для этого техника.

Однако все пять заданий объединяет их начало: «Прочитайте текст...». Именно этот шаг и стоит назвать первым в ряду действий, необходимых для написания изложения.

Важно отметить, что умение правильно читать текст и понимать прочитанное проверяется в рамках единого государственного экзамена по русскому языку и другим иностранным языкам в Германии именно с помощью изложения. Согласно государственному стандарту, учащиеся должны продемонстрировать навыки и умения в области понимания текста и его воспроизведения, уметь передавать основные идеи автора и проблемы исходного текста в соответствии с нормами современного литературного русского языка и используя при этом специальные речевые клише, выученные на уроке [5: 12]. Таким образом, в рамках немецкого аналога ЕГЭ учащимся предлагается прочитать текст (около 400 слов) и кратко передать его содержание (примерно 120 слов). А критериями оценки становятся содержательная (60%) и языковая (40%) стороны.

В подготовке к этому экзамену значительное место должно занимать не только само написание изложений, но и тренировка отдельных действий, упомянутых выше и необходимых для успешного выполнения задания. Прежде всего учащиеся осваивают различные техники чтения (ознакомительное, просмотровое, изучающее, поисковое), учатся пониманию текста (что стимулируется и одновременно проверяется в первую очередь последовательными заданиями) и затем тренируются в применении речевых клише, необходимых для написания связного текста и передачи чужих мыслей. Такая работа требует огромного количества времени и усердия. Впоследствии в старших классах значительное место на уроках, а также в проверке и оценивании языковой компетенции занимает письменная работа.

■ Изложение как базовое умение

Обратимся еще раз к заданиям 4 и 5, в которых речь шла об устной передаче прочитанного на одном языке конкретному адресату, говорящему на другом языке. Оба задания в полной мере отвечают принципам коммуникативного подхода, в их основе при-

этом лежит не что иное, как изложение, или краткий, сжатый пересказ прочитанного. Выполнение этих заданий требует следования уже описанному ранее алгоритму: прочитать и понять текст, найти в нем основные мысли, идеи, проблемы и передать их в более сжатом виде, для чего необходимо использование специальных речевых клише и средств связи текста. Дополнительным требованием является учет информационно-коммуникативных интересов адресата, а также параметров коммуникативной ситуации, что одновременно способно повысить мотивацию учащихся. Мы можем найти еще немало типов заданий и реальных речевых ситуаций, устных и письменных жанров текстов, в основе которых лежит умение кратко излагать, пересказывать прочитанное или услышанное. И в учебном процессе, и в повседневной жизни мы постоянно соприкасаемся с ситуациями, в которых это умение является остро необходимым: при подготовке докладов, написании рефератов, аннотаций к статьям, рецензий и т. д.

Таким образом, изложение, если понимать его как «речевое действие» и «базовое умение», являющееся основой для других речевых действий, необходимо нам:

- в процессе изучения языка;
- в профессиональной и повседневной жизни;
- в научной и академической деятельности.

В силу этого можно утверждать, что написание изложения является частью развития информационной компетенции, т. е. совокупности знаний и умений по эффективной информационной деятельности, считающейся ЮНЕСКО одной из ключевых компетенций в XXI в. Именно по этой причине написание изложений не заканчивается школьными уроками РКИ и продолжается на практических занятиях в университете. Доступ к информации на иностранном языке, умение передать ее адекватно и воспользоваться ею в профессиональной деятельности входит в наше общее представление о целях изучения иностранного языка. Кроме того, важно отметить, что в развитие такой ключевой компетенции входят базовые стратегические умения, формирующиеся как на уроках родного, так и на уроках иностранного языка, которые также являются необходимыми для успешной работы по другим предметам. Учитывая это, уроки иностранных языков могут внести свой вклад в образование информационно компетентных выпускников. Однако методика преподавания иностранных языков пока интенсивно не включилась в научно-практическую дискуссию, которая ведется в Германии по вопросам усвоения немецкого языка как второго и общих языковых способностей школьников в сфере академического образования. Ср. термины *Bildungssprache* (общий академический язык) как специфический регистр, владение которым необходимо для успешного школьного образования [6: 107–127], а также *Textkompetenz* (текстовая компетенция) как умение понимать, воспроизводить и создавать тексты в различных сферах деятельности. Модель текстовой компетенции предусматривает базовые меж- или

сверхязыковые компоненты, не зависящие от оформления текста с помощью средств конкретного языка, а также компоненты, связанные с владением лексическими и грамматическими средствами родного, второго или иностранного языка [8: 5–16].

■ Изложение на уроках русского языка в Германии

Как уже было упомянуто, работа с изложением на уроках РКИ в немецких школах и вузах начинается с определения целей его написания: будет ли это подготовка к формату будущего экзамена или же одно из упражнений для развития других навыков и умений (база для написания других текстов — аннотаций, рецензий и т. д.). От установленных целей зависит постановка задания и его большая или меньшая коммуникативная направленность (есть ли конкретный адресат или нет). От формулировки задания, в свою очередь, зависит определение критериев оценки, ведь в конечном тексте учащиеся должны прежде всего выполнить поставленную перед ними задачу. Определение дальнейших критериев оценки, касающихся, например, конкретных языковых и речевых средств, структуры и формы текста и т. д., представляется более сложным. Кроме того, языковые и речевые требования к изложениям отличаются в методиках разных языков. Так, например, на уроках немецкого как родного изложения пишутся строго в форме настоящего времени. Подобного требования к изложениям на уроке русского языка нами не найдено. Общие же требования к написанию изложений на уроках РКИ, одновременно являющиеся критериями оценки, нацелены на области понимания текста и умения передать его главные мысли, увидеть поставленные автором проблемы, сохранить структуру текста и его языковые особенности, учитывать нормативное использование языка и соответствовать ситуации и нацеленности на адресата, если таковые заданы [5: 12–13]. Кроме того, от учащихся ожидается умение использовать конкретные речевые клише, необходимые для создания связного текста и ввода авторских мыслей.

С ознакомления с разными видами чтения и устного разбора текста с целью нахождения основной информации обычно и начинается работа по подготовке к написанию изложения. Следующим шагом чаще всего является разбор (а иногда и заучивание) фраз, служащих передаче авторских слов (*в тексте речь идет о, автор сообщает* и т. д.). Чаще всего такие фразы или уже приводятся в учебнике (внутри основного материала небольшими частями или в приложении в форме сводной таблицы), или подготавливаются преподавателем и раздаются учащимся (данная форма представления материала более характерна для университетских курсов: материалы студентам раздаются в подобном случае сразу же в начале семестра как исходная точка для работы в течение всего курса) и могут выглядеть следующим образом (см. табл.).

Структура текста	Языковые и речевые средства
Тема текста	В тексте речь идет о... Текст посвящен теме, проблеме, вопросу... В тексте говорится о...
Проблема текста	В тексте речь идет (о чем), говорится (о чем), рассматривается (что) В тексте автор затрагивает, освещает (следующие проблемы)
Ввод авторских слов, мыслей, идей, позиции	Автор описывает, анализирует, утверждает, характеризует, отмечает, доказывает, сравнивает, называет, подчеркивает, отмечает важность, формулирует, исходит из, критически относится (к чему?), ставит задачу, подтверждает вывод фактами, объясняет это тем, что..., считает, что..., приводит пример того, как..., приводит цитату из..., факты, цифры, данные
Структура и основное содержание текста	Во введении дается определение (чего) В начале текста излагаются цели, проблемы Далее дается общая характеристика (чего) В тексте затронуты такие вопросы, как... В основной части текста автор... Центральное место в тексте занимает...
Заключение, выводы	Автор приходит к выводу, заключению... Автор делает вывод, заключение... В итоге можно прийти к выводу... В заключение можно сказать, что... Обобщая сказанное, ... Подводя итог, можно сказать, что...

Несмотря на то что подобного рода фразы (список, разумеется, может быть дополнен и расширен) представляются учащимся в готовом виде, модификации при их использовании вызывают подчас удивление. Обратимся, например, к первому блоку фраз, предназначенных для обозначения темы текста и служащих первым, вводным предложением. При сравнении нескольких экзаменационных работ по русскому языку, собранных нами для составления корпуса учебных текстов [4] в берлинских школах, мы обнаружили следующие вступления в изложениях, написанных по одному и тому же исходному тексту (орфография и пунктуация авторские).

1. В тексте «Выбор жизненного пути» речь идет о ученице Анне, которая думает о выборе своего жизненного пути.
2. Текст «Выбор жизненного пути» написанный Анной Орловой из класса 10 с опубликован на интернет-сайте newton.narod.ru. В нем идет речь об Аннином ближайшем будущем, то есть о выборе лица.
3. В тексте «Выбор жизненного пути», каторы опубликован на интернет-сайте newton.narod.ru идет речь о молодой девушки каторая описывает выбор ее жизненного пути и с какими проблемами она столкнулась при выборе.
4. В тексте «Выбор жизненного пути» говорится о Аня Орлова, девушка, которая учить в 10-м классе.
5. Текст решь идет о Анне Орлове, которая поехала в новые школе.
6. Данный текст «Выбор жизненного пути» Анне Орловы был опубликован на интернет сайте www.newton.narod.ru. В тексте речь идет о Ани Орловой, учиницей 10-го класса, которая в первые в жизни самостоятельна решает какой жизненный путь выбрать.

7. Текст «Выбор жизненного пути» написан Анни Орлова, ученица 10-го социального класса. В тексте идет реч о выбора Анни что она хочет от жизни.

Заметим, что из семи приведенных примеров только в примере 6 стандартизированные речевые формы для написания вступительной части изложения и обозначения темы текста использованы правильно. Во всех остальных примерах либо неправильно написана сама конструкция (пример 3): *в тексте ... идет речь*, либо нарушена ее сочетаемость с последующими членами предложения (пример 1): *речь идет о ученица*. Казалось бы, учащиеся не должны допускать ошибок в стандартизированных конструкциях, которые, с одной стороны, могут быть заучены наизусть, с другой — используются при написании каждого изложения и таким образом особенно часто повторяются. Однако количество допущенных в них ошибок в приведенных выше примерах заставляет задуматься о том, что именно из-за их стандартизированности подобные речевые обороты не получают на уроке достаточного внимания и должны отрабатываться с помощью дополнительных упражнений: например, к одному и тому же тексту учащиеся должны написать несколько возможных первых предложений, или же это могут быть отдельные лексико-грамматические упражнения на правильную сочетаемость конструкции (управление) с последующими словами.

Если же мы, рассмотрев введение в текст, обратимся к конечной части изложения, то заметим, что эта часть, как правило, отсутствует или ее трудно композиционно выделить и отличить от основной части. Обычно учащиеся обрывают свой текст там, где, на их взгляд, заканчивается значимая информация или просто оканчивается само действие исходного текста. Обобщать

сказанное им представляется довольно трудным. Часто это невозможно в связи с особенностями жанра исходного текста: в текстах-рассуждениях легче выделить основную проблему и обобщить, подытожить мысли автора, чем в текстах-описаниях и повествованиях, где в принципе редко прослеживается какая-то проблематика. По нашим наблюдениям, в школьной практике при этом исходными текстами для написания изложений служат тексты повествовательного характера, в вузовских материалах зачастую переплетаются элементы всех трех типов текстов. Таким образом, для решения проблемы, связанной с невозможностью формирования заключения, которая влечет за собой нарушение целостности текста, учащимся обычно предлагается дописать в конце изложения свое мнение по темам и проблемам, поднятым в исходном тексте (*что вы думаете по этому поводу? как бы вы поступили на месте героя? и т. д.*), что находит отражение в формулировке задания.

Однако с наибольшими трудностями и учащиеся, и проверяющие сталкиваются в основной части изложения: какая информация важна, а какая нет. Есть ли универсальный ответ на этот вопрос и не может ли проверяющий снизить оценку написавшему за то, что их видение главной информации не совпало?

Не менее сложен и вопрос о том, насколько близок оригиналу может быть конечный текст, написанный учащимися. Зачастую ученики перенимают из исходного текста части фраз или даже целые предложения, не меняя их, поскольку в них они видят особенно важную авторскую информацию. При проверке таких текстов преподаватели часто задаются вопросом: действительно ли учащийся перенял фрагмент исходного текста осмысленно

или это свидетельствует о том, что он не понял этот фрагмент достаточно хорошо и не знал, как его переформулировать. Поскольку передача чужого текста своими словами — первостепенная задача изложения, трактовка и оценка таких переписанных фрагментов представляются сложными. Должно ли это автоматически считаться ошибкой или можно найти и ощутить ту тонкую грань, которая показывает, понял ли перенятый отрывок или нет?

Из перечисленных вопросов вытекает сомнение в том, что изложение, которое в немецкой образовательной системе часто используется как экзаменационный формат проверки понимания текста, для такой проверки сложно применимо. Наравне с трудностью трактовки перенятых предложений или целых фрагментов исходного текста можно предположить, что бывают и случаи, когда учащиеся обладают хорошей стратегической компетенцией и, даже не понимая всего содержания, опираясь на определенные речевые, языковые и структурные элементы исходного текста, могут догадаться, что то или иное предложение более или менее значимо. Но могут быть и обратные случаи, когда при хорошем понимании текста учащийся не способен передать понятое другими словами в силу более слабо развитых продуктивных компетенций в сравнении с рецептивными.

Приведенные выше вопросы и размышления требуют более глубокого эмпирического изучения и гораздо большего внимания со стороны методики РКИ, чем они получали до сих пор. Однако, несмотря на то что на данном этапе эти вопросы остаются открытыми, они призваны разбудить в читателе интерес взглянуть на такой давно известный и привычный формат работы с текстом, как изложение, с новой стороны. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Алимбекова А. Как писать изложение в школе // Русский язык. 2002. № 29. rus.1september.ru/article.php?ID=200202909
2. Царева Н. Ю. От диктанта к изложению: Пособие по русскому языку для иностранных учащихся. М., 2016.
3. Berkenmeier A. Das Schreiben von Sachtextzusammenfassungen lernen, lehren und testen // Textformen als Lernformen. Duisburg, 2010.
4. DALeKo — Dokumentation und Analyse von Lernaltersprache — ein Korpusprojekt // www.projekte.hu-berlin.de/de/daleko
5. EPA Russisch (Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Russisch) // www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Russisch.pdf
6. Gogolin I., Lange I. Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung // Fürstenau S., Gomolla M. (eds) Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, 2011.
7. Gogolin I., Lange I., Michel U., Reich H. H. (Hrsg.) Herausforderung Bildungssprache. Münster, 2013.
8. Portmann-Tselikas P. R., Schmölzer-Eibinger S. Textkompetenz // Fremdsprache Deutsch. 2008. № 39.
9. Thiel J. Die Textzusammenfassung im Fremdsprachenunterricht // Language learning and teaching — theory and practice. 1986. Vol. 20 (3).

Anka Bergmann, Natalia Ermakova

TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN A GERMAN AUDIENCE

Keywords: Russian as a foreign language, presentation, German audience, speech actions.

The article deals with the peculiarities of working with resume in German practice of teaching Russian as a foreign language. Having listed the numerous definitions of this method of working with the text, the authors come to the conclusion that the resume can be considered both as an independent genre and as a basic skill necessary for performing a number of speech actions. Also the article describes the role of the resume in German educational system and the difficulties which students encounter when writing such texts. In conclusion, the authors question the expediency of using resume as an examination form, due to difficulties in determining the criteria for its evaluation.

О ФРАНЦУЗСКОЙ РУСИСТИКЕ

А. Жанье-Гроппо
кандидат филологических наук,
председатель Ассоциации
французских русистов
Нантер, Франция
afr.presidence@gmail.com



Ключевые слова:
русистика, Франция,
изменения, повышение
квалификации, сотрудничество

В 2017 г. журнал «Русский язык за рубежом» опубликовал специальный выпуск «Русистика Франции». В этот объемный номер вошло 16 статей, в которых затрагиваются как общие вопросы изучения русского языка во Франции, так и культурные отношения между Францией и Россией. В частности, рассматривается деятельность институтов, имеющих непосредственное отношение к русскому языку, таких как школы дополнительного образования для русских детей. Однако из шестнадцати статей только три касаются действительно французской русистики, т. е. русского языка, преподаваемого и изучаемого во французских школах и университетах по французским программам. Эти три статьи касаются трудностей, с которыми сталкиваются франкоговорящие студенты, и рассматривают способы преодоления этих трудностей.

В результате разного рода крупных событий последних 25 лет в России и во Франции изменился, во-первых, состав изучающих русский язык и культуру во Франции, а во-вторых, преподавателей. Резко сократилась численность школьников, изучающих русский язык, — сейчас их чуть более 12 тыс. Трудно определить количество студентов: во Франции такая статистика не ведется, по приблизительным подсчетам, русский язык в высшей школе изучает около 7 тыс. Такое положение объясняется целым рядом причин, но отнюдь не русофобией, хотя зачастую выдвигается именно этот аргумент. Политические разногласия между Францией и Россией — явление не новое, и они никогда не препятствовали интересу к России и русской культуре. Так, пик популярности русского языка в школах совпал по времени с пиком холодной войны.

Рассматривая основные причины, приведшие к теперешнему положению с русским языком во Франции, следует отметить в первую очередь историко-политические причины — исчезновение СССР и последовавшее за ним квазиисчезновение французской Коммунистической партии. В «великую эпоху» русского языка во французских школах и вузах его изучали три примерно равновесные группы — дети коммунистов или их попутчиков, дети-потомки русских эмигрантов, которым по разным причинам было невозможно посещать Россию и учиться там, и «любопытствующие» дети без русских корней и живущие в некоммунистическом окружении. Последних по разным

причинам (часто романтическим, связанным с чтением русской литературы в переводе или французской литературы о России) тянуло к русской культуре. Сегодня потомки разных волн эмиграции считаются «соотечественниками» и им открыт въезд в Россию, учеба в российских вузах. Таким образом, за редким исключением¹ во французских школах контингент изучающих русский язык ограничился «любопытствующими» умами.

Стоит отметить, что в последние десятилетия произошли изменения во французской школьной системе. В 1975 г. колледжи (основное общее образование из четырех классов) отделились от лицеев (среднее общее образование из трех классов, следующее за колледжем), и колледжи открылись в каждом районе. Многим штатным преподавателям пришлось преподавать в трех школах, часто находящихся далеко друг от друга, — это сделало их условия работы намного тяжелее. Финансирование школ, напрямую связанное с численностью школьников, изучающих определенный предмет, привело к тому, что школе стало гораздо выгоднее формировать классы по 30 человек, чем традиционные классы по 10–15 школьников, изучающих русский. В 1985 г. решение французского государства охватить полным средним образованием 80% школьников и естественное желание родителей получения их детьми среднего образования привели к тому, что резко снизился спрос на предметы, требующие большей усидчивости, такие как древнегреческий язык, латынь и русский.

Помимо рассмотренных причин укажем ряд других факторов:

- появившийся более широкий выбор предметов (включая иностранные языки) при поступлении в лицей;
- преимущество точных наук над гуманитарными;
- до сих пор слишком малое внимание к иностранному языкам;
- упадок престижа преподавательской деятельности;
- снижение уровня жизни преподавателей и рост требований к ним;
- серьезные трудности филологов на рынке труда.

Что касается вузов, то здесь следует учитывать специфику системы французского высшего образования, где университеты отделены от так называемых высших школ. Традиционно университеты предоставляли общую, всестороннюю подготовку в определенной области, открывающую путь преимущественно в преподаватели и в исследователи, в то время как высшие школы готовили студентов к конкретным престижным профессиям в области

¹ Таким исключением являются именно русские секции в международных лицеях. Хотя им уделяют особое внимание во франко-российских культурных отношениях и на политическом уровне эти школьники составляют незначительный процент из всего контингента.

инженерии и бизнеса. Под влиянием глобализации, технологической революции и ориентации во всех развитых странах на прикладные науки возрос интерес к прикладному образованию и снизился интерес к чисто филологическим дисциплинам. При этом знание редких языков (в том числе и русского) сегодня дает настоящее преимущество на рынке труда. Даже не очень продвинутый уровень владения такими языками — большой плюс в резюме, особенно для выпускников элитных вузов, у которых уровень общей подготовки фактически одинаков. В этом одна из причин спроса на русский язык в высших школах и на нефилологических отделениях университетов.

Другими словами, в вузах спрос существует, а кое-где и растет, но сильно изменилось его содержание. Начинающих учиться русскому языку будущих бизнесменов или инженеров в первую очередь интересует языковая практика и овладение базовым языком специальности. У такого подхода мало общего с подготовкой будущих филологов, долгие десятилетия составлявших основной контингент вузовских студентов. Учебные программы известного селективного конкурса *agrégation* (открывающего победителям самый престижный путь в преподавание) включают такие предметы, как диахроническая и синхронная лингвистика (от старославянского до современного языка), литература и другие формы искусства (с появления до настоящего времени), история.

Кроме того, традиционно на филологических отделениях внимание обращалось больше на литературу, историю и лингвистику, чем на языковую практику. Сейчас во Франции доцентами становятся исключительно кандидаты наук, прошедшие конкурс на должность, профессорами — те, кого наделили правами «руководить научно-исследовательской деятельностью» после очередной защиты работы, фактически заменяющей бывшую докторскую диссертацию. Они настоящие ученые, крупные специалисты в своей области, которые после такого длительного и трудного пути предпочитают преподавать свою специальность. Для них переход из сферы своих научных исследований на преподавание другого, часто не очень притягательного для них предмета — нелегкий момент, в особенности если речь идет о преподавании языка (грамматики, языковой практики и т. д.). Ведь преподавание языка — это отдельная специальность.

Следует добавить, что штатных преподавателей сокращают в пользу внештатных работников и почасовиков и в вузах, и в школах. Это связано с трудностями в финансировании и с нестабильным спросом. Помимо традиционных проблем с трудоустройством выпускников-филологов такое положение дел весьма негативно сказывается на филологических отделениях, которые

во многих университетах закрываются частично или полностью из-за недостаточного или нерегулярного спроса.

Как указывалось в статьях выпуска «Французская русистика», на спрос стали реагировать многочисленные частные курсы. К ним можно отнести парижский Российский центр науки и культуры, давно известный высоким качеством преподавания и широким выбором направлений изучения русского языка, а также отнести ассоциации, созданные русскими, относительно недавно поселившимися во Франции. Некоторые из них открыли школы дополнительного обучения для детей и подростков, у которых нет иной возможности изучать русский язык. В ассоциациях преподают и хорошо подготовленные преподаватели, и другие, ставшие преподавателями по экономическим причинам, не всегда обладающие нужными знаниями и подготовкой. Это в особенности сказывается на франкоговорящей публике, не имеющей русских корней и не владеющей хотя бы разговорным русским языком. Такие преподаватели, бывает, работают внештатными преподавателями или почасовиками в школах и вузах, и нередко случаи, когда они с трудом понимают языковые проблемы франкоговорящих учащихся.

Как известно, умение преподавателя предопределяет интерес к предмету, а когда речь идет о русском языке во Франции, вовлеченность преподавателя, умение вызвать многосторонний интерес к культуре России, установить со школьниками и студентами тесный контакт, будучи одновременно требовательным преподавателем, обеспечивают прочность спроса, а значит, и положения русского языка в учебных заведениях. Такими разносторонними навыками нелегко овладеть самостоятельно. Нужен обмен опытом, нужно регулярное повышение квалификации, необходимы контакты между школьными и вузовскими преподавателями языка.

Ассоциация французских русистов (АФР) — место, где осуществляется такого рода обмен опытом на чисто методологической базе. С точки зрения АФР, в этом обмене принимают участие слишком

мало нештатных коллег, нередко лишенных связей со штатными коллегами. Поэтому Ассоциация способствует нужному контакту между коллегами. Хотя она независима от какой бы то ни было французской администрации и, значит, лишена административного ресурса, ее голос имеет определенный вес. Она борется за возобновление официальной международной олимпиады, которая, будучи признана и поддержана французским Министерством образования, могла быть связующим звеном для всего преподавательского школьного сообщества. Кроме того, совместно с французскими ассоциациями вузовских преподавателей иностранных языков и в сотрудничестве с Министерством высшего образования она работает над реорганизацией научно-исследовательской деятельности по географическому принципу, а не как сейчас, по дисциплинам. Это позволит по достоинству оценить научные исследования, которые ведутся по разным специальностям в языковых отделениях вузов, сблизить исследователей всех дисциплин определенной зоны и наверняка поощрить знание языков.

Специальный выпуск «Русского языка за рубежом» показывает, что лучший ответ на изменяющееся положение с русским языком — в применении русского методологического опыта к французским учебным программам. Коллеги — авторы русского происхождения, получившие высшее образование в СССР, прошедшие французские конкурсы и защитившиеся во Франции, представляют в нем результаты, которых они добились именно благодаря своей двойной подготовке. Коллеги — авторы не русского происхождения — как раз из тех, кто давно понял ценность сотрудничества с русскими коллегами.

Пусть опыт авторов этого номера журнала будет примером, убедит французские государственные институты в необходимости постоянного повышения квалификации преподавателей и приведет к действенному открытому сотрудничеству по такой программе с открывшимся в Париже филиалом Института Пушкина. ■

A. Jeannier-Groppe

ON RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURAL STUDIES IN FRANCE

Keywords: Russian language and cultural studies, France, changes, continuous professional development, cooperation.

This article deals with the changes in the demand for Russian language studies in French schools and universities in the past 25 years. It identifies the main causes and consequences these changes have for schoolteachers and university lecturers, whether they are French or Russian native speakers. Too few of them are effectively in a position to meet the current needs, in particular at university level. The article argues that the root cause for this issue is that the contacts that exist between French and Russian native speakers on the one hand, and between permanent or tenured and temporary teachers or lecturers on the other hand, is too limited. This is so in a situation where the number of permanent positions is diminishing and, by contrast, it is becoming increasingly common for Russian native speakers to be hired on temporary contracts. Association française des russisants hopes that the official French institutions will understand that a truly continuous professional development is necessary for teachers, and that the new Pushkin Center, which opened in Paris at the end of May 2017, will play a role in the proposed course of action.

ТЕСТИРОВАНИЕ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ В РУССКОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ «МАТРЕШКА» В ШВЕЙЦАРИИ: О ТОМ, КАК ВСЕ НАЧИНАЛОСЬ



О. В. Александре
директор ОЦ «Матрешка»
Цюрих, Швейцария
palex1@bluwin.ch



Н. И. Никольская
методист ОЦ «Матрешка»
Цюрих, Швейцария
natanick@inbox.ru

В сентябре 2016 г. в образовательном центре «Матрешка» по сложившейся традиции состоялось вручение сертификатов, подтверждающих знание русского языка на уровне А1–В2. Тестирование провели в июне сами авторы инновационной методики, наши коллеги и партнеры из Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. Для многих учеников нашей школы тестирование стало настолько важным и интересным событием, что они с начала учебного года с большим энтузиазмом продолжили изучение русского языка и литературы, готовясь к прохождению следующего тестирования и повышению своего уровня знаний. Вспомним, с чего все начиналось.

В 2002 г. Ольга Владимировна Александре создала русский детский центр «Матрешка». Все началось с вопросов, которые волнуют любую мать в многоязычной семье. На каком языке мне говорить с моим ребенком? Если я буду говорить на моем родном языке, а все остальные вокруг будут говорить на другом — не запутаются ли мои дети? Не будет ли им слишком сложно? Для чего нужно поддерживать мой родной язык у детей? Эти вопросы, конечно, непростые, но нам

Ключевые слова:
сертификация, билингвальное тестирование, дети-билингвы, общеевропейская система оценки уровня владения языками, русские школы дополнительного образования, функциональный подход

кажется, мы нашли на них ответы. Об этом речь пойдет дальше.

Своей историей и историей центра поделилась О. Александре, директор образовательного центра «Матрешка».

«За 30 лет жизни за рубежом я овладела другими языками, но никогда не теряла связи с Россией, старалась поддерживать свой русский язык. С удовольствием общаюсь по-русски с соотечественниками, хотя могу делать ошибки. Ведь я оказалась в Швейцарии, когда мне было всего 19 лет! На своем опыте я почувствовала, как мой русский язык стал меняться под влиянием других языков. Немецкий, французский, английский, португальский... Все такие разные и прекрасные! Но родным языком для меня остается русский. Я счастлива, что могу правильно понимать эмоции, заложенные в русских выражениях, юмор страны, в которой уже давно не живу, могу насладиться величиим русской литературы и культуры без перевода. Как интересно слушать новости на русском, смотреть спектакли и слушать русские песни! Я уехала из России, закончив среднюю школу, а благодаря хорошим учителям у меня появились вкус к языку и любовь к культуре.

Когда я стала жить и работать в Швейцарии, у меня сложился разнообразный с точки зрения использования языков круг общения. Ведь в Швейцарии четыре государственных языка! Кажется, что в такой ситуации должны часто возникать конфликты на почве недопонимания, разницы менталитетов. Однако граждане этой страны умеют уважать чужую культуру и сохранять свои корни, не навязывать свои взгляды.

Именно поэтому в Швейцарии сложились благоприятные условия для развития школ родного языка, в том числе и школ русского языка. Швейцарское правительство спонсирует программу поддержки родного языка (Heimatische Sprache und Kultur), проводимую высшей педагогической школой Цюриха. На правительственном уровне понимают, что необходимо сохранять у детей из многоязычных семей родной язык обоих родителей. Чаще всего, конечно, бывает так, что мама в семье — русская, а папа — швейцарец. Поэтому в поддержке нуждается именно материнский русский язык. Ведь для психологического комфорта, для обретения уверенности в себе ребенку очень важно понимать маму, когда она говорит на своем родном языке. Материнский родной язык — это самый эффективный способ сохранить близкую связь и взаимопонимание с собственным ребенком.

Однако наши дети растут не в русскоговорящей среде, они как губка впитывают другие языки. Параллельно внутри детско-материнских отношений развивается русский язык совершенно естественно, практически без усилий. Однако наступает момент, когда таких условий оказывается недостаточно для

дальнейшего развития русского языка. Многие родители начинают водить детей в русскую школу, в противном случае ребенок может разучиться разговаривать и понимать русскую речь. Русский язык вытесняется из жизни ребенка, перестает быть родным. Как правило, в этой ситуации отношения и взаимопонимание между мамой и ребенком усложняются. Обычно мамы это быстро осознают, поэтому готовы возить детей в русскую школу по субботам или после основных занятий, несмотря на дополнительную нагрузку. Швейцарки — супруги русскоязычных отцов стараются поддерживать русский язык у детей, чтобы дети лучше понимали своего папу.

Моя семья смешанная, как у большинства учеников нашей школы. Мой муж из Португалии, а живем мы в немецкоязычной части Швейцарии. Я искала путь, который позволил бы мне сделать так, чтобы мои дети считали русский язык родным. Я понимала, что говорю, как взрослый, а дети говорят на языке игры, у них особый детский язык. Часто у русской мамы за рубежом дети начинают говорить не по-русски, а на языке страны проживания. Видя эти закономерности, я решила «поэкспериментировать» на своих детях. Опыт, кажется, оказался успешным.

Первый сын до пяти лет говорил только по-русски и даже обучил нашего папу некоторым важным фразам. В пять лет сын начал учить французский. Когда родилась дочка, то сын с маленькой сестрой продолжал говорить по-русски, так как знал, что сестра не понимает по-французски. Дочь до пяти лет говорила только по-русски, а с пяти пошла в англоязычную школу. Третий сын до пяти лет говорил по-русски, потом начал учиться на немецком языке. Прошло семнадцать лет, и все мои дети между собой говорят по-русски, хотя уже владеют всеми остальными языками. Вот так мне удалось сделать русский язык нашим семейным языком, общим для всех детей.

Несмотря на неплохой русский у моих детей, я понимала, что для развития навыков русской речи нужно обеспечить профессиональное обучение, поэтому в 2002 г. создала русский образовательный центр «Матрешка» для детей соотечественников. Постепенно становилось очевидно, что без пристального знакомства или погружения в русскую культуру невозможно достичь значительных результатов. Язык не существует вне культуры, ведь он является ее проводником. Именно поэтому в нашем центре мы предлагаем родителям занятия, дополняющие уроки русского языка и литературы. Это уроки страноведения и истории, изобразительного искусства, хореографии, музыки, математики, природоведения и т. д. А сколько мы провели тематических проектов, конкурсов, поездок, направленных на то, чтобы дети глубже изучали культуру!

Время шло, центр развивался, мы сталкивались со многими трудностями, и самая главная — проблема программы обучения. Какая программа подходит

нашим ученикам? По каким учебникам лучше заниматься? Какие методики использовать? Самый главный вопрос: кого же мы учим? Конечно, наши дети в плане владения русским языком сильно отличаются от детей, живущих в России. Российские учебники, как правило, избыточны, материал в них подается слишком «сухо и громоздко». Кроме того, в них нет акцента на те темы, которые особенно нужны в наших условиях. С другой стороны, большинство детей, обучающихся в нашем центре, не стопроцентные носители языка, но в то же время и не инофоны-иностраницы, для которых существуют программы РКИ. Таким образом, нам не подходят учебники, по которым учатся дети в российских школах, но и пособия для уроков РКИ нам тоже не годятся. Кроме того, на занятия русским отводится очень мало времени. Все дети обучаются в швейцарских школах, у большинства есть возможность заниматься русским языком лишь раз в неделю два академических часа (в среднем в год получается 80 часов). Хорошо, если дополнительно ребенок поет на русском или занимается танцами, рисованием с русскоязычным преподавателем.

В течение нескольких лет наши учителя занимались изобретением собственных методик, разработкой уникальных рабочих листов (очень помог энтузиазм, творческий подход М. А. Гортышовой, Н. В. Щебеленковой).

На первых порах, когда педагогический коллектив был маленьким (2–3 педагога), и мы преподавали только в одном городе — Цюрихе, можно было унифицировать нашу программу и уроки самостоятельно. Однако со временем преподавателей стало больше, появились филиалы, география которых постоянно расширяется. В рамках одной школы каждый педагог становился полностью независимым, все больше отдаляясь от единой системы, шел к цели без помощи и без поддержки, справляясь с задачами в одиночку и в одиночку же «набивал шишки». Это создало определенные трудности во взаимопонимании как в коллективе, так и с родителями учеников. В этот момент я пригласила на методическую работу нашего педагога Н. И. Никольскую. Ей удалось скоординировать работу педагогов, определенным образом адаптировав российскую программу к нашим задачам.

Тем не менее я понимала, что усилий одного человека недостаточно. В какой-то момент я осознала, что наши ученики нуждаются в уникальной программе, разработать которую под силу лишь целому научному коллективу. Как уже отмечалось выше, наши учащиеся — не инофоны и не российские ученики, они билингвы (более или менее сбалансированные). Логично, что должна быть программа, рассчитанная именно на билингвов. Кроме того, я понимала, что дети, которые учатся в нашей школе много лет, нуждаются в документальном оформлении своих достижений. На каком-то этапе родительская мотивация к учебе действовать

перестает, и ее место должна занять официальная оценка знаний. Очевидно, что мы больше не могли обходиться без помощи российских организаций. И на сегодняшний момент я могу констатировать, что нам удалось осуществить все задуманное!

2011 год стал для нас поворотным. В этом году мы подписали договор о сотрудничестве с Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. Это единственный институт, который предлагал тесты по РКИ для детей. В этот момент мы осознали необходимость разделить наших учеников на билингвов и небилингвов. Именно тогда у нас появились детские и подростковые классы РКИ, обучающиеся по программе «русский язык как иностранный». Одновременно мы искали специалистов, которые окажутся заинтересованными в создании программы и пособий для наших детей. Были международные собрания русистов во всем мире, мы не пропускали практически ни одного заседания в надежде на то, что услышим, как эффективно и интересно обучать наших детей.

Январь 2013 г. стал для нас решающим. У меня состоялась встреча с М. Н. Русецкой, ректором Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина. Я была настроена очень решительно, «кричала» во все горло, чтобы не бросили наших детей, не оставили их без помощи российской науки. Ведь это российские дети, только особенные в плане развития языка. Как их правильно учить и оценивать их возможности? Как правильно оценивать их достижения?

М. Н. Русецкая услышала, загорелась и порекомендовала компетентных специалистов-практиков, которые многие годы занимались разработкой пособий для обучения русскому языку детей и взрослых, имеющих различную языковую биографию. После нашего долгого разговора Маргарита Николаевна уверила меня в том, что сама донесет протокол нашего долгого заседания до заместителя министра образования. Результаты не заставили себя ждать. Уже третий год наша школа работает по особой билингвальной программе, наши выпускники средней школы, шестиклассники, второй год получают сертификаты, подтверждающие уровень владения русским языком учащихся-билингвов! В мире еще только говорят о такой возможности, а у нас эта система уже существует. Я очень рада, что именно наша школа стала той площадкой, на которой были апробированы первые тесты для детей-билингвов. Нам нравится быть первооткрывателями и предлагать нашим соотечественникам самые инновационные, самые продуктивные обучающие разработки».

Рассмотрим тестирование наших выпускников с точки зрения изменения учебного процесса и последствий, к которым привело это нововведение. Иными словами, осветим некоторые особенности методического процесса подготовки детей к тестированию.

Подготовка к тестированию зависит от возраста ребенка и уровня владения языком на момент

первого контакта ребенка с педагогом «Матрешки». Поступая в ОЦ, ребенок проходит распределительное тестирование и собеседование с педагогом. После этого специалист определяет, в каком классе лучше обучаться ребенку. Это тестирование в школе проводится бесплатно. Существуют онлайн-версии распределительных тестов на сайте Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.

В ОЦ «Матрешка» программа школьного образования построена на общеевропейской системе уровней владения языком. Эта программа поэтапно готовит детей к тестированию на получение сертификата B1 в конце шестого класса. Впрочем, по желанию можно получить сертификат любого другого уровня, пройдя соответствующее тестирование. Однако на данный момент обязательным в нашей школе является тестирование только шестиклассников. Этапы школьной программы представлены в таблице 1.

■ Таблица 1

Уровни	A старт	A1	A2	B1	B2
Возраст	6–8 лет	8–9 лет	9–11 лет	11–13 лет	13–16 лет
Класс	Дошк. – 1 класс	1–2 класс	3–4 класс	5–6 класс	7–8 класс

В этой таблице можно увидеть этапы достижения того или иного уровня. Система классов достаточно гибкая: с возможностью выбора между двумя смежными классами. Однако если по результатам распределительного тестирования оказывается, что между возрастом и уровнем языка слишком большая разница, то ребенку будет предложено заниматься по программе РКИ.

Для получения сертификата B1 претенденту нужно набрать в среднем не менее 65 % по пяти частям теста (аудирование, лексика-грамматика, говорение, чтение, письмо). С 2017 г. к этим субтестам добавится *Страноведение* с целью проверки знаний важнейших фактов русской истории и культурного наследия.

Очевидно, что перед педагогами ставится довольно высокая планка, при таких задачах они должны иметь четкий календарно-тематический план, оптимизированный по охвату грамматических и лексических тем. Педагогический коллектив нашего образовательного центра в сотрудничестве с исследовательской лабораторией образовательных ресурсов Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина уже не первый год работает над совершенствованием содержания учебной программы, которая отвечала бы всем потребностям обучения билингвальных детей вне языковой среды и служила подготовкой к сдаче тестов. Это абсолютно новые разработки, в которых используются многолетний опыт педагогов-практиков и научная база Гос. ИРЯ. Плодом

этого сотрудничества является не только тестовая система и учебные программы, но и соответствующие им учебные пособия: «Моя русская грамматика», «Уроки русской грамоты», «Уроки русской речи» [1; 2; 5].

Большим подспорьем в обучении является современный обучающий интернет-ресурс для детей на базе образовательного портала Института Пушкина.

Отметим особенности нашей программы для билингвов и прежде всего — функциональный подход. Наша задача — научить детей выражать себя словом — как устно, так и письменно, свободно общаться на актуальные темы, решать любые коммуникативные задачи. Изучению грамматики отводится почетная, но все же обслуживающая роль. Грамматические темы были пересмотрены с точки зрения их ценности именно в функциональном плане. Однако в отличие от множества творческих авторских программ для детей-билингвов, существующих на европейском пространстве, наша программа дает и системные знания о языке. Кроме того, мы отдаем предпочтение работе с текстами, используя при этом как доступные для восприятия оригинальные произведения, так и адаптированные тексты. Чтобы улучшить правописание, мы ввели систематические срезы письменных заданий. Ученики 3–6-х классов один раз в квартал пишут небольшие контрольные диктанты, изложения, эссе. После 6-го класса письменная речь контролируется написанием небольших сочинений.

Первое тестирование нескольких учеников прошло в 2014 г. Однако в 2015 г. сертификаты B1 получили уже 24 шестиклассника. Тестирование на получение сертификата — настоящее испытание для ребят. Это ответственное, достаточно длительное мероприятие, к которому дети серьезно готовились. Все достойно прошли тестирование, несмотря на волнение. Когда все осталось позади, многие заявили, что экзаменационные задания были очень интересными. Для учащихся важно, что их знания, накопленные за годы обучения в школе, были оценены российскими специалистами. Самое главное то, что сертификат B1 будет свидетельством их успеха, признанием их заслуг. Тестирование проводили сами авторы инновационных материалов — О. Н. Каленкова и Т. Э. Корепамова. Эти опытные тестеры не только блестяще провели сессию, внимательно пообщавшись с каждым учеником, но и после тестирования дали ценные рекомендации по дальнейшей подготовке. После получения сертификатов B1 многие наши ученики выразили намерение продолжить обучение и получить сертификат B2.

В этом учебном году к прохождению тестирования на уровень B1 присоединились ребята из филиалов нашего образовательного центра из Цуга и Женевы. Безусловно, в этом году готовиться к экзамену было уже легче, учителя получили материалы для подготовки к тесту с образовательного портала Института Пушкина «Русский язык для наших детей». Ученики могли потренироваться перед экзаменом не только на уроках в школе, но и дома.

Сертификаты Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина соответствуют международному образцу. Это очень важно, когда ребенок планирует жить и работать в Швейцарии. В отличие от России, швейцарская система образования «подталкивает» детей к выбору профессии на достаточно раннем этапе. Уже в 7-м классе в рамках школьной системы проводятся «дни будущей профессии». Дети могут целый день вместо школы провести на предприятии, фирме, в мастерской и т. д., в которой они мечтают работать. Более старшие дети по окончании 9–10-го класса должны пройти профессиональную практику. Конечно, каждый стремится найти престижное место. Зачастую «практикодатель» требует портфолио претендента — будущего практиканта. Безусловно, наличие в портфолио сертификата, подтверждающего знание одного из шести официальных языков ООН — русского, будет являться дополнительным преимуществом наших детей.

Впервые было проведено сертификационное тестирование еще в двух странах: Нидерландах и Германии. Начался процесс распространения тестирования учащихся-билингвов в Европе. Мы уверены, что в скором времени Институт Пушкина займет место среди таких известных «популяризаторов» языка, как Немецкий культурный центр им. Гете в Германии или Институт Сервантеса в Испании.

Методист русской школы «Матрешка» в Роттердаме З. А. Умарова-Ван-Сетерс отметила мотивирующую роль тестирования.

«Наша школа впервые готовила учеников к тестированию. В ходе подготовки мы убедились в том, что отношение учеников к учебе меняется в лучшую сторону. Стало ясно, что участие в тестировании является для них важным событием, ради которого необходимо мобилизовать все свои знания, полученные за многие годы обучения. А сколько позитивных эмоций дает получение заслуженной награды — сертификата B1! Очевидно, что в результате введения тестирования мотивация детей к учебе усиливается.

Как объяснить ребенку, проживающему, к примеру, в Нидерландах, где учебная неделя пятидневная, что в один из выходных ему еще нужно ходить в русскую школу, да не просто посещать ее, а учиться там, регулярно делать домашнее задание? Конечно, педагоги и учителя делают все возможное для того, чтобы занятия были не только познавательными, но и увлекательными, чтобы детям было интересно! Этой же цели служит и богатая внеаудиторная жизнь, олимпиады, школьные праздники. Они посвящаются знаменательным датам календаря, юбилеям писателей и поэтов и проч. Формы массовой работы рассчитаны на одновременный охват многих учащихся, им свойственны красочность, торжественность, яркость, большое эмоциональное воздействие на детей. Но и этого недостаточно для мотивации!

Если родители приводят детей в русский образовательный центр совсем маленькими, то дети

с удовольствием проводят там время, так как все занятия организованы в игровой форме. Но со временем занятия начинают приобретать целенаправленный учебный характер, это уже уроки, предполагающие активную работу в классе и регулярное выполнение домашних заданий, и на этом этапе у детей может возникнуть вопрос: «А зачем мне ходить в русскую школу?» Особенно сложно мотивировать ребенка, если он чувствует, что может свободно общаться на русском языке в кругу семьи. По мнению таких детей, им не нужно ходить в русскую школу, ведь их и так поймут.

Возраст 11–13 лет представляется наиболее сложным в плане стимулирования ребенка к дальнейшему изучению русского языка, к посещению воскресной школы. В Нидерландах дети оканчивают так называемую начальную (*basisschool*) школу к 12 годам и начинают учиться в средней (*middelbareschool*) школе. В начальной школе в Нидерландах ученикам практически не задают домашних заданий, лишь изредка и немного. Начиная свое обучение в средней школе, учащиеся сталкиваются с необходимостью выполнения объемных домашних заданий по всем предметам. Конечно, дополнительная нагрузка в русской школе зачастую вызывает протест. Родителям бывает очень трудно убедить ребенка в необходимости продолжать изучение русского языка. И вот тут в качестве безусловной мотивации может послужить возможность тестирования и получения сертификата международного образца. У ребенка возникает желание узнать, готов ли он к тестированию на определенный уровень, сможет ли успешно его пройти, появляется элемент здоровой конкуренции, ведь он знает, что к тестированию будут готовиться и другие дети, его ровесники-одноклассники! Кроме того, сам документ-сертификат — это материальное воплощение знаний, который можно показать в любой ситуации (а не только в кругу семьи).

Проблемы тестирования детей-билингвов уже давно привлекают внимание лингвистов, психологов, педагогов-практиков. В некоторых странах (Германии, Испании, Италии, Казахстане, Польше, Чехии) начиная с 2012 г. детей-билингвов тестируют по системе тестов, созданной в Международной лаборатории Казанского Федерального университета.

Особенностью этих тестов является то, что они определяют уровень коммуникативной компетенции на русском языке с учетом другого родного языка и культуры учащихся. В процессе тестирования допускается ответ ребенка на его втором языке, который не оценивается, а лишь служит показателем общего уровня развития тестируемого и его коммуникативной и лингвистической компетенций. Таким образом, эти тесты определяют соответствующий возрастным показателям уровень речевого развития ребенка не только на русском, но и на втором языке, помогают установить, какой из языков в разных ситуациях общения является для ребенка «более родным»,

на каком языке в данный момент ему легче осуществлять коммуникацию, какие возрастные компетенции у него сформированы хорошо, какие — пока еще недостаточно, и т. п. Сами разработчики этих тестов определяют их как «комплексные диагностические тесты для национально-русских билингвов и полилингвов» (bilingual-online.net).

На основе этих тестов было протестировано более 500 детей в разных странах, что, безусловно, подтверждает эффективность данной формы контроля и мотивации, однако, как нам кажется, подобная система может иметь место лишь в тех случаях, когда все тестируемые одного коллектива владеют одинаковыми двумя языками, т. е. когда представлено, например, немецко-русское, испано-русское, польско-русское и прочие разновидности двуязычия. Однако часто оказывается, что тестировать нужно детей-билингвов с разными языками (скажем, в классе русской школы в Нидерландах могут быть дети, для которых родными являются голландский и русский или английский и русский языки). В таких случаях тестирование детей по вышеизложенной системе представляется затруднительным.

В Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина была разработана система сертификационного тестирования детей-билингвов, позволяющая объективно оценивать результаты, показанные учащимися, основываясь на принятых в европейской образовательной системе параметрах контроля и с учетом Европейской шкалы уровней владения языком, что и дает возможность выдавать успешно сдавшим экзамен детям сертификат, отвечающий требованиям Болонской системы ECTS».

А вот что отмечает директор русской школы в Роттердаме А. Ю. Захарова.

«Очень важным, с нашей точки зрения, является то, что данная система тестов учитывает условия ограниченной русской речевой среды, в которых формируется языковая личность ребенка-билингва,

а потому объектом тестового контроля является и социально-культурный компонент, который на уровнях B1 и B2 выделяется в отдельный субтест «Страноведение». Таким образом, система тестирования способна не только мотивировать учеников, но и дает возможность учителям более насыщенно проводить занятия, ориентируясь на требования тестов по материалам каждого субтеста.

Добавлю, что наши школьники старших классов (12–13 лет) прошли тестирование успешно, и практически все приняли решение готовиться к тестированию на уровень B2. Это ли не лучшее доказательство того, что тестирование помогает оставить детей в школе, продолжить свое обучение, несмотря на растущую «загрузку» в основной голландской школе?»

Подводя итог всему сказанному, можно констатировать, что сертификационное тестирование может быть одним из действенных способов стимулирования ребенка-билингва в плане дальнейшего изучения русского языка. У ребенка появляется возможность не только узнать, какому уровню владения русским языком и в какой степени он соответствует, но и получить официальный документ — сертификат B1.

Тесты уровня A1 и A2 учителя используют в качестве учебно-дидактического материала, а также как форму контроля знаний учащихся, причем в некоторых случаях делаются два «контрольных среза»: в начале учебного года и в конце. Результаты подобных срезов помогают учителям выявить сильные и слабые стороны своих учеников, скорректировать учебный план, а родителям дают представление о том, каков русский язык их ребенка. Составители тестов сделали задания увлекательными, многие из них ярко иллюстрированы и неизменно вызывают у детей интерес. Поэтому мы благодарим Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина за возможность пользоваться этими великолепными материалами. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Безрукова О. А., Каленкова О. Н. Уроки русской грамоты. М., 2016.
2. Каленкова О. Н. Уроки русской речи. М., 2013.
3. Каленкова О. Н., Кастелина И. П., Феоктистова Т. Л., Чубарова О. Э. О России. Вопросы и ответы. М., 2016.
4. Каленкова О. Н., Корепанова Т. Э. К вопросу о тестировании русскоговорящих детей-билингвов. М., 2014.
5. Каленкова О. Н., Безрукова О. А. Моя русская грамматика. М., 2012.
6. Сертификационное тестирование по русскому языку детей-билингвов как фактор оптимизации образовательного процесса. М., 2015.

O. V. Alexandre, N. I. Nikolskaya

TESTING OF BILINGUAL CHILDREN IN SWISS CENTER "MATRYOSHKA". THE STORY FROM THE BEGINNING

Keywords: certification, testing bilingual children, European system for evaluating language proficiency, Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), Russian supplementary education schools, functional approach.

The authors present the first experience of bilingual children testing in Russian in Switzerland. They discuss all the stages of the system creation and implementation, as well as curricula changes when testing is integrated into the learning system.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ КОММУНИКАТИВНОЙ НОРМЫ В ОБУЧЕНИИ РКИ



Т. Т. Черкашина
доктор педагогических наук, профессор Российского государственного университета им. А.Н. Косыгина Москва, Россия
ttch2004@yandex.ru



Н. Н. Новикова
кандидат филологических наук, профессор Российского государственного университета дружбы народов Москва, Россия
natalynov@yandex.ru



Л. В. Ковтун
кандидат культурологии, профессор Российского государственного университета им. А. Н. Косыгина Москва, Россия
liliakovtun@gmail.com



М. Б. Будильцева
кандидат филологических наук, профессор Российского государственного университета дружбы народов Москва, Россия
budilceva51@bk.ru

Лингводидактика строится и балансирует на стыке наук, в центре внимания которых оказывается человек говорящий. Это и лингвистика, и психология, и социология, и антропология, и философия, и семиотика, и лингвокультурология. Взяв на вооружение философское определение категории пространства, лингводидакты пытаются объяснить лакуны, неизбежно возникающие при обучении РКИ. В своих исследованиях многие российские и зарубежные ученые [3; 4; 15–18; 21; 23–25] делают акцент на рассмотрении ментально обусловленного культурного пространства, актуального для человека конкретной национальной идентичности. Ценность образовательного диалога в рамках коммуникативного пространства состоит, на наш взгляд, в том, что многомерность межкультурного дискурса на уроках РКИ связана с выявлением языковых и культурных лакун.

Мы солидарны с Ю. М. Лотманом, который утверждал, что «непонимание (разговор на не полностью идентичных языках) представляется столь же ценным смысловым механизмом, что и понимание» [9: 15–16]. Как известно, при коммуникативном акте для адекватного понимания собеседниками друг друга недостаточно только языковых знаний. В сознании каждого из участников присутствует некая коммуникативная норма, благодаря которой собеседники совместно

Ключевые слова:
коммуникация, коммуникативная норма, интерференция, интерференционные ошибки, речевая культура

строят коммуникативное пространство. Для того чтобы диалог не напоминал разговор героев театра абсурда, а был осмысленным, представление о норме и допустимых вариантах отступления от нее у партнеров должно совпадать — полностью или хотя бы частично. Именно владение коммуникативной нормой детерминирует коммуникативную компетентность человека, т. е. определяет тот комплекс знаний, умений и навыков, которые позволяют ему адекватно выражать свои мысли и понимать собеседника. Поэтому зададимся вопросом: что же, собственно, представляет собой коммуникативная норма, из чего она складывается, какие проблемы возникают, когда ее формируют искусственно (при обучении иностранному языку), какие конфликты могут возникнуть при несоблюдении коммуникативных норм в процессе межкультурного общения и, наконец, как их можно предупредить.

Коммуникативная норма, будучи залогом успешности любого общения, представляет собой комплексное и многоуровневое понятие [2; 12; 19; 22–25]. Она складывается из чисто языковых форм (языковой нормы в «чистом виде»), а также из внелингвистических элементов (базовых знаний о культурных концептах данной языковой среды, о стандартных реминисценциях, знакомых всем или почти всем носителям языка (логопистемах — по терминологии В. Г. Костомарова и Н. Д. Бурвиковой [7], когда «носитель языка видит (слышит) одно, вспоминает другое, представляет третье», о стандартных способах структуризации и категоризации понятийного пространства, присущих представителям данного языкового сообщества и т. п.).

Заметим, что как чисто лингвистические, так и внелингвистические (когнитивные) элементы, составляющие коммуникативную норму, не являются стабильными: окружающий нас мир все время изменяется, а значит, претерпевает изменения и его отражение в нашем сознании, меняются границы и приоритеты концептов и, как следствие, размышляются соответствующие языковые средства и коммуникативные модели. Поэтому можно сказать, что коммуникативная норма носит темпоральный характер: то, что было коммуникативным стандартом 20 лет назад, сегодня представляется архаизмом, использование которого иностранцем вызывает удивление или смех у природного носителя языка.

Само по себе понятие коммуникативной нормы довольно расплывчато: природные носители языка (и даже преподаватели!) не всегда могут объяснить иностранцу, почему то или иное выражение кажется неправильным, режет слух. Преподаватели-практики часто сталкиваются с подобной ситуацией на занятиях по переводу: вроде бы все лексические и грамматические средства выбраны верно, но тем не менее фразы, порожденные иностранцем, кажутся какими-то странными, нестандартными с точки зрения носителя языка. Эта ситуация — пример того,

когда языковая норма соблюдена, а коммуникативная — нарушена, и соответственно фраза оказывается неуместной (с точки зрения стиля, стандартности употребления, речевого этикета, иерархических отношений, существующих в обществе).

Приведем несколько примеров. Одно из самых первых выражений, которое студент-иностранец осваивает на уроке русского языка, — это этикетная форма *Как дела?*. На английский язык она переводится обычно *How are you?*. В дальнейшем выражение используется студентом как одна из самых частых фраз в любой ситуации приветствия, без ограничения в употребляемости. Но на самом деле это не совсем так. Точнее, совсем не так! Сфера употребления английского эквивалента значительно шире, ибо его использование не ограничено иерархическими рамками, которые сужают круг ситуаций, где может встретиться русское выражение. Так, в англоязычном культурном сценарии (по терминологии А. Вежицкой [3]), спросить *How are you?* может и начальник подчиненного, и подчиненный начальника. Но, согласитесь, когда в России начальник спрашивает подчиненного *Как дела?* — это нормально, но когда подчиненный приветствует начальника подобным образом — это звучит по меньшей мере странно! То же самое можно сказать и об иерархических отношениях «студент — преподаватель», где мы, педагоги, обычно и сталкиваемся с нарушением коммуникативной нормы речевого этикета, слыша от студента *Как дела?* или *Как ваши дела?*. Интересно, что ни в одном учебнике РКИ (в том числе и по речевому этикету — см., например, пособие для иностранцев В. Ю. Ниссен, Т. В. Карасевой «Русский речевой этикет» [11]) такая информация не дается (как, впрочем, и в известном справочнике Н. И. Формановской и С. В. Шевцовой «Речевой этикет. Русско-английские соответствия» [14]). Вероятно, это связано с тем, что авторы учебников боятся с самого начала «запугать» студента сложностями изучаемого языка и отбить у него охоту к обучению.

Другой пример — использование слова *ладно*, которое обычно переводится как ОК. Но если использование слова *ладно* в вопросе типа *Я позвоню тебе завтра, ладно?* или *Приходи ко мне в субботу, ладно?* уместно в любой ситуации общения и действительно соответствует по значению слову ОК, то ответ на подобный вопрос с использованием слова *ладно* (*ладно* или *ладно, я приду*) несет в себе некоторый дополнительный оттенок (*я соглашаюсь, но это идет вразрез с моими желаниями*) — оттенок, которого нет в слове ОК. Подобная коннотативная окраска слов, проявляющаяся в определенных контекстах, знакома и понятна любому носителю языка, но неизвестна иностранцу, и он сплоско и рядом нарушает коммуникативную норму, выставляя себя недостаточно вежливым (а подчас — и грубым!) в глазах русскоговорящих собеседников. Особенно это заметно, если студент уже достаточно хорошо

говорит по-русски, обладает большим запасом слов, имеет русскоговорящих друзей, с которыми общается в свободное время и которые иногда бывают шокированы или даже обижены некоторыми его высказываниями, не понимая, что его выпадение из культурного сценария — всего лишь результат незнания коммуникативных норм.

Приведем еще пару примеров. Студент несколько раз пытался дозвониться преподавателю по телефону и когда наконец дозвонился, сказал следующую фразу: *Я неоднократно вам звонил*. Будучи иностранцем, он, естественно, не чувствовал оттенка укоризны, который заложен в семантике слова *неоднократно*, считая это слово абсолютно нейтральным — просто эквивалентом словосочетания *несколько раз*. Преподаватель РКИ сразу это понял. Но поймет ли это носитель языка, никогда ранее не сталкивавшийся с иностранцами? Скорее всего, нет, и будет слегка обижен.

Аналогичные коммуникативные ошибки часто встречаются в предложениях со словом *опять*. Дело в том, что во многих контекстах это наречие имеет негативную окраску (ср. *Опять дождь!*, *Опять лифт не работает!* и даже просто *Опять!* — как реакция на какое-то неприятное событие, которое уже случилось ранее). Этого, естественно, не чувствует иностранец, который воспринимает данное слово как русский эквивалент слова *again*, не обладающий негативным коннотатом, и часто продуцирует такие высказывания, как *Вы опять пришли!* *Я рад видеть вас!* Кстати говоря, это злосчастное *опять* представители англоязычной культуры вставляют в свою речь очень часто (ввиду высокой частотности слова *again* в английском языке), заменяя им другие, более стандартные для русского языка формы — ср. **Попробуйте опять!* (*Try again!*) вместо *Попробуйте еще раз!*, **Скажите опять!* (*Say it again!*) вместо *Повторите!*, **Никогда опять* (*Never again*) вместо *Никогда больше* и т. п.

С другой стороны, многие стандартные для русского речевого этикета слова и выражения кажутся недостаточно вежливыми или даже грубыми представителям других языковых культур. Так, один студент-американец жаловался преподавателю, что ему кажется очень грубым стандартный ответ по телефону *Я слушаю!* (носителям русского языка, в свою очередь, таким грубым кажется стандартное английское *Speaking!*). Еще один пример несоответствия в коннотации при начале телефонного разговора в русском и испанском языках: если, снимая трубку, носитель русского языка скажет *Говорите!*, эта реплика обязательно насторожит испаноговорящего слушающего, так как имеет явный оттенок официальности или раздражения, в то время как идентичная глагольная форма в испанском языке *¡Diga!* звучит нейтрально.

Аналогично, приглашая кого-либо в гости, мы, скорее всего, выберем такой вариант приглашения: *У меня завтра день рождения. Ты придешь?* (или *Я тебя*

приглашаю, Я тебя жду или просто *Приходи!*). Такое поведение кажется недостаточно вежливым (слишком напористым и категоричным) представителям англоязычной культуры, которые предпочитают в данной ситуации стратегию негативной вежливости *Would you like to come?* или *Why don't you come?* (для нас такое приглашение звучит, наоборот, не слишком приятно — нас как бы пригласили, но сделали это по принципу «Мое дело пригласить — твое дело отказаться!»). (По поводу разницы в концептах вежливости см. [8]).

Как отмечает А. Вежицкая, «факт, что в англосаксонской культуре уважение к независимости человека занимает высокую позицию в иерархии ценностей, отражен в большой важности, которую получают в этой культуре такие прагматические ценности, как «такт», «невмешательство» и «антидогматизм», а это, в свою очередь, отражается в обильном появлении вопросительных и квазипереспективных средств в грамматике английского языка» [3: 249]. При этом учащиеся, в свою очередь, не понимают такой стратегии в русских вопросах типа *Вы не знаете, где метро?* *Вы не скажете, который час?* *Вы не хотите кофе?* и т. п.

Кстати, даже свыкшись с использованием подобных грамматических конструкций, студенты регулярно допускают грамматические ошибки при их употреблении, так как не осознают, что, будучи негативными по своей сути и поэтому не подчиняются правилам выбора глагольного вида, которые гласят, что после глагола *хотеть* с частицей *не* следует использовать глаголы НСВ (ср. *Я не хочу открывать окно* и *Вы не хотите открыть окно?*).

Вообще четкое понимание того, какое поведение (и прежде всего — речевое поведение, ибо оно наиболее вариативно по своей сути) считается вежливым, а какое — невежливым в данном культурном (и соответственно языковом) сообществе — самый большой камень преткновения при кросс-культурной коммуникации. «Достаточно ли я вежливо выразился?» — этот вопрос мы часто задаем себе при общении с представителями иноязычных культур (особенно, замечу, это касается письменной речи). Например, общаясь по Интернету с иностранными коллегами и желая найти эквиваленты русским выражениям *С уважением*, *С глубоким уважением* и *С искренним уважением*, мы, русские, часто не знаем, что следует поставить в конце письма — *Best regards*, *Regards*, *With warm regards* или *My regards?* И что лучше использовать — *Sincerely yours*, *Sincerely* или *Truly yours?*

Ту же самую боязнь показаться недостаточно вежливыми испытывают и иностранцы — это можно заметить хотя бы по тому, что, говоря по-русски, они практически в каждую фразу вставляют слова *извините* или *пожалуйста* (вызывая улыбку у носителя языка). Кроме того, иностранец, оказавшийся в иноязычной языковой среде, часто испытывает страх, что

его коммуникативный стиль может показаться или слишком фамильярным, или, наоборот, слишком формальным и недружелюбным для природных носителей языка. Так, один англичанин, уже достаточно хорошо владеющий русским языком, долго выпрашивал у преподавателя, с кем из своих коллег он должен быть «на ты», а с кем — только «на вы» (учитывая иерархическую структуру компании и его место в этой иерархии). Другой пример. Наверное, все преподаватели РКИ замечали, что учащиеся редко обращаются к ним по имени-отчеству, предпочитая слово *преподаватель*. Связано это с тем, что практически во всех зарубежных культурных сценариях стандартным в университете является обращение к преподавателю *профессор* (так же как, например, сотрудники посольства по отношению к послу используют обращение *ambassador*).

Балансирование на тонкой грани между фамильярностью и панибратством (с одной стороны) и формализмом и снобизмом (с другой) — вообще сложное искусство, которое дополнительно осложняется при коммуникации в неприродной языковой среде.

Все вышесказанное подводит нас к мысли о том, что знание коммуникативной нормы изучаемого языка поможет иностранцу почувствовать себя «своим» в иноязычном обществе, преодолеть категорию «чуждости», избавиться от комплекса белой вороны и при желании «мимикрировать» в окружающей его чужеродной языковой реальности, ибо коммуникативная норма — это лингвоментальный и поведенческий стандарт, лежащий в основе культурного сценария: стандартные фразы, жесты и действия, свойственные этой культуре на данном этапе ее развития и покрывающие все множество стандартных ситуаций. Именно знание коммуникативной нормы диктует нам КАК говорить и ЧТО говорить в определенных ситуациях и говорить ли вообще. Последнее связано с тем, что в разных культурах «коммуникативные стили могут различаться и по количественному параметру [1: 3]. Как отмечает Бергельсон, «в европейских культурах молчание в ситуации с малознакомыми или даже незнакомыми людьми не поощряется и считается невежливым. Отсюда специальные темы «о погоде» для ситуаций социального общения (так называемый *small talk*), выражения типа «повисло неловкое молчание». Наоборот, в атабакской культуре (индейцев Северной Америки) разговор с малознакомым человеком считается опасным и не поощряется» [1: 3]. Можно привести и такой пример: когда какой-либо человек чихает в нашем присутствии, мы в соответствии с нашим поведенческим стандартом говорим ему *Будьте здоровы!*. Аналогичные стандартные выражения существуют и во многих других языках (*Bless you!* и т. п.). Но не во всех! Так, в корейском сценарии никакой реплики вообще не предусмотрено: вежливый кореец сделает вид, что он ничего не заметил и промолчит. И это еще одна иллюстрация

несовпадения количественных параметров коммуникативных стилей.

Позволим себе еще несколько примеров. Так, обычно пособия по обучению ведению переговоров с иностранными партнерами [10; 13] рекомендуют помнить о привычке американцев смотреть в упор на собеседника и не избегать взгляда глаза в глаза, чтобы не произвести неблагоприятное впечатление, при этом рекомендуется говорить громко. При беседах же с англичанами, наоборот, принято говорить тихо: в этой стране считают, что человек должен говорить так, чтобы его речь была слышна только собеседнику. Чрезмерная словоохотливость воспринимается в Великобритании как невоспитанность, во Франции же, напротив, недолюбливают молчаливых людей и уважают тех, которые умеют блеснуть словом. Также весьма и весьма разговорчивы испанцы, они могут говорить часами, если же вы не дослушаете своего собеседника-испанца до конца и перебьете его, это будет воспринято как верх неуважения.

Начало разговора с арабскими партнерами сопровождается большим количеством вопросов о состоянии дел и здоровье, но это не значит, что на подобные вопросы следует подробно отвечать — это всего лишь дань вежливости (замечу, что любимый вопрос студента-араба при встрече с преподавателем — *Как ваши дела?*). Большое количество вопросов личного характера задают и китайцы — по их мнению, это формирует «дух дружбы», который очень важен в китайском культурном сценарии. В Китае, кстати, не принято говорить громко и напористо — китайцам импонируют сдержанность и скромность.

Именно с несовпадением коммуникативных норм (как качественным, так и количественным) зачастую связаны неудачи межкультурного общения: провалы на переговорах, трудности в политическом и экономическом сотрудничестве. И это яркий пример того, что большое начинается с малого: маленькие, казалось бы, незначительные расхождения в коммуникативных стандартах могут привести к глобальному непониманию, невозможности совместной работы и даже к конфликту.

Если же говорить о неформальном общении, то нас, русских, удивляет, например, странный оптимизм американцев, всегда отвечающих на вопрос *Как дела?* словами *Отлично! Прекрасно! Превосходно!* (даже в тех ситуациях, когда на самом деле все обстоит плохо). В качестве примера приведем такой случай. Позвонив приятельнице-американке, русская подруга справилась у нее о здоровье ее мамы и получила такой ответ: *О, она поживает прекрасно! У нее будет на следующей неделе операция по замене сустава в ноге! Согласитесь, что для нашей русской ментальности первая и вторая приведенные фразы не сочетаются друг с другом в одном связном монологе! Для нас, но не для американцев, которые, в свою очередь, не понимают, почему мы, русские, в ответе на вопрос *Как дела?* любим использовать*

безликое слово *Нормально!* (некоторые западные исследователи-культурологи вообще утверждают, что *нормально* — самая частотная речевая реакция носителя русского языка в любой ситуации общения).

Таким образом, коммуникативная ситуация диктует нам модель коммуникативного поведения, стандартного для конкретной языковой культуры, и набор языковых штампов, в этой ситуации используемых. Именно стандартная модель коммуникативного поведения (включающая языковую и внеязыковую составляющие) и представляет собой коммуникативную норму, знание которой определяет коммуникативную компетенцию человека.

Можно сказать, что коммуникативная норма — это совокупность стандартов: стандарта использования грамматических форм, стандарта выбора лексических единиц, стандарта построения синтаксических конструкций, а если мы говорим о звучащей речи — стандарта фонетического и интонационного оформления высказывания и, наконец, стандарта использования мимики и жестов, сопровождающих естественный акт говорения. И при обучении иностранному языку первостепенная задача педагога — сформировать у учащегося систему стандартов, соответствующих изучаемому языку.

Но в сознании взрослого индивида уже существует свойственная его национальному менталитету коммуникативная норма [2; 12; 19–21]. Если сопоставить эти нормы в родном и изучаемом языках, то, очевидно, в чем-то они будут соотноситься (а иногда и совпадать) друг с другом, в чем-то расходятся и даже конфликтовать. Если описать взаимоотношения норм родного языка и иностранного в терминах бинарных оппозиций, то тут могут быть представлены все типы оппозиций: привативная (когда коммуникативная норма одного из языков оказывается более широкой и включает норму другого как частный случай), нулевая (когда нормы родного и изучаемого языков полностью совпадают), эквиполентная (когда нормы совпадают частично), дизъюнктивная (ситуация абсолютного расхождения норм). При этом несовпадение может быть как формальным — на уровне различия синтаксических структур (при этом общее коммуникативное пространство собеседников не нарушается), так и глубинным — когда не совпадают когнитивные составляющие знаний коммуникаторов и общее коммуникативное пространство не является непрерывным, оно включает в себя лакуны (в которых происходит непонимание или недопонимание говорящими друг друга).

Очевидно, что перенос стандарта родного языка на язык изучаемый — т. е. интерференция — чрезвычайно осложняет работу преподавателя. Ошибки, связанные с интерференцией, прослеживаются на всех уровнях языковой системы.

Так, например, на **уровне орфографии** англоговорящие иностранцы регулярно пытаются написать слова *адрес* и *офис* в виде **адресс* и **оффис* (что связано,

безусловно, с правилами написания этих слов в английском языке — *address* и *office*).

На **уровне пунктуации** интерференция проявляет себя в ошибочной постановке запятой после обстоятельства места и, наоборот, в отсутствии запятой перед словом *что* в сложном предложении, до и после вводных слов и т. п. (все подобные ошибки — следствия принятых в родном языке учащихся правил расстановки знаков препинания).

На **фонетическом уровне** это прежде всего ошибки, связанные с количественной редукцией: неправильное чередование различающихся долготой слогов, воспринимаемое на слух как акцент. Как известно, в русском языке безударные слоги, кроме первого предударного, короче ударного, при этом наиболее краток слог, следующий сразу за ударным и второй предударный (что отражает известная формула Потебни 1231). Первый же предударный слог по долготе почти равен ударному, а иногда и длиннее его. Правильное чередование различающихся долготой слогов делает привычной, узнаваемой звуковую оболочку слова; при этом изменение сложившегося в языке соотношения долготы слогов (если это не связано с особой коммуникативной задачей говорящего) воспринимается как акцент даже при правильном произношении звуков. (В том, что это действительно так, легко убедиться, если вспомнить, как русские произносят украинские слова и фразы. Несмотря на правильную артикуляцию и интонирование, все равно создается впечатление, что что-то в произношении «не то», что-то неверно. Объясняется это иными, нежели в русском языке, закономерностями чередования более длительных и более кратких слогов.)

Нельзя не сказать несколько слов и о проблеме качественной редукции. Так, усвоение того факта, что в безударной позиции гласный *о* изменяет свое качество, переходя в [а], [ʌ] или в [ɤ], оказывается, как показывает практика, не слишком сложным для носителей неславянских языков и, наоборот, часто оказывается поистине камнем преткновения для говорящих на славянских языках! Связано это с тем, что при всей схожести (а часто и полном совпадении в написании) русских слов и соответствующих слов других славянских языков произносятся эти слова по-разному — в силу наличия в русском языке качественной редукции и отсутствия ее в других близкородственных языках (например, в хорватском).

К ошибкам, связанным с интерференцией, относятся и неправильная постановка ударения, особенно в словах-интернационализмах, где учащиеся стремятся следовать фонетической норме родного языка, отличающейся от русской: так, произнесение иностранцем слова *кофе* с ударением на последнем слоге, а слов *кредит* и *такси* с ударением на первом — типичные ошибки интерференции. Особенно трудным оказывается исправлять подобные ошибки у носителей близкородственных к русскому языков:

норма родного языка упорно пытается доминировать над нормой языка изучаемого. Так, например, в хорватском языке ударение (хотя и разноместное) почти никогда не падает на последний слог (за исключением некоторых заимствованных слов), а в большинстве слов располагается на слог раньше, чем в соответствующем русском слове: *restoran* [ре-стОран], *poga* [пОга], *ruka* [рУка], *igra* [Игра] и т. п. Естественно, носители хорватского языка именно так и пытаются произносить русские слова **ресторан*, **нога*, **рука*, **игра* и др. И, с другой стороны, при работе с англоговорящим контингентом все преподаватели-практики регулярно сталкиваются с упорным стремлением учащихся «проглатывать» конечное *e*, произносится *в офис* вместо *в офисе*, *будет* вместо *будете*, что связано с редукцией конечного *e* в английском языке.

Ошибки, связанные с неправильным **интонационным оформлением** высказывания, также обусловлены интерференцией — ср., например, восходящую интонацию в конце повествовательного предложения, характерную для франкофонов (которая, кстати, на слух воспринимается нами как проявление национального оптимизма), тогда как правильное интонирование русского повествовательного предложения (ИК-1) характеризуется средним тоном предцентровой части и нисходящим движением тона на ударном гласном центра.

На **морфологическом уровне** это ошибки в образовании форм слов (**был устал* — по аналогии с английской конструкцией *was tired*), ошибки типа **мой деньги* (в английском языке слово *money* используется только в единственном числе), необоснованно частое употребление притяжательных местоимений (**Я забыл мои деньги дома*) и т. п. К интерференционным ошибкам относятся и ошибки определения рода у студентов, говорящих по-немецки или на романских языках (ср. *игра* — ж. р. и *Das Spiel* (нем.) — ср. р.; *письмо* — ср. р. и *Der Brief* (нем.) — м. р.; *внимание* — ср. р. и *attention* (франц.) — ж. р.; *согласие* — ср. р. и *concorde* (франц.) — ж. р.).

Особенно велик спектр интерференционных ошибок на **лексическом уровне**. Выбор учащимся неправильной лексической единицы может быть обусловлен тем, что а) он не знает, какая из набора лексических единиц, выражающих один и тот же смысл, наиболее частотна и стандартна для данной речевой ситуации (студент обычно стремится выбрать самую частотную лексическую единицу, исходя из норм стандарта и частотности своего родного языка, а это может быть отнюдь не самая стандартная и частотная форма в языке изучаемом); б) он плохо или совсем не чувствует стиливой принадлежности слова, выбирая подчас даже нецензурные формы — в полной уверенности, что использует стилистически нейтральные общепринятые языковые единицы; в) его подводят «ложные друзья переводчика» — интернационализмы,

чрезвычайно похожие на слова его родного языка, но имеющие в русском языке совсем другое значение. Так, англоговорящих чрезвычайно удивляет, например, простая фраза *Я не понимаю только один момент*, ибо в английском языке слово *moment* может использоваться, только если речь идет о времени, в значении же «обстоятельство, отдельная сторона какого-либо явления» в английском языке используется слово *point* (несовпадение парадигм значений многозначных слов в родном и изучаемом языках — очень частая причина коммуникативных неудач). Одной из типичных ошибок подобного рода является и неуместное, с точки зрения носителей русского языка, использование англоговорящими слова *абсолютно* — данное слово иностранцы любят употреблять для подтверждения согласия с собеседником. Подобная ошибка объясняется тем, что английское слово *absolutely* в значении *точно, безусловно* очень частотно в данной речевой ситуации.

Аналогично, если носитель русского языка употребит слово *турист* в значении «человек, любящий отдыхать с палаткой и с рюкзаком на спине», то англоговорящий иностранец, скорее всего, не поймет — ведь в английском языке для названия любителя походного отдыха используется слово *hiker*. Но если слово *турист* будет употреблено во фразе *Туристы, отдыхающие в Египте, поехали на экскурсию в Каир*, понимание будет абсолютно адекватным, так как в этом случае значения слов *турист* и *tourist* совпадают.

Еще один пример. Читая в детстве рассказ О'Генри «Маятник», многие, наверное, были удивлены, когда героиня, повествуя о болезни матери, использует выражение *присутст ангины*. Только прочитав этот рассказ в оригинале, можно понять причину такого странного словосочетания: речь идет о приступе *angine*: слово *angine* переводится на русский язык как *стенокардия* (русскому же слову *ангина* соответствует термин *tonsillitis*). Здесь внешнее сходство слов обмануло даже опытного переводчика, подтвердив всем известную истину, что подобные слова являются «ложными друзьями» при переводе. Аналогично говорящие на иврите часто путают русские личные местоимения *я* и *они*, потому что на иврите *они* значит *я*!

Особо хочется остановиться на ошибках, связанных с лексической аттракцией в близкородственных языках. Так, чехи путают слова *запоминать* и *забывать* (ибо по-чешски *запоминать* значит именно *забывать*), болгары — *жена* и *женщина*, а хорваты бывают очень удивлены, что слова *вредный* (что по-хорватски значит *очень старательный*) и *споро* (что по-хорватски значит *медленно*) существуют и в русском языке, но обозначают совсем другие понятия. К классическим примерам лексической аттракции относится и слово *позор*, которое в отличие от русского языка почти во всех других славянских языках сохранило идущее от праславянского языка значение *внимани*.

Много ошибок возникает и при столкновении с паронимами: как, например, объяснить англоговорящему иностранцу разницу между прилагательными *логичный* и *логический*, если на его родной язык оба слова переводятся одинаково — *logical*?

Неправильная лексическая единица может выбираться иностранцем также в силу того, что он не чувствует коннотата данного слова (в его родном языке слово-эквивалент не обладает положительной или отрицательной окраской (выше уже приводились примеры подобных ошибок при использовании слов *ладно*, *опять*, *неоднократно*).

Ну, и наконец, ошибки могут возникнуть при попытке студента использовать русские кальки стандартных идиом и фразеологизмов родного языка.

На **синтаксическом уровне** интерференция провоцирует появление ошибок как при построении словосочетаний, так и на уровне предложения, а также связного текста. Примеры ошибок в словосочетаниях — это прежде всего ошибки, связанные с несоответствием стандартных конструкций в родном и изучаемом языках (**я есть* вместо *у меня есть*, **я нужно* вместо *мне нужно*, **он был в мой дома* вместо *он был у меня дома* (*he was at my home*), **это зависит* вместо русского стандарта *Когда как* (*it depends*), **не обычно* вместо *Обычно нет* (*Not usually*), **Бедная вещь!* вместо *Бедный!* (*poor thing*) и т. п.), неверное глагольное управление (ср. типичную для англоговорящих ошибку **жаловаться о ком?*, что связано с управлением соответствующего глагола в английском языке — *to complain about whom?*, а также **Я жду для вас* — калька английской фразы *I am waiting for you*), ошибки в именных словосочетаниях (**рассказ от Чехова, памятник Пушкина, очень дешевле*), ошибки в предложно-падежных словосочетаниях (**билет для кино, пригласить для кофе, включить для 5 минут* и т. п.), что связано с неоднозначностью перевода на русский язык английского предлога *for*, а также ошибки в выборе компонента стандартного словосочетания (**взять автобус, спросить вопрос*).

При построении предложений ошибки интерференции проявляются, во-первых, в порядке слов: руководствуясь привычной для него схемой «субъект» — «предикат» — «объект», иностранец и все русские предложения строит по аналогичной схеме, не задумываясь о том, какую смысловую нагрузку несет порядок слов в русском языке. Особенно это заметно при порождении иностранцем связного текста — не учитывая принцип актуального членения, иностранец порождает такие образцы связного текста, как *Мы позвонили в дверь. Старая женщина открыла дверь*. В разговорной речи иностранец никогда не употребляет собственные русскому языку стандартные зачины повествования с вынесением предиката в начальную позицию (*Подходит он ко мне и говорит...*) или со смешением глагольных времен (*Пришел он ко мне вчера вечером и говорит...*), что объясняется невозможностью таких конструкций в его

родном языке. Аналогично иностранец никогда не использует стандартную для устной речи замену притяжательного местоимения конструкцией принадлежности (*Ее муж — депутат = У нее муж депутат, У моего брата такая же машина = У меня у брата такая же машина*).

Иногда доходит до смешного: когда упорно говорящему фразы типа *Моя жена и я были в кино* было сказано, что в русском языке мы обычно говорим *Я и моя жена* или *Мы с женой*, студент был шокирован и даже сказал преподавателю: «Вы ломаете мое представление о речи культурного человека! Моя мать с детства исправляла меня, когда я ставил местоимение *я* на первое место!» Во-вторых, иностранцы сплошь и рядом порождают неправильные конструкции с герундием (**Я был там бега* — *I was there running*). Часто стандартные для английского языка конструкции вообще очень трудно адекватно перевести на русский язык: как, например, перевести фразу *I was there shopping?* **Я был там, покупая?* **Я был там, делая (совершая) покупки?* **Я был там, занимаясь покупками?* Согласитесь, что любой вариант перевода звучит несколько не по-русски (что объясняется также отсутствием в русском языке глагола, эквивалентного глаголу *to shop*). В-третьих, с интерференцией связаны ошибки в диалогически неполных предложениях, где неполнота состава является нормой вопросо-ответного диалога. Так, в ответе на вопрос типа *Вы будете завтра в университете?* англоговорящий иностранец обычно отвечает: **Да, я буду* вместо нормативного для разговорной речи *Да, буду* (*Will you be tomorrow at the university?* — *Yes, I will*). Еще один пример диалога с подобной ошибкой интерференции: *Во сколько вы будете тут?* — **Я буду тут в 9.30* (вместо более стандартного *Я буду в 9.30* — с опущением слова *тут*). Но при этом носители, например, испанского, португальского и итальянского языков упорно пытаются «проглотить» личное местоимение, ибо в их родных языках пропуск личного местоимения во многих контекстах является нормой (ср. итал. *sono italiano*).

Особо следует сказать о «нелюбви» иностранцев к такой частотной в русском синтаксисе структуре, как неопределенно-личные конструкции (*меня пригласили, мне сказали* и т. п.). Хотя подобные конструкции и существуют, например, в английском языке, но они значительно менее частотны, чем соответствующие пассивные формы. Исходя из норм родного языка, англофоны значительно охотнее используют пассив, что зачастую кажется странным (и слишком формальным!) русскоязычным носителям.

Характерной ошибкой англоговорящих является и неверное использование союзов *а* и *но*. Свяzano это опять же с интерференцией: воспринимая союз *но* как полный эквивалент союза *but*, иностранцы допускают ошибки типа *Это не ручка, но карандаш*, переводя дословно соответствующую

английскую фразу и не принимая во внимание то, что в английском языке союз *but* выражает любое противопоставление, а в русском языке функцию противопоставления делают между собой союзы *a* и *no*, при этом *a* используется при противопоставлении одного реального события другому (т. е. противопоставление без оттенка модальности), а *no* служит для противопоставления по принципу «ожидаемое — неожиданное» (т. е. несет в себе оттенок модальности).

Большое количество ошибок при построении предложений связано также с неверным использованием условного наклонения (ибо английское слово *would* гораздо шире по сфере своего употребления, чем частица *бы* в русском), с пропуском в сложносочиненных предложениях необходимых связующих слов (например, слова *который*), с использованием слова *если* вместо *ли* в косвенной речи и т. п. Все эти ошибки — плоды интерференции.

На уровне дискурса ошибки интерференции также дают о себе знать. Например, дословный перевод на русский язык этикетных форм, свойственных родному языку. Так, при разговоре с англоговорящими русских часто удивляет бесконечное (и подчас совсем ненужное) повторение слова *пожалуйста* (**Кто это говорит, пожалуйста? Можно открыть окно, пожалуйста?*). Аналогично, на вопрос *Хотите кофе?* русскоговорящий ответит: *Да, спасибо, а иностранец — Да, пожалуйста!* (что, конечно, не так режет слух, но тем не менее тоже несколько выпадает из русского культурного сценария). Одной из классических ошибок иностранцев является также неправильное начало слова «пожалуйста» во фразе — в начальной позиции (**Пожалуйста, скажите, где метро?* вместо нормативного *Скажите, пожалуйста, где метро?*). Кстати, один из наших студентов забавно объяснил, что это связано, по его мнению, с русской ментальностью: «Вы, русские, сглаживаете категоричность императива последующей вежливостью этикетного слова!» Возможно, он прав.

Еще один пример. При выражении соболезнования представители англоязычной культуры очень часто неуместно используют слово *Извините* или даже **очень извините* (переводя на русский язык стандартную в данной ситуации конструкцию *I am very sorry*), приводя в недоумение русскоязычных собеседников.

Кстати, ошибки иностранцев, связанные с незнанием этикетных форм (в том числе ошибки интерференционные), воспринимаются подчас носителями языка как недостаток вежливости (ср., например, неуместное по отношению к преподавателю обращение *дорогая* без дополнения такого обращения именем и отчеством: *Дорогая, извините, я не придду сегодня* вместо нормативного в русской речевой традиции *Дорогая Наталья Степановна, извините, я не придду сегодня.*)

Подводя итог всему вышесказанному, можно сделать вывод, что существующая в сознании взрослого учащегося коммуникативная норма может провоцировать ошибки интерференции на всех уровнях. В некотором роде она — «враг» педагога. Что же нужно сделать, чтобы превратить ее в «друга» и «союзника»? Как можно организовать процесс обучения с максимальной опорой на эту норму?

Во-первых, знание педагогом коммуникативной нормы родного языка учащихся позволяет прогнозировать возможные ошибки, а значит, и предотвращать их: для каждого языкового контингента можно и нужно использовать специальные упражнения, которые могут уберечь студента от возможных ошибок. Так, например, испаноговорящие студенты смешивают согласные Б и В внутри слова (в интервокальной позиции: *забы[б]ать* (*забывают*), *о[в]ла* (*оба*) и после некоторых согласных: *д[б]ла* (*два*), *бу[к]а* (*буква*), заменяют Н на М в конце слова с ударением на последнем или предпоследнем слоге (*[пато]н* (*потом*); *[раз]ун* (*разум*)), проносят интернационализмы по типу звучания соответствующих слов в родном языке: *[с'ико]лог* (*психолог*) — ср. исп. *[sikólogo]* (*psicólogo*); *[сэудо]ним* (*псевдоним*) — ср. исп. *[seudónimo]* (*(p)seudónimo*); *[эстад'иом]* (*стадион*) — ср. исп. *[estadio]* (*estadio*). Логично, что для испаноговорящих система фонетических упражнений должна включать большое количество заданий для снятия и/или предупреждения таких ошибок. Аналогично студентам-арабам, которые путают Б и П (*[б]анедельник*), нужно предложить специальные упражнения для снятия этих трудностей. Для тех же арабских студентов, которые делают многочисленные ошибки в сложном синтаксисе, опуская в соответствии с нормами родного языка слово *который* (ср., **Я видел мальчика сидел в углу* вместо *Я видел мальчика, который сидел в углу*) необходимо сделать особый акцент на тренировке использования данного слова в русском языке. Для англоговорящих такими стандартными интерференционными ошибками будут неправильное использование предлогов *за, для, на* (о чем говорилось выше), употребление притяжательного местоимения *свой* и др. Все эти потенциальные трудности обязательно должны быть в фокусе педагога при работе с конкретно обучаемым контингентом.

Особого внимания заслуживают ошибки, связанные с несовпадением объемов полисемии многозначных слов в родном и изучаемом языках, а также с разницей в их семантической и синтаксической сочетаемости. Но и здесь может помочь опора на коммуникативную норму родного языка, которая, как мы говорили выше, может находиться в разных позициях с нормой языка изучаемого. И наша задача — наглядно для учащегося сопоставить эти нормы.

Практически это можно реализовать, используя интуитивно заложенную в каждом учащемся тягу к поиску в изучаемом языке аналогий для наиболее

частотных и коммуникативно значимых в его языке явлений. Студенту предъявляется какое-либо ключевое слово на родном языке (при этом лучше, если это будет глагол — ввиду его важности в организации структуры текста) и предлагается составить самые важные и частотные, по его мнению, словосочетания с данным ключевым словом. Далее вместе с преподавателем данные структуры сопоставляются с соответствующими структурами изучаемого языка, выявляются случаи аналогии, контраста или частичного пересечения (с точки зрения грамматической формы, частотности, сферы употребления и коммуникативной необходимости). После анализа на уровне словосочетания данный метод распространяется и на уровень предложения (а впоследствии — и на уровень текста).

Предлагаемый метод представляет собой, по сути, инверсию обычного способа, когда в процессе обучения мы идем от устойчивости, важности, существенности какого-то языкового явления в изучаемом языке; в данном же случае мы идем от коммуникативного стандарта, коммуникативной нормы в родном языке учащегося, т. е. от родного

языка — к иностранному, от коммуникативной нормы на родном языке — к коммуникативной норме на языке иностранном.

С точки зрения представленных выше рассуждений целесообразным, на наш взгляд, может стать рассмотрение лингвистических и когнитивных элементов коммуникативной нормы в качестве «коммуникативного универсума» [5], который И. Э. Клюканов справедливо связывает с диалогическим стилем взаимодействия на уроках РКИ. Учет коммуникативных потребностей языковой личности и ее вхождение в чужое коммуникативное пространство может стать корректным, если будет решена одна из основных методических задач — указать маршрут движения когнитивного поля в сознании иностранных учащихся по правильной, стандартной траектории, проводником которой становится родной язык. Смягчить остроту проблемы языковой интерференции могут и должны специальные учебные пособия, ориентированные на носителей разных языков. Цель таких пособий — дать возможность учащимся овладеть не только правильной, но и свободной, естественной русской речью. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Бергельсон М. Б. Принципы коммуникации, коммуникативные функции языка и фактор адресата // Коммуникация в современной парадигме социального и гуманитарного знания. Материалы 4-й Международной конференции РКА «Коммуникация-2008». М., 2008.
2. Будильцева М. Б., Новикова Н. С., Саенко Т. И. Интерференция и формирование коммуникативной компетенции // Русская словесность. 2013. № 1.
3. Вежицкая А. Семантические универсалии и описание языков / Пер. с англ. А. Д. Шмелева; Под ред. Т. В. Булыгиной. М., 1999.
4. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Невербальные компоненты коммуникации. М., 1980.
5. Клюканов И. Э. Динамика межкультурного общения: системно-семиотическое исследование. Тверь, 1998.
6. Ковтун Л. В. Русский язык в мировом языковом пространстве // Вестник славянских культур. 2016. № 2.
7. Костомаров В. Г., Бурвикова Н. Д. Жизнь в мимолетных мелочах. СПб., 2006.
8. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации. Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. М., 2009.
9. Лотман Ю. М. Культура и взрыв. М., 1992.
10. Михалькевич Г. Н. Этикет международного общения. М., 2004.
11. Ниссен В. Ю., Карасева Т. В. Русский речевой этикет. М., 2011.
12. Новикова Н. С. Коммуникативная норма и лингвистические проблемы межкультурной коммуникации // Филологические науки. 2006. № 2.
13. Современный этикет: деловой и международный протокол. М., 2003.
14. Формановская Н. И., Шевцова С. В. Речевой этикет. Русско-английские соответствия. М., 1990.
15. Agar M. Language Shock: Understanding the Culture of Conversation. New-York, 1994.
16. Bahns J., Hamish R. M. Linguistic communication and Speech Acts. Cambridge, 1979.
17. Bhela B. Native Language Interference in Learning a Second Language: Exploratory Case Studies of Native Language Interference with Target Language Usage. In: International Education Journal, North Haven, SA, 1999. Vol. 1. № 1.
18. Byram M., Morgan C. Teaching and Learning Language and Culture. Clevedon, 1994.
19. Cherkashina T. T., Novikova N. S., Sayenko T. I. Linguistic "Construction" of the Globalizing World: Linguosemiotic Aspect // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Русские и иностранные языки и методика их преподавания». 2016. № 1.
20. Cherkashina T. T. Psychological and pedagogical conditions of forming language personality of the Dialogic type // World of science, culture and education. Bulletin of Gorno-Altai University. 2010. № 6 (25). Part 2.
21. Gladkova A. The Journey of Self-Discovery in Another Language // Translating Lives: Living with Two Languages and Cultures. M. Besemeres, A. Wierzbicka (eds.). St Lucia, 2007.

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ НА УРОВЕНЬ В1 ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

Е. С. Малеева
кандидат филологических наук,
доцент
лектор университета
прикладных наук BFI, Wien
Вена, Австрия
elena.maleeva@fh-vie.ac.at



Ключевые слова:
методика преподавания
русского языка делового
общения, уровень В1

В материалах XIII конгресса МАПРЯЛ, призванного обобщить накопленный опыт, обозначить и обсудить насущные для педагогов вопросы в направлении «Методика преподавания русского языка как иностранного, родного и неродного» небольшое количество статей посвящено проблемам обучения инофонов русскому языку делового общения. О. Д. Митрофанова и С. А. Хавронина, анализируя современную лингводидактическую ситуацию, замечают, что видоизменившиеся коммуникативные цели обучения с установками «обучать общению на иностранном (русском) языке», «обучать межкультурной коммуникации» непосредственно связаны с появлением новых контингентов обучаемых — бизнесменов, деловых людей, политологов, экономистов, социологов, руководителей фондов и различных общественных организаций. «Для них иностранный (русский) язык не средство получения, приобретения будущей специальности, а инструмент профессиональной коммуникации, инструмент приобщения к сложному миру бизнеса, политики, общественных отношений, в достойном полноценном вхождении в который они заинтересованы» [15: 717].



Названные процессы выдвинули на первый план проблему поиска новых подходов к отбору учебного материала и форм работы с ним, задачу написания новых учебных планов, а также создания новых учебных курсов. Так, в стране изучаемого языка инофонам стали предлагаться основные курсы по русскому языку делового общения для студентов-бакалавров [20: 873–878], курс «Деловой русский язык» для магистров, который знакомит учащихся с элементами и местом официально-делового стиля в системе книжных стилей [19: 879–882], краткосрочные спецкурсы [22: 940–943].

Среди важнейших тенденций нашего времени в преподавании русского языка за рубежом всеми специалистами также отмечается тот факт, что «все большее количество студентов приходит в языковые группы с конкретными целями изучения языка для его использования в профессиональных целях» [1: 31]. Насущной становится задача пересмотра самой философии обучения деловой речи, перехода от обучения деловому стилю речи (т. е. традиционному языку специальности) к обучению общению в деловых ситуациях, т. е. «целью обучения деловому общению становится выработка навыков общения в широком спектре ситуаций профессиональной сферы» [1: 32].

Такая философия обучения легла в основу содержания курсов русского языка в Венском университете прикладных наук BFI, где русский (наряду с испанским и французским) преподается как второй иностранный язык. Следует заметить, что конечная цель обучения всем трем языкам формулируется одинаково: сдача сертификационных экзаменов и получение диплома соответствующего уровня владения вторым иностранным языком. На практике это означает, что будущим специалистам в области европейской экономики, менеджмента и логистики, достигшим определенного уровня владения иностранным языком, предлагается вместо внутреннего экзамена сдать государственный сертификационный экзамен. Учебная программа в связи с этим базируется на требованиях Общеввропейского языкового портфеля и ориентируется на овладение умениями и навыками, необходимыми для сдачи сертификационных экзаменов. В случае с русским языком ориентиром являются тесты, разработанные и проводимые коллегами из Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина.

Задача подготовки к столь ответственным экзаменам осложняется тем, что в австрийских (как, впрочем, и других европейских) вузах на изучение второго иностранного языка отводится небольшое количество часов. При этом преподавание ведется, как правило, в разнородных группах со студентами нескольких национальностей и с разным уровнем владения языком. Такого рода группы требуют дифференцированного подхода, дополнительной значительной подготовки преподавателя, так как

в этом случае приходится готовиться не к одному, а к двум занятиям [27: 132–137]. Педагог оказывается в сложной ситуации: за минимальное учебное время в разноуровневой группе он должен помочь студентам достичь хорошего уровня владения всеми видами речевой деятельности в сферах делового общения и подготовить учащихся к сдаче сертификационного экзамена. Описание опыта работы в этом направлении и является целью этой статьи.

Первая проблема, с которой сталкивается преподаватель, готовящий студентов к решению коммуникативных задач не только в быту, но и на рабочем месте, — это выбор базового учебника. Нельзя не согласиться с мнением коллег, что «существующие учебники, обучающие профессиональной речи, продолжают строиться по традиционной схеме и не могут быть использованы в зарубежных группах. Они рассчитаны на студентов, владеющих общелитературным языком в полном объеме, и обучают специфическим жанрам деловой переписки, реже — делового общения» [1: 31].

Представленные на книжном рынке учебники, с одной стороны, излишне филологизированы и далеки от реальных ситуаций делового общения, с другой стороны, известны методически слабые, однако практико-ориентированные пособия с интересными текстами. По мнению разработчиков сертификационных экзаменов по русскому языку делового общения, преподавателям, которые готовят к сдаче этих тестов, «требуется не только владение методикой РКИ, но и знание особенностей деятельности бизнесмена в его профессиональной сфере» [8: 84]. Само собой напрашивается вывод, что в идеале учебники для будущих бизнесменов должны писаться в соавторстве — филолог и практик, знающий особенности работы менеджеров на предприятии. Именно таким и стал учебный комплекс Т. Блюм и Е. Гореловой «Путь к успеху» [25]. Ученые и методисты из Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина, анализируя его первую часть, рекомендуют учебник как «наилучший для обучения русскому языку делового общения на начальном этапе» [13: 80]. Такую же высокую оценку пособие получило и в работах других специалистов, которые характеризуют его как хороший, добротный учебник и отмечают его профессиональную коммуникативную направленность и национальную ориентированность [5: 115–117; 17: 77].

Опыт работы со второй частью учебника в качестве базового для иностранцев продвинутого этапа обучения, успешно сданные студентами сертификационные экзамены после обучения по этому учебно-методическому комплексу позволяют присоединиться к мнению коллег и рекомендовать его для занятий со взрослой аудиторией, студентами-нефилологами, желающими изучать русский язык делового общения как в России, так и (прежде всего!) за рубежом.

Несомненным подспорьем для подготовки к сертификационному экзамену на занятии является тестовый практикум, написанный группой методистов, занимающихся созданием самих тестов [7]. Для отработки навыков по чтению авторами предлагается прочитать коммерческие письма, рекламу, стенограммы деловых переговоров, статьи о различных фирмах. Среди перечисленных жанров чтение стенограмм деловых переговоров воспринимается студентами как чисто учебное, имеющее мало общего с реальной жизнью задание. Ведь в наше время редкие деловые переговоры стенографируют. Думается, что такого рода тексты следовало бы дать как задания на аудирование, а в конце поместить транскрипцию звучащего материала.

На экзамене довольно широко представлен жанр рекламы: он включается разработчиками в задания по чтению, аудированию и письму. Если чтение и прослушивание рекламы — это действительно неотъемлемая часть работы менеджера, то задание написать рекламу вызывает у студентов недоумение: почему он должен на русском языке писать рекламу, если в фирме этим занимаются маркетологи, а чаще рекламу заказывают, обращаясь в специальные агентства.

Проанализировав все включенные в тестовый практикум для чтения рекламы (10), с системой вопросов, направленных на понимание основного содержания, мы обратили внимание, что представлены рекламы только московских банков, компаний, фирм, выставок, тогда как хорошо известно, что особый интерес у будущих менеджеров вызывает именно специфика регионального бизнеса, так как международное сотрудничество России с европейскими странами строится прежде всего на региональном уровне [4: 149–154]. Чтобы показать учащимся богатство российских регионов, разнообразие форм бизнеса, весь спектр предоставляемых услуг, преподаватель должен подобрать материал о семейном бизнесе из российских региональных журналов. Необходимо заметить, что для европейской студенческой аудитории понятен и близок прежде всего малый и средний бизнес, который представлен семейными предприятиями, составляющими, например, в Австрии 54 % от числа всех австрийских фирм и компаний. Многие из семейных династий известны всему миру: Глок, Майнл, Маннер, Палфингер, Сваровски и др. К сожалению, составители сертификационных тестовых заданий упустили из виду такую важную форму предпринимательской деятельности, как семейный бизнес.

Студентам интересны и тексты об австрийских предприятиях, активно сотрудничающих с российскими партнерами. Это фирмы, специализирующиеся на разработке и создании оборудования для канатных дорог и другой техники, необходимой для эксплуатации горнолыжных курортов, спортивных соревнований; компании, поставляющие в Россию

транспорт, продукцию химической промышленности, лекарственные средства, продовольственные товары. При составлении таких текстов педагог может ориентироваться на опыт учебников по русскому языку делового общения, изданных в Германии, в которых активно используются тексты о немецких фирмах, занимающих прочное положение на российском рынке [28: 23, 80–81].

Преподавателю необходимо подобрать тексты из австрийских русскоязычных журналов «Австрийский стиль», «Венский журнал», газеты «Давай», так как именно там будущие специалисты со знанием русского языка могут найти интересную информацию о вакансиях. В процессе чтения педагог обращает внимание на рекламные слоганы, сферы деятельности фирм и компаний, характеристику видов предлагаемых услуг, описание продукции и потребительские свойства товаров. Таким образом студенты пополняют свой словарный запас и знакомятся с грамматическими конструкциями (Р. п. в значении определения, для обозначения количества в сочетании с мерами веса, размера, времени, стоимости; В. п. существительных и прилагательных ед. и мн. ч. в значении прямого объекта и определения; Тв. п. существительных и прилагательных ед. и мн. ч. в значении рода деятельности и др.). В процессе выполнения возможных послетекстовых заданий с системой вопросов об организации рекламной деятельности фирмы активно используются, а следовательно, запоминаются студентами такие виды рекламы, как реклама в газете или журнале, проспекты, буклеты, каталоги, рекламная листовка, реклама на радио, телевизионная реклама, реклама по телефону, неоновая реклама, фирменная упаковка, рекламное оформление витрин, реклама на транспорте, рекламные сувениры, реклама в Интернете, бесплатный пробный экземпляр, электронное табло, рекламная акция: розыгрыш призов, баннерная реклама, рекламные щиты на стадионе и т. д. Студенты рассказывают о том, какой процент бюджета фирма может позволить себе выделить на рекламу, кто в фирме отвечает за рекламу, какие виды рекламы используются, каковы преимущества этого вида рекламы, есть ли у фирмы интернет-сайт и т. д. [14: 104–107].

Особый интерес у студентов вызывает сопоставительная работа со слоганами [26]. Обучающимся предлагается сравнить немецкий и русский варианты слоганов. Например, в рекламе шоколада «Милка» исходным является слоган на немецком языке (в отличие от многих других реклам, в которых первым является английский вариант): *Milka. Ein Stück und Du bist da!* (Милка. Один кусочек, и ты здесь!). Из слогана остается неясным, где именно будет находиться потребитель, когда он попробует шоколад. Видимо, для немецкоговорящих покупателей такая информация является избыточной. Конкретизация места действия находит отражение в русском слогане: *Милка. Один*

кусочек, и вы в альпийском мире! Необходимо заметить, что в оригинале подчеркнуто обращение к потребителю *du*, выраженное личным местоимением *ты*, в то время как в русском варианте зафиксирована форма на *вы*, что свидетельствует о вежливом обращении к конкретному лицу — потребителю. Такого рода задания необходимы в иностранной аудитории, они позволяют подчеркнуть специфику межкультурной коммуникации, выраженной не только лингвистическими, но и психологическими, социальными и паралингвистическими средствами. Кроме того, такие упражнения повышают творческую активность студентов, способствуют пониманию важности лингвокультурологических знаний, мотивируют к более глубокому изучению иностранных языков.

После прочтения текстов студенты выполняют задания, позволяющие проверить не только понимание содержания, но и знания о лексической и грамматической сочетаемости, паронимии, образовании кратких форм страдательных причастий и повелительного наклонения глаголов. Хотя эта работа носит несколько «сухой» характер, она понятна студентам, как важная часть постижения русского языка делового общения. Чего нельзя сказать о многочисленных заданиях из тестового практикума, готовящих к субтесту «Лексика и грамматика». Не имеющий аналогов в других европейских системах, этот субтест выглядит архаичным, так как не соответствует коммуникативной направленности современной методики преподавания иностранных языков, сформулированной в европейском языковом портфеле.

При обучении письму методически правильно, на наш взгляд, предварительно попросить студентов почитать коммерческие письма, познакомить учащихся с классификацией деловых писем, обратить их внимание на реквизиты и композицию делового письма. Преподавателю надо дать представление о внутренних документах и внешней деловой переписке. Помощь в этом может оказать пособие по обучению деловому письму для изучающих РКИ «Бизнес-корреспонденция» Т. Н. Базановой и Т. К. Орловой [2], хотя педагогу надо по уровням разграничивать упражнения и задания, многие из которых предназначены скорее для филологов. Достаточно подробная классификация деловой документации дается в учебнике «Бизнесмены всего мира говорят по-русски» [3]. Однако в качестве примеров приводятся такие тексты документов, как приказ, акт, объяснительная записка, заявление, доверенность, которые не выносятся на экзамен в силу того, что являются документами внутрикорпоративного характера. На занятии можно использовать раздел «Изучаем язык рекламы», а вот раздел «Учимся работать с контрактом» необходим будет только при работе со студентами, желающими сдать сертификационный экзамен на уровень В2.

Уровень В1 предполагает, что студенты должны научиться писать короткие электронные письма, письма-приглашения на выставку, ответ на приглашение, письмо-запрос и ответ на запрос, письмо-предложение, заказ, рекламацию и ответ на рекламацию. Готовя студентов к экзаменам на уровне В1 и В2, преподаватель не может не заметить, что разграничение текстов по объему и степени сложности не всегда логично. Например, непонятно, почему на уровень В2 нужно писать тексты, аналогичные текстам, отрабатываемым на уровне В1. Было бы уместным, по нашему мнению, рекламацию и ответ на рекламацию как более сложные тексты, перенести на уровень В2.

При обучении письму всегда не хватает материалов, знакомящих студентов с внешней коммерческой корреспонденцией между австрийскими предприятиями и российскими партнерами. Поэтому целесообразно обращение к учебным пособиям, включающим краткие деловые письма по электронной почте, письма-запросы, письма-предложения и ответы на них, письма об условиях поставки, платежа, контракты, рекламации и претензии, образцы писем, связанных с организацией выставок, ярмарок, туризма [29]. Преподаватель обращает внимание студентов на структуру деловых писем, товары и услуги, которые пользуются спросом у российских физических и юридических лиц, особенности условий поставок и платежа, специфику транспортировки. Но в ряде случаев прочитанный со студентами языковой материал требует дополнительного лингвистического комментария. Например, в учебнике дается образец письма-предложения, которое, как известно, является письменным документом, информирующим о том, что одно предприятие предлагает другому совместную работу на взаимовыгодных началах. Письмо заканчивается предложением: *Так как этот холодильник пользуется большой популярностью, советуем Вам выдать заказ как можно скорее* [29: 52]. В приведенном предложении неправильно употреблено слово *выдать*. В словарях современного русского литературного языка глагол характеризуется как многозначный и имеет прямое значение «дать, предоставить, передать в чье-либо распоряжение в соответствии с установленным порядком», далее при этом значении дается комментарий «вручить непосредственно, лично кому-либо» [11: 169]. В словарных статьях с главным словом *выдать* в качестве иллюстраций не дается словосочетание *выдать заказ*. Однако глагол *выдать* отмечен в словарных статьях с главным словом *заказ*. В этом случае имя существительное *заказ* фиксируется с пометой *разговорное* и имеет значение «вещь, которая сделана по поручению кого-, чего-либо» [11: 323]. Авторы словарных статей включают глагол *выдать* в ряд глаголов *принести, отдать, сдать, получить, взять*, которые также сочетаются с лексемой *заказ* [24: 170].

Интересны замечания ученых, в частности, в толковом словаре Д. В. Дмитриева находим: «если человек выдает какую-либо работу, вещь и т. п., значит, он делает, изготавливает это» [23: 173]. Таким образом, из приведенного предложения из учебника следует, что адресат письма является производителем. Однако из широкого контекста становится ясно, что основная цель письма — заинтересовать потенциального партнера, побудить его к дальнейшим действиям в сторону отправителя, сделать все, чтобы он стал заказчиком, а исполнителем является адресант. Такое письмо может послужить отправной точкой для заключения договоров, сделок и долговременных контрактов, если его грамотно составить. Правильным вариантом будет: *Так как этот холодильник пользуется большой популярностью, советуем Вам сделать (или прислать) заказ как можно скорее.*

В этом же тексте вызывает сомнение использование предлога в сочетании *скидка с суммы* в предложении: *При платеже в течение трех недель мы можем предоставить Вам скидку в четыре процента с суммы счета* [29: 52]. Авторы словарей современного русского литературного языка рекомендуют употреблять существительное *скидка* в значении «уменьшение, понижение назначенной, установленной цены, нормы и т. п., часть, на которую понижается цена, норма и т. п.» [11: 1195] в сочетаемости: *кому с одушевленным существительным в Д. п. (объектом); для кого — с одушевленным существительным в Р. п. с предлогом для (объектом)* [12: 265]; *на что — с неодушевленным существительным в В. п. с предлогом на* [18: 204]. Авторы «Русской грамматики» приводят в качестве иллюстрации особого вида вариативных отношений взаимную заменяемость вводящего количественный определитель Т. п. беспредложного существительных со значением цены и предложно-падежных форм, а в непринужденной, но строго нормированной речи — также и форм И. п. в определяющей функции: *скидка размером в двадцать процентов — скидка в двадцать процентов — на двадцать процентов — скидка двадцать процентов* [21: 71]. В приведенном из учебника предложении правильным представляется сочетание *скидка в четыре процента от суммы счета*. В этом случае Р. п. с предлогом *от* в присловной позиции имеет определительное значение по предмету обладающему. Авторы «Русской грамматики» приводят пример: *часть от вклада* [21: 438]. Предлог *от* в этой конструкции указывает на «партиципальность — значение части от целого» [16: 350]. Специалисты справочной службы русского языка на портале «Грамота.ру» также рекомендуют употреблять предложно-падежную конструкцию с предлогом *от*: *вычесть 25 % от суммы*. Лингвистический комментарий преподавателя позволяет выполнить студентам задание из тестового практикума и выбрать правильный вариант

ответа в предложении: *Соглашение определяет оплату посреднику в размере 4 % от суммы* [7: 190].

У студентов возникают вопросы при чтении следующего предложения в тексте письма-оферты: *Поставка осуществляется по железной дороге в деревянных ящиках* [29: 52]. Дело в том, что в тестовом практикуме по русскому языку делового общения они уже встречались с заданиями, в которых надо было выбрать правильный вариант ответа, в частности: *Просим отправить товар (железной дорогой, железная дорога, на железной дороге); Наша фирма организует поставку товара (по железной дороге, на железной дороге, железная дорога)* [7: 187, 188]. В приведенных выше предложениях отмечена вариативность падежной формы существительного, обозначающего средство транспортировки. Рассматриваемые предложения содержат противопоставление беспредложной конструкции с Т. п. зависимого существительного *отправить железной дорогой* с предложной конструкцией с предлогом *по*: *осуществляется по железной дороге; организует поставку по железной дороге*. Преподавателю необходимо подчеркнуть, что обе названные модели соответствуют современной литературной норме и различаются лишь некоторыми оттенками значения. Т. п. беспредложный, выполняющий семантическую роль средства, в таких конструкциях употребляется для обозначения наименований транспорта (*отправить железной дорогой, авиатранспортом, автомобильным транспортом*). В конструкции, включающей Д. п. с предлогом *по* в присловной позиции, актуализируется определительное значение по способу, средству, направлению перемещения в пространстве, ориентированного относительно конечного пункта (*отправить по железной дороге, отправить по почте, отправить по морю*). По нашему мнению, явления вариативности следует давать только начиная с уровня В2, а на уровне В1 ограничиться заданиями с одним возможным вариантом ответа.

Переписку по электронной почте в связи с поставкой, образцы писем запросов, ответов на запросы, заказов, коммерческого заказа через Интернет, подтверждение заказа студенты могут также найти в разделе «Деловая переписка» в учебнике Е. Сапрыкиной и Д. Прибыл «Wirtschaftsrussisch: Praktische Wirtschaftsthemen in Dialogen, Texten und Übungen» [30], однако в указанном пособии очень много упражнений и комментариев авторы дают на немецком языке с переводом или без него, в то время как уровень В1 предполагает, на наш взгляд, общение на русском языке.

В устной части экзамена на уровень В1 соискатель должен принять участие в собеседовании при приеме на работу, поддержать диалог с партнером по предложенной ситуации и продемонстрировать деловой разговор по телефону. Особый интерес у студентов вызывает подготовка к собеседованию, так как именно это задание наиболее актуально для

молодых людей, желающих работать на австрийско-русских предприятиях или в фирмах, сотрудничающих с российскими партнерами. Экзаменатор предлагает ситуацию: соискатель пришел на собеседование и хочет работать в международной компании, в которой знание русского языка является одним из требований к соискателям, претендующим на данную вакансию. Собеседование состоит из двух частей. В первой части претендент должен кратко рассказать о себе, во второй — ответить на вопросы экзаменатора (работодателя) и задать собственные вопросы.

Для работы по этой теме на занятии могут быть использованы тексты из учебника «Начальный курс русского языка для делового общения» Т. В. Козловой, И. В. Курловой, М. В. Кульгавчук. Это рассказ о себе москвича Александра Ивановича Петрова, который работает в норвежской компании, и разговор в службе занятости «Контакт» Василия Крылова и консультанта Светланы Николаевой [9: 63, 169]. Необходимо заметить, что указанный учебник не предназначен для определенного уровня владения языком. И если первый текст может быть использован для повторения лексики уровня А2, то второй текст перегружен терминологией, большой по объему и, скорее, относится к уровню В2. Педагог обращается к личному опыту студентов и просит их отметить, какая информация из прочитанного является актуальной для австрийского работодателя, а какая — избыточной. В Австрии все большую популярность приобретают интервью по телефону и по скайпу. В связи с этим нужно уметь четко и кратко изложить свою биографию. Студенты составляют план своего рассказа: имя, отчество (если есть), фамилия, национальность, возраст, место жительства, семейное положение, образование, опыт работы, должность, степень знания иностранных языков. Педагог обращает внимание на лексические и грамматические трудности в устной речи (года/лет, женат/замужем, состоять в гражданском браке, находиться в декретном отпуске / находиться в отпуске по уходу за ребенком, один ребенок / двое детей, в университете, на факультете, на вечернем отделении, работать менеджером / бухгалтером / ассистентом, консультантом). В описании опыта работы (*Есть ли у вас опыт работы по специальности? В какой должности? Сколько лет?*) важным является повторение склонения порядковых числительных (с двухтысячного года, но: до две тысячи пятого).

Актуальными для работодателя являются вопросы о языковом опыте соискателей: *Когда и где вы изучали русский язык? Как вы им владеете? Часто ли вы им пользуетесь? Есть ли у вас сертификат? Кроме того, преподаватель может спросить о степени знания других иностранных языков, так как это также очень важно для работы в транснациональной компании; это увеличивает шансы получить искомое*

рабочее место. В непростой ситуации оказываются студенты-билингвы, которые должны рассказать, что для них родными являются два, а иногда три языка. Как показал опыт работы, таким обучающимся трудно идентифицировать себя с точки зрения национальности.

После рассказа о себе соискатель принимает участие в собеседовании и отвечает на вопросы о дополнительных умениях и навыках, связанных с вакансией, среди которых могут быть, например, такие: *Владеете ли вы компьютером, офисной техникой? Какими программами? Умеете ли вы работать на клавиатуре с русской раскладкой? Есть ли у вас водительские права? Какой у вас стаж вождения? Чем вы увлекаетесь?* Это общие вопросы, которые позволяют преподавателю на занятии повторить лексику общего владения уровня А2. Как правило, европейские студенты неохотно отвечают на такого рода вопросы, так как считают их личными. Смущение вызывает просьба преподавателя описать свои деловые качества. В этом случае мы используем сложное предложение со ссылкой на источник информации: *Мои коллеги говорят, что я ...*

В конце интервью преподаватель просит задать соискателей вопросы относительно предлагаемой вакансии. Как показал опыт работы, студенты интересуются размером заработной платы (брутто и нетто), возможностями карьерного роста, повышения квалификации, сроками отпуска, необходимостью и частотой командировок, бонусами и льготами (возмещение стоимости проездных билетов, оплата языковых курсов, спортивных секций, детский сад для ребенка).

Довольно сложным видом деятельности для студентов является аудирование. Если блоки, включающие деловые разговоры в офисе и по телефону, а также рекламные тексты не вызывают труда, то прослушивание больших по объему бизнес-хроник, предъявляемых на сертификационном экзамене в сверхбыстром темпе только один раз, очень трудно для восприятия. А ведь надо учитывать, что перед нами иностранцы, которые никогда не были в России (или были только один раз в течение короткого времени). В связи с этим преподавателю надо предложить инфонан аудиозаписи для домашнего прослушивания. Подспорьем могут служить неплохие аудиоматериалы, предложенные латвийской коллегой Л. В. Котане в качестве приложений к линейке учебников по русскому языку для делового общения. Можно выборочно использовать записи довольно интересных интервью, данные автором как для уровня В1, так и для уровня В2, так как, на наш взгляд, в упомянутых учебниках нет четкого разграничения в представлении ни лексического, ни грамматического материала. Так, например, деепричастия и все формы причастий даются в учебнике на уровне В1, в то время как на уровне В1 требуется только сформировать представление о кратком страдательном причастии. На уровень

В2 выносятся темы «Составление резюме», «Прохождение интервью», «Составление коммерческого предложения» и т. д., которые должны быть уже пройдены на уровне В1 [10].

В качестве видеоматериалов для домашнего просмотра преподавателем могут быть предложены аутентичные видеосюжеты бизнес-тематики из учебного пособия В. Д. Горбенко «Будем партнерами!», которое заявлено автором на уровень В1 [6]. Студентам, безусловно, будут интересны фрагменты о создании совместных предприятий, запусках новых брендов, участии компаний в выставках. Однако сюжеты о банковских услугах, кредитовании, фондовых биржах, особенностях налогообложения, страховых случаях смело можно оставить для уровня В2.

Как показала практика работы с иностранными студентами в различных университетах Австрии, России, Словакии, США, а также личный опыт сдачи экзаменов на знание иностранных языков в Европе,

желание учить язык, идти от одного уровня к другому напрямую зависит от положительной мотивации, формируемой на занятии по иностранному языку. В связи с этим необходимы усиленные для обучающихся задания, сформулированные с учетом регионального компонента, которые носят практико-ориентированный характер. Думается, что только при совместной работе специалистов разных областей, диалоге ученых и методистов, работающих в России и за рубежом, возможно создание учебников нового поколения, позволяющих сделать процесс изучения русского языка эффективным и интересным. Описанный опыт работы по подготовке студентов продвинутого этапа обучения к сдаче экзамена по русскому языку делового общения на базовый сертификационный уровень, накопленный в европейских вузах, думается, будет полезен не только преподавателям, но и разработчикам учебных и экзаменационных заданий. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Акишина Т. Е. Философия обучения профессиональному общению в условиях преподавания русского языка за рубежом // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.): В 15 т. Т. 10. СПб., 2015.
2. Базанова Т. Н., Орлова Т. К. Бизнес-корреспонденция: Пособие по обучению деловому письму для изучающих русский язык как иностранный. М., 2013.
3. Балыхина Т. М., Ельникова С. И. Бизнесмены всего мира говорят по-русски: Учебник. М., 2010.
4. Блюм Т. Д., Малеева Е. С. Региональный компонент в практике преподавания русского языка делового общения для иностранцев // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.): В 15 т. Т. 10. СПб., 2015.
5. Вохмина Л. Л. Путь к успеху через «Путь к успеху» // Русский язык за рубежом. 2016. № 2.
6. Горбенко В. Д. Будем партнерами! М., 2014.
7. Калиновская М. М., Большакова Н. В. и др. / М. М. Калиновская, Н. В. Большакова, Н. Б. Глива, М. В. Игнатьева, Т. Э. Корепанова, Е. Г. Марочкина, И. В. Шурупова. Тестовый практикум по русскому языку делового общения. Бизнес. Коммерция. Внешнеторговая деятельность. Базовый сертификационный уровень. М., 2010.
8. Калиновская М. М. Особенности методики обучения деловому общению в процессе преподавания РКИ // Русский язык за рубежом. 2016. № 2.
9. Козлова Т. В. Начало. Начальный курс русского языка для делового общения (с комментариями на английском языке). Кн. 1–2 / Т. В. Козлова, И. В. Курлова, М. В. Кульгавчук // Под ред. Т. В. Козловой. М., 2013.
10. Котане Л. В. Русский язык для делового общения. В1; В2 [Текст]: Учебное пособие; Второй сертификационный уровень изучения делового русского языка как иностранного. СПб., 2014.
11. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. СПб., 2000.
12. Лазуткина Е. М. Словарь грамматической сочетаемости слов русского языка. М., 2012.
13. Левина Г. М., Прохоров Ю. Е., Родионова К. Е. Проблемы обучения деловому общению на начальном этапе освоения РКИ // Русский язык за рубежом. 2016. № 6.
14. Малеева Е. С., Шарфави Э. Изучение рекламы на занятиях по русскому языку делового общения как иностранному // Вестник Вологодского государственного университета. 2016. № 1.
15. Митрофанова О. Д., Хавронина С. А. Новые методические решения и поиски в нынешней лингводидактической ситуации // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 г.): В 15 т. Т. 10. СПб., 2015.
16. Мохаммад Мохаммадиан Суте. Семантика и особенности употребления предложно-падежных конструкций с предлогами *от* и *из* // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2013. № 1 (1).
17. Реброва И. В. Путь к успеху 1, 2 // Мир русского слова. 2016. № 4.
18. Розенталь Д. Э. Справочник по русскому языку. Управление в русском языке. М., 2003.
19. Романова Н. Н., Амелина И. О. Учебно-методическое сопровождение подготовки иностранных студентов-экономистов по русскому языку делового общения в вузах РФ // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года): В 15 т. Т. 10. СПб., 2015.

20. Романова О. К., Мадарьяга Н. Обучение иностранных магистров технических университетов деловому русскому языку // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года): В 15 т. Т. 10. СПб., 2015.
21. Русская грамматика: Т. 2. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1980.
22. Соколова Г. Е. Особенности преподавания «Языка делового общения» студентам-иностранцам в свете современного развития общества // Русский язык и литература в пространстве мировой культуры: Материалы XIII конгресса МАПРЯЛ (Гранада, Испания, 13–20 сентября 2015 года): В 15 т. Т. 10. СПб., 2015.
23. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д. В. Дмитриева. М., 2003.
24. Учебный словарь сочетаемости слов русского языка / Под ред. П. Н. Денисова, В. В. Морковкина. М., 1978.
25. Blum T., Gorelova E. Путь к успеху. Weg zum Erfolg. Russisch für Alltag und Beruf 1 (Русский для повседневной жизни и профессии). Wien, 2014; Blum T., Gorelova E. Путь к успеху. Weg zum Erfolg. Russisch für Alltag und Beruf 2 (Русский для повседневной жизни и профессии). Wien, 2016.
26. Charfaoui E. Komunikatívno-pragmatické a lingvokultúrne charakteristiky reklamného textu. Bratislava, 2014.
27. Maleeva E., Zajtseva V. Besonderheiten des Unterrichts russischer Sprache in Gruppen mit Teilnehmern unterschiedlicher Leistungsstufen // Jazykovedné, literárovedné a didaktické kolokvium XXIV. Linguistic, Literary and Didactic Colloquium XXIV. Zborník vedeckých prác a vedeckých štúdií. Bratislava, 2014.
28. Russisch im Geschäftskontakt. Herausgegeben von Wolfgang Gladrow und Irina V. Mikhalkina. Helmut Buske Verlag. Hamburg, 2003.
29. Seyr u. a. Russische Handelskorrespondenz. Trauner Verlag, 2008.
30. Saprykina E., Pribyl D. Wirtschaftsrussisch: Praktische Wirtschaftsthemen in Dialogen, Texten und Übungen. Oldenbourg Verlag München, 2012.

E. S. Maleeva

SITUATION ANALYSIS OF EDUCATIONAL MATERIALS FOR LEVEL B1 IN THE RUSSIAN LANGUAGE OF BUSINESS COMMUNICATION

Keywords: methods of teaching Russian business communication, level B1.

The article describes the experience of teaching the Russian language of business communication to advanced students at the University of Applied Sciences in Vienna. The author considers the issue of choosing educational materials when preparing students for a certification exam.

ТЕАТР КАК МОДЕЛЬ СОХРАНЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА



Л. Дробич
директор школы
дополнительного
образования «Апрелик»
Париж, Франция
april13@mail.ru



«Апрелик» — одна из первых школ дополнительного образования во Франции. Наша школа — член Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы, организатор и участник международных семинаров по проблемам двуязычия.

Школа имеет особенность, отличающую ее от других двуязычных школ Европы: мотивационные задачи в «Апрелике» решает театр.

Уже 12 лет в парижской школе «Апрелик» реализуется авторская программа «Театр как модель сохранения русского языка».

Скажем без ложной скромности, что «Апрелик» — поистине уникальное явление в современном русском мире, потому что это:

- 14 театральных студий, в которых занимаются 145 детей от 3 до 16 лет;
- 4–5 спектаклей в год по произведениям детской русской классики, которые ставят приглашенные профессиональные режиссеры из России и стран СНГ;
- ежегодное участие в международных фестивалях в 17 странах дальнего и ближнего зарубежья, где дети регулярно завоевывают Гран-при и получают звание лауреатов;
- проведение Международной недели русскоязычных театров, участниками которой стали русскоязычные театры из 15 стран.

Уже по традиции отдельным форматом в Международной неделе театров проходит проект «Русская детская классика — территория русского языка». Спектакли по произведениям А. Барто, С. Маршака, К. Чуковского показывают дети 3–8 лет.

Этот формат Недели проходит уже третий год при поддержке **Российского фонда культуры**, который награждает памятными призами лучший спектакль в номинации «Русская детская классика — территория русского языка».



Гран-при Международного фестиваля русскоязычного театра в Польше. Спектакль «Трусохвостик»

Дети в «Апрелике» играют спектакли не только на русском языке, но и в переводе на французский, таким образом знакомя французских зрителей, не понимающих русский язык, с нашей богатой культурой. Сегодня как никогда так необходимо позитивное мнение о нашей России! Такую важную миссию несут дети. И это у них получается.

Руководители школы поняли для себя главную истину и неперемное условие языкового развития: язык должен стать для ученика не только учебным предметом, но и средством, с помощью которого ребенок может получать радость, добиваться признания, решать сложные задачи.

Этой радостью в «Апрелике» стал ТЕАТР.

За 12 лет в парижском «Апрелике» были реализованы уникальные проекты, которые послужили той мотивацией, той радостью, которая помогает и родителям, и педагогам сохранить русский язык в чужой языковой среде.

Международная Неделя русскоязычных детских театров — это один из уникальных проектов «Апрелика».

Его задача — общение с русскоязычными актерами из других стран, что повышает статус языка в глазах детей (а значит, и самооценку ребенка, который этим языком владеет).

Просмотры спектаклей с последующим обсуждением, мастер-классы и творческие лаборатории — и все на русском языке!

Проект высоко оценен и коллегами во всем мире, и критиками.

Журнал «ИНЫЕ БЕРЕГА».

Зорина Алла Валентиновна, руководитель Кабинета любителей театров Союза театральных деятелей России.

«Русское слово. Русская душа»

... Так называется этот фестиваль. В этом году он проводился 10-й раз. Никакой фестиваль не рождается благодаря энтузиазму только одного человека. Он «заражает» своей идеей других, все вместе превращают ее в жизнь.

Вот и здесь, в Париже, этот фестиваль русскоязычных театров зарубежья возник по инициативе одной женщины — Людмилы Дробич. Человек на вид спокойный, мягкий, уравновешенный, на самом деле обладает большой, может быть, невидимой на первый взгляд мощной энергетикой и недюжинными организаторскими способностями.

Я давно не видела такого количества маленьких детей. Русская речь изредка перемежалась французской. Русской значительно больше. Казалось иногда, что ты не в Париже, а где-то в одном из городов России. Детей ведут за руку, везут в колясках, привозят на автомобилях, чтобы они приняли участие в выступлениях различных групп Театрального центра «Апрелик» и, конечно, увидели спектакли Международного фестиваля русских театров «Русское слово. Русская душа». Зрительный зал все дни полон. Интерес к тому, что проходило здесь в эти дни, был необычайно велик.

Для членов жюри, в котором работали представители из Италии, Мальты, США и автор этой статьи, задача была не из легких.

О проблемах, существующих у детских и подростковых русскоязычных театров зарубежья, о тенденциях их развития шла речь на встрече за круглым столом. В ней приняли участие представители стран, приехавшие на фестиваль.

Гостья из Испании Елена Рудь рассказала о совместном проекте по созданию анимационного фильма «Теремок», сделанного детьми Школы русского языка из Барселоны (Испания) и студийцами «Апрелика». Дети сами озвучивали фильм на русском языке. Он был показан в последний день фестиваля и очень тепло встречен зрителями.

Еще одна радость «Апрелика» — постановки с участием детей студии и профессиональных актеров.

Знаковым событием в жизни «Русского мира» стал совместный проект Русского детского театра в Париже и театра при Государственном музее А. С. Пушкина в Москве (режиссер Екатерина Медведева).

Спектакль «Сказка о мертвой царевне», поставленный взрослыми московскими профессиональными актерами и французскими юными «апрелевцами», в течение 12 лет завоевывал Гран-при Международной недели русскоязычных детских театров.

Еще один уникальный проект в работе — сотрудничество с усадьбой М. Ю. Лермонтова в Середниково.

По приглашению потомка поэта руководитель театра Людмила Дробич посетила усадьбу и выбрала площадку — теперь спектакль будет показан в Подмоскowie. Это еще один пример безусловной мотивации двуязычных детей.

Знаковым и значимым проектом в жизни «Русского мира» стала совместная с театром «Бемби» (Москва) постановка спектакля «Красная Шапочка». Красочный детский музыкальный спектакль, созданный на сцене российского посольства, — это необыкновенный результат международного сотрудничества театра «Апрелик» в Париже и театра «Бемби» в Москве.

Этот проект «ставил перед собой задачу сохранения русского языка через русский театр. Для наших маленьких соотечественников это прекрасная возможность общения и творения на общем русском языке. Совместное создание и показ спектакля

«Красная Шапочка» по пьесе Евгения Шварца стали уникальным событием в жизни «Русского мира». Двуязычные дети из театра «Апрелик» имели возможность играть на одной сцене с заслуженной артисткой России Натальей Бондарчук, репетиции с которой они запомнят на всю жизнь! Это русский язык через праздник и сотворчество!

«Красная Шапочка» была впервые поставлена в Москве 25 апреля под руководством заслуженной артистки России Натальи Бондарчук и при участии шести маленьких актеров «Апрелика». 9 октября спектакль был показан уже в Париже.

Это удивительный пример сотрудничества и творчества: за три дня тридцать шесть «апреликовцев» влились, если не сказать ассимилировали, в спектакль с участием всего лишь девяти москвичей — взрослых (Волка, Бабушки) и самой Красной Шапочки.

Сложно понять, как всего лишь за три дня можно заново поставить полтора часовую музыкальную сказку с актерской работой, песнями и танцами. Два дня аншлага в посольстве России — более тысячи маленьких соотечественников и их родителей посмотрели результат этого удивительного сотворчества!

У «Апрелика» в Париже имеется еще один уникальный опыт: уже 7 лет для постановки спектаклей приглашаются ведущие профессиональные режиссеры из России и стран СНГ.

Огромный резонанс получили постановки профессора Санкт-Петербургской театральной академии М. Михайлова, режиссера Государственного Иркутского ТЮЗа К. Торской, режиссера из Омска



Парижский детский русский театр «Апрелик» привез в Прагу спектакль «Звездный дождь»

Ф. Бабаджанян, режиссера Ташкентского театра русской драмы Е. Лопатко.

Спектакли, поставленные этими мастерами сцены, посмотрели сотни соотечественников во всем мире, они завоевали много наград и, самое главное, стали мотивацией для маленьких соотечественников во всем мире в изучении русского языка.

2014 год.

Спектакль «Лермонтов».

Возраст участников 13–16 лет.

Постановка режиссера Ташкентского театра русской драмы Елены Лопатко.

Этот спектакль — попытка проникнуть в мир мятежной души поэта. Мы со школьной скамьи знаем, что Лермонтов — гений. Читаем его стихи и убеждаемся каждый раз — да, действительно гений! Каждая строчка, каждая мысль почти непостижимо глубока и трагична. Даже детские стихи полны страдания. Почему? Желание разобраться в этом вопросе открыло нам необыкновенного Лермонтова.

Современники говорили, что у него были невероятно пронзительные глаза. Они пронизывали нас сквозь. Было неудобно под этим взглядом. Видимо, с детства он видел людей и события глубже и серьезнее, чем обычно присуще детям. Оттуда, из детства, и началась эта дуэль с самим собой. Дуэль между двумя началами его беспокойной души — желанием радости и любви и пониманием лживости и лицемерия окружающей его действительности.

Мы попытались через его стихи проследить эту дуэль. Буря и нежность. Бунт и умиротворение. Любовь и ненависть. Этот необыкновенный Лермонтов завораживает. Борьба внутри себя заставила нас по-новому взглянуть на поэта. Талантливая и противоречивая личность предстала перед нами во всей своей трагичной красоте. Мы попытаемся открыть зрителям этот неповторимый мир.

Принцип подбора стихов очень прост: необходимо, чтобы дети такого возраста смогли понять и раскрыть два начала в душе поэта.

Был страх. Страх, что такие юные создания, с которыми предстояло поставить этот спектакль, не поймут



Спектакль «Русская детская классика — территория русского языка»

трагической глубины проблемы, о которой хотелось говорить. «Но хотя бы прикоснемся!» — думали мы.

Опасения развеялись уже на первых репетициях. Умные глаза, нужные и к месту заданные вопросы, серьезное выполнение всех требований дали уверенность, что дети понимают и чувствуют, о чем думал и говорил, за что переживал и печалился поэт.

Были моменты, когда не хотелось выстраивать мизансцен, придумывать форму, потому что они читали стихи — и мороз пробегал по коже, и замирало все внутри, и я понимала, что ничего не надо добавлять. Пусть просто сидят и читают, раскрывая свои сердца и его одинокое сердце.

Они стали старше в процессе работы. Старше душой и красивее. На глазах у меня преобразались их лица, становились мудрее их глаза. Сложные переживания неприкаянной души окунали их в другой мир. Совсем не их. Не такой простой и доступный, как их жизнь. Но эти дети там побывали! И они стали выше и лучше, их душа подросла. Я в этом уверена. Благодаря Лермонтову. У нас. В Париже.

Уроки русского языка и русской литературы, обучение русскому языку и культуре речи на основе принципов театральной педагогики через игру и театрализацию, постановка спектаклей, репетиционный процесс, участие в международных театральных проектах, где общий для всех участников русский язык — такова насыщенность студии-мастерской русского языка и культуры «Апрелик».

Принципы театральных занятий для детей-билингвов в «Апрелике» определяются возрастными особенностями детей:

- 3–7 лет — «Театральные мастерские»;
- 7–10 лет — «Театральные студии»;
- 10–17 лет — «Русский детский театр» — это уже серьезные проекты, спектакли.

Во всех возрастных категориях интересны приемы риторизации содержания и постановка правильной русской речи.

Цель всей программы «Театр как модель сохранения русского языка» — качественное улучшение русской речи детей 3–17 лет, осуществляемое средствами игровых театральных технологий.



Спектакль «Русские потешки». Десятилетие «Апрелика» в посольстве России во Франции



После спектакля «Сказка о золотом петушке» у бюста А. С. Пушкина в сквере Поэтов

Задача нашего «Апрелика» — помочь детям из русско-французских семей ощутить себя европейцами, ценя в себе русские корни, ощутить свою причастность к великой русской культуре, сохранить этническую идентичность, национальную самобытность.

«Русский детский театр» в Париже при школе дополнительного образования «Апрелик» отметил свое двенадцатилетие.

Русский театр вне границ России является мостиком, соединяющим актеров и зрителей с родиной.

Существование русского детского театра за пределами России сегодня напрямую связано с сохранением русской культурной и языковой среды в странах, исторически объединенных наследием русского мира.

Русский детский театр за рубежом за последние 10 лет стал явлением во всем мире.

Через русский язык и русскую культуру в детском русском театре зарубежья воспитывают широкое философское мировоззрение, глубокие нравственные качества и обеспечивают высокое духовное развитие наших детей, будущих граждан как Европы, так и России, которые в силу своего особенного положения будут достойными преемниками русской

культуры и цивилизации за пределами России, будут ею гордиться, развивать и защищать ее честь.

Журнал «ИНЫЕ БЕРЕГА».

Марина Тээ.

«По мнению Гюго, сохранить нацию можно, создав театр. Сегодня русские вне России создают новый русский мир. И успешнее всего через театр. В том числе через детский театр. Детский русский театр за рубежом — это островок Родины для русскоязычных детей, ведь театр — главный носитель культурных национальных традиций и языка. Вот на такой почве и родился «Апрелик». Людмила Дробич — его мама и автор, режиссер детского театра «Апрелик» и директор школы русского языка в Париже. Людмила родом из Кировабада, училась в Ташкенте. Вынужденно эмигрируя из Азербайджана 90-х годов, Людмила увезла с собой из СССР самое главное — Театр в душе и биографии. С чего начиналась жизнь в Париже? Людмила создала детский театр «Апрелик» для детей, говорящих на русском и изучающих его.

Театр — это язык в действии. Это действие в изучении языка — как русского, так и любого, на котором смельчаки играют на сцене». ■

РУССКИЙ ЯЗЫК В ДВУЯЗЫЧНЫХ СЛОВАРЯХ (ОПЫТ СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОЙ ЛЕКСИКОГРАФИИ)



Харри Вальтер
доктор филологических наук,
профессор
Грайфсвальдского
университета
Грайфсвальд, Германия
walter@uni-greifswald.de



В. М. Мокиенко
доктор филологических наук,
профессор
Санкт-Петербургского
государственного
университета
Санкт-Петербург, Россия
mokienko40@mail.ru

Достижения словарного дела в отечественной и зарубежной лингвистике несомненны, о чем свидетельствуют монументальные монографии, в которых подводятся итоги русской лексикографии «века нынешнего и века минувшего» [28; 29]. О богатстве и жанровой полифонии этой отрасли лингвистики свидетельствует даже само название одного из оригинальных справочников по современной лексикографии — «Словарь русских словарей» [30], компьютерные ресурсы которого неустанно пополняются. Столь многогранная и интенсивная словарная продукция понятна, ибо потребность в справочниках растет не по дням, а по часам, насыщаясь все более возрастающим информационным потоком по всем его каналам.

Этот поток не оставляет равнодушными ни теоретиков современной русистики, ни ее практиков. Потребности преподавания русского языка давно уже втянули в этот поток и авторов настоящей статьи. Работая в течение многих лет в Санкт-Петербургском государственном и Грайфсвальдском университетах, мы, естественно, опирались на плодотворный опыт русской и немецкой лексикографии, черпая из него то, что в течение последнего полувека становилось актуальным для наших читателей, стремящихся познать русский язык таким, каков он есть в период преобразований и стабилизации, в его классических очертаниях и мутациях его стандарта и субстандарта. Такой общий диапазон

Ключевые слова:
лексикография,
сопоставительная
лексикография, двуязычные
словари, фразеология,
поговорки, пословицы,
устойчивые сравнения,
антипословицы, прозвища,
жаргонизмы

нашей специализированной лексикографии во многом был запрограммирован лексикографической школой профессора Б. А. Ларина и созданным им в конце 50-х гг. прошлого века в Ленинградском университете Межкафедральным словарным кабинетом, носящим теперь его имя. Идеи создания словарей полного типа, описание разговорной речи — как диалектной, так и городской, — создание серии словарей языка писателей, внимание к диахронической подоплеке слова и эволюции словарного состава — эти принципы в новых условиях были восприняты нами как лексикографические постулаты для составления и издания серии русских, иноязычных и двуязычных словарей, некоторые из которых представлены в данной статье. Особое внимание здесь уделено таким специализированным словарям (в духе ларинской лексикографии), как словари русского жаргона и просторечия, словари русской фразеологии и паремииологии, словари историко-этимологического типа и словари крылатых слов и выражений (включая библеизмы).

Основой такой специализированной двуязычной лексикографии стали одноязычные словари, составляемые как авторами настоящей статьи, так и их соавторами — единомышленниками и учениками. В силу ограниченности объема данной статьи все такие источники невозможно перечислить (их около ста), назовем лишь основные. Так, базой для последующих фразеологических и паремииологических русско-немецких словарей стал трехтомник «Большой словарь русских поговорок» [34], «Большой словарь русских сравнений» [35] и «Большой словарь русских пословиц» [36], в котором описано более 155 000 соответствующих паремий, что в 7 раз превышает материал классического словаря «Пословицы русского народа» В. И. Даля. Ориентацию на «классическую» норму русского языка при составлении двуязычных словарей обеспечили словари крылатых слов и выражений А. С. Пушкина, А. С. Грибоедова, И. А. Крылова [37–39], большой словарь библеизмов [31] и большой словарь русских крылатых слов [5]. Основой для русско-немецких словарей жаргона послужил «Большой словарь русского жаргона» [36]. Многолетняя разработка эквивалентной части наших двуязычных словарей производилась нашим немецким соавтором, который, впрочем, также был инициатором и совместных одноязычных русских словарей, активно пополняя их лексикографические ресурсы. К таким словарям относятся, например, собрания русских антипословиц [14; 16–18; 24], словари русских прозвищ [15; 21] или одноязычные словари молодежного жаргона [26] и «Ното alcoholicus» [19].

Жаргонная речь и просторечие, мощно прорвавшиеся в язык современной русской литературы и СМИ в «лихие девяностые», потребовали их специализированного описания и в русско-немецких словарях. Авторы этих строк уделили жаргонографии особое внимание, учитывая опыт

многих русских исследователей данной проблемы — Б. А. Ларина, Д. С. Лихачева, В. Д. Бондалетова, Е. А. Земской, В. Б. Быкова, М. А. Грачева, В. С. Елистратова и мн. др. Вначале такие словари задумывались и публиковались как небольшие пособия для немецких студентов, которые не могли найти соответствующего материала в академических и толковых справочниках русского языка [9–12]. Затем было завершено составление большого русско-немецкого словаря жаргона, который предназначался прежде всего переводчикам и был издан как в Германии [13], так и в России [22]. Особо трудоемкой здесь оказалась работа над немецкой эквивалентной частью этого словаря, ибо система русского жаргона обнаруживает значимые параметрические отличия от жаргона немецкого. Русский жаргон (как и основное диалектное пространство России) интеррегионален, в то время как немецкий — регионален и в каждом регионе маркирован собственными лексикой и фразеологией. Именно это различие сделало немецкую часть словаря насыщенной специфическими для разных частей Германии жаргонизмами и может рассматриваться как своего рода собрание региональной жаргонной синонимии. Тем самым, как представляется, именно русский материал дал стимул для более дифференцированного и в то же время системного описания современных немецких социолектов. Как оказалось, лексикографирование жаргона имело и непосредственно прикладные цели. Так, министерство здравоохранения Германии поддержало издание словаря русско-немецкого наркожаргона [47], ибо он облегчает исцеление наркозависимых пациентов.

Национально маркированным сектором системы каждого языка, как известно, является и фразеология в широком смысле, т. е. идиоматика и паремииология. Как уже было отмечено, составление больших словарей русских пословиц и поговорок стало трамплином для составления нами двуязычных словарей этого жанра. Указанная лексикографическая серия также потребовала скрупулезной разработки немецкой эквивалентной части. Данная работа привела нас, составителей этих словарей, к парадоксальному выводу о переоценке нашими предшественниками национальной маркированности русских и немецких идиом и пословиц. Ведь нередко «живописцы» языковой картины мира оперируют материалом одного языка, что в русистике приводит к переоценке ее специфики и едва ли не к хрестоматийным заключениям о «загадочности» русской языковой души и фаталистичности русского менталитета (А. Вежибица и др.) и под. Предлагая читателю несколько соответствующих словарей, где русские пословицы и поговорки проецируются на сопоставительный фон немецкого [20], польского [8], чешского [50] или испанского [46], мы попытались очертить общеевропейские проекции русского паремииологического фонда,

не упуская из виду, разумеется, и его национально специфическую составляющую.

Близкими к паремииологическому жанру, как известно, являются словари крылатых слов и выражений. К ним можно отнести русско-польский словарь [44], при составлении которого использован опыт уже упомянутых больших одноязычных словарей. В этом же русле проводилась разработка специализированных словарей библеизмов — русско-словацко-немецкого [3] и русско-англо-белорусско-немецко-словацко-украинского [4]. Сейчас ведется расширение языковой палитры этого словаря: в нем будет представлено 14 европейских языков.

Работа над русско-немецкими словарями, естественно, потребовала от их составителей углубленного обращения к опыту немецкой лексикографии и ее поистине неисчерпаемым словесным ресурсам. Практически во все разрабатываемые нами жанры немецкие лексикографы внесли весомый вклад, что облегчало нашу задачу. Так, в области паремииологии до сих пор нерушимым авторитетом остается пятитомный словарь Карла Фридриха Вильгельма Вандера [51], а в разработке крылатологии — собрание Георга Бюхмана [42; 43], словарь которого в Германии не только регулярно переиздается, но и постоянно пополняется, и т. д. В русской лексикографической германистике также немало фундаментальных словарей. Таковы, например, немецко-русские фразеологические словари Л. Э. Биновича и Н. Н. Гришиной [6], Б. П. Шекасюка [40] и неоднократно изданный словарь Ю. Н. Афонькина [1; 2].

Понятно, что в своих русско-немецких словарях мы широко использовали такой богатый опыт коллег-германистов. И чем интенсивнее внедряли его в лексикографическую русистику, тем чаще сталкивались с парадоксальным фактом: если русские лексикографы традиционно обращаются к опыту лексикографов-германистов, то германисты крайне мало используют достижения русистов в этой сфере. Особенно явно это прослеживается, например, в словарях диахронического типа: русские этимологические словари не только отталкиваются от методологии «младограмматиков», но и неизменно регистрируют заимствования из немецкого языка в разные эпохи. Не случайно рецензенты лучшего этимологического словаря русского языка упрекали его составителя М. Фасмера в переоценке германизмов. При этом этимологи-германисты практически не оперируют фактами славянского и русского языков, что определяет суженное представление о германо-славянских языковых контактах в лингвистической Европе.

Отмеченный дисбаланс в общей и специализированной русско-немецкой и немецко-русской лексикографии подвиг авторов данной статьи на более углубленную разработку немецкой части составляемых ими словарей. В названных выше словарях нами по возможности постоянно подчеркивались

факты общности или типологической схожести двух наших языков. Так, в русско-немецких словарях жаргона особое внимание обращалось на семантическую соположенность лексики и фразеологии наших языков, в словарях библеизмов — на культурологическую общность избранных единиц, в паремииологических справочниках — на древнюю универсальность паремий, доказуемую обращением ко многим параллелям из славянских и неславянских языков европейского ареала. Стремление продемонстрировать «европейскость» русского языка стимулировало лексикографов Грайфсвальдского университета к составлению серии «чисто» немецких (resp. германских) словарей с широким славянским языковым фоном. Таково, например, дважды изданное комментированное собрание голландских пословиц и их немецких параллелей, визуализированных на знаменитой картине Питера Брейгеля Старшего «Нидерландские пословицы» (1559) [48]. Как оказалось, большинство германоязычных паремий, ярко изображенных на этой картине, известно в русском и других славянских языках, что убедительно свидетельствует об общности паремииологического пространства Европы, включая и русское языковое пространство. Такой же языковой универсализм обнаруживают многие европейские (resp. немецкие) крылатые фразы античного происхождения, лексикографированию которых посвящен специальный словарь [50].

Особое внимание русскоязычной составляющей немецко-русского словаря было уделено нами в работе над серией историко-этимологических словарей немецкой фразеологии. Здесь мы опирались на историко-этимологический словарь русской фразеологии, созданный с учетом методики структурно-семантического моделирования [7]. Начатая экспериментальным выпуском справочника для студентов «Почему немцы так говорят?» [23] и расширенная вторым его изданием [25] и немецко-русским словарем библеизмов с диахроническими комментариями [45], эта серия привела к выпуску историко-этимологического словаря немецкой фразеологии [27], где русская часть — не просто набор эквивалентов к немецкой идиоматике, но детализированная лингвокультурологическая аргументация многих трудных случаев расшифровки ее внутренней формы. Парадоксально, но факт: несмотря на наличие многих объемистых и материально фундаментальных словарей немецкой фразеологии с историко-этимологическим уклоном, методика ее диахронической интерпретации оставляет желать лучшего, ибо она унаследована от фольклористов и этнографов прошлого и позапрошлого веков. Последовательное сопоставление немецкой фразеологии с русской, украинской, белорусской, польской и т. д. в нашем словаре дает возможность применить при ее этимологической реконструкции методику структурно-семантического моделирования [32]

и позволяет отказаться от некоторых освященных уже традицией народно-этимологических прочтений. Тем самым мы сделали попытку сблизить реконструкцию немецкой и русской языковых картин мира и продемонстрировать их взаимопреемственность.

В ограниченной по объему статье, естественно, невозможно осветить все проблемы, связанные с избранными в Санкт-Петербургском государственном и Грайфсвальдском университетах направлениями русско-немецкой специализированной лексикографии. Но поскольку словари, кратко охарактеризованные здесь, уже опубликованы, то заинтересованный читатель, заглянув в наши развернутые предисловия к ним, может получить детальную информацию о теоретической основе и принципах составления каждого из них, и о строении словарных статей, и о количестве и качестве описываемого материала, и о других лексикографических параметрах. Посвятив большую часть жизни составлению

представленных здесь специализированных двуязычных словарей, мы постоянно помнили слова Л. В. Щербы о неисчерпаемости семантики Слова. «Всякое слово так многозначно, так диалектично и так способно в контексте выражать все новые и новые смысловые оттенки, что нужно большое искусство, чтобы правильно и точно выражать свою мысль, не вызывая никаких кривотолков, — подчеркивал известный языковед в предисловии к своему «Русско-французскому словарю». — Эта многогранность слова особенно ярко выступает при сравнении разных языков друг с другом, так как благодаря различиям исторических условий их развития она никогда в них не совпадает» [41: 6]. Демонстрируя несовпадения в семантике слов и фразеологизмов русского и немецкого языков в своих словарях, мы попытались вместе с тем показать и те общеевропейские смысловые точки пересечения, которые сближают, а не разъединяют наши народы. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

- Афонькин Ю. Н. Русско-немецкий словарь крылатых слов: ок. 1200 ед. М.; Лейпциг, 1985.
- Афонькин Ю. Н. Русско-немецкий словарь крылатых слов: ок. 1200 ед. / Под ред. д-ра В. Шаде. М., 2003.
- Балакова Д., Вальтер Х., Мокиенко В. М. Лепта библейской мудрости. Краткий русско-словацко-немецкий словарь крылатых слов. Ружомберок–Грайфсвальд–Санкт-Петербург. Грайфсвальд, 2012.
- Балакова Д. и др. Лепта библейской мудрости. Библейские крылатые выражения и афоризмы на русском, английском, белорусском, немецком, словацком и украинском языках / Д. Балакова, Х. Вальтер, Н. Ф. Венжинович, М. С. Гутовская, Е. Е. Иванов, В. М. Мокиенко. Могилев, 2014.
- Берков В. П., Мокиенко В. М., Шулежкова С. Г. Большой словарь крылатых слов и выражений русского языка: ок. 5000 ед.: В 2 т. (Т. I. А–М; Т. II. Н–Я.) / Под ред. С. Г. Шулежковой. Магнитогорск, 2008–2009.
- Бинович Л. Э., Гришин Н. Н. Немецко-русский фразеологический словарь. М., 1975.
- Бирих А. К., Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Словарь русской фразеологии. Историко-этимологический справочник / Под ред. проф. В. М. Мокиенко. СПб., 1998. (2-е изд., испр. СПб., 2001; 3-е изд., испр. и доп. СПб., 2005; 4-е изд., стереотип. М., 2007).
- Вальтер Х., Коморовска Е., Кусаль К. Русско-немецко-польский словарь активных пословиц с иноязычными параллелями и историко-культурологическими комментариями. Грайфсвальд; Щецин, 2014.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Краткий русско-немецкий словарь жаргонной фразеологии (1000 жаргонизмов речи молодежи с немецкими параллелями). Грайфсвальд, 2000. Экспериментальный выпуск. Ч. 1–2.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Краткий русско-немецкий словарь жаргонной фразеологии (1250 жаргонизмов молодежного сленга с немецкими параллелями). Грайфсвальд, 2000. Экспериментальный выпуск. Ч. 1–2.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Пословицы русского субстандарта. Материалы к словарю, экспериментальный выпуск. Грайфсвальд, 2000.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Russisch-Deutsches Jargon-Wörterbuch. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford; Wien, 2001.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Пословицы русского субстандарта. Материалы к словарю. Грайфсвальд, 2001. Экспериментальный выпуск 2.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Wörterbuch russischer Anti-Sprichwörter. Lehrmaterial für Studenten der Slawistik. Грайфсвальд, 2002.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Словарь современных русских прозвищ / Под ред. А. А. Шумейко. Грайфсвальд, 2004. Экспериментальный выпуск.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Антипословицы русского народа. СПб., 2005.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Пословицы-приколы для дома и для школы. Грайфсвальд, 2005.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Прикольный словарь (антипословицы и антиафоризмы). СПб.; М., 2005.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. «Номо alcoholicus» в русской языковой картине мира. Грайфсвальд; Щецин, 2005.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Русско-немецкий словарь пословиц с европейскими соответствиями. Грайфсвальд, 2006. Экспериментальный выпуск.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Большой словарь русских прозвищ. М., 2007.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Большой русско-немецкий словарь жаргона и просторечий. М., 2007.

- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Почему немцы так говорят? (Загадки немецкой фразеологии). Грайфсвальд, 2007. Экспериментальный выпуск.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. Антипословицы русского народа. СПб., 2008.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. От «А» до «Zwickmühle». Историко-этимологические комментарии к немецкой фразеологии. Грайфсвальд, 2008.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Толковый словарь русского школьного и студенческого жаргона: ок. 5000 слов и выражений. М., 2005.
- Вальтер Х., Мокиенко В. М. (K)Ein Buch mit sieben Siegeln. Historisch-etymologische Skizzen zur deutschen Phraseologie. Грайфсвальд, 2011.
- Козырев В. А., Черняк В. Д. Лексикография русского языка: век нынешний и век минувший. СПб., 2014.
- Лексикография русского языка: Учебник для высших учебных заведений Российской Федерации / О. В. Васильева, Е. В. Генералова, А. С. Герд и др. СПб., 2013.
- Лесников С. В. Словарь русских словарей: более 3500 источников. М., 2002.
- Лилич Г. А., Мокиенко В. М., Трофимкина О. И. Толковый словарь библейских выражений и слов: ок. 2000 ед. М., 2010.
- Мокиенко В. М. Славянская фразеология. М., 1989.
- Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русского жаргона: 25 000 слов и 7000 устойчивых сочетаний. СПб., 2000.
- Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок: более 40 000 образных выражений. М., 2008.
- Мокиенко В. М., Никитина Т. Г. Большой словарь русских сравнений: более 45 000 образных выражений. М., 2008.
- Мокиенко В. М., Никитина Т. Г., Николаева Е. К. Большой словарь русских пословиц: ок. 70 000 пословиц. М., 2010.
- Мокиенко В. М., Сидоренко К. П. Школьный словарь крылатых выражений Пушкина. СПб.; М., 2005.
- Мокиенко В. М., Сидоренко К. П. Басни Ивана Андреевича Крылова: цитаты, литературные образы, крылатые выражения: Словарь-справочник. СПб., 2013.
- Мокиенко В. М., Семенов О. П., Сидоренко К. П. Большой словарь крылатых выражений А. С. Грибоедова. («Горе от ума»). М., 2009.
- Шекасюк Б. П. Новый немецко-русский фразеологический словарь. М., 2010.
- Щерба Л. В., Матусевич М. И. Русско-французский словарь: 50 000 слов. М., 1983.
- Büchmann G. Geflügelte Worte. Der Citatenschatz des deutschen Volks. Ges. und erl. von Georg Büchmann. Berlin, 1864.
- Büchmann G. Geflügelte Worte, ges. und erl. von Georg Buchmann. Fortges. von Walter Robert-Tomow (u. a.), bearb. u. weitergeführt von Eberhard Urban. Niederhausen, 1994.
- Chlebda W., Mokienko V. M., Szuleżkowska S. G. Rosyjsko-polski słownik skrzydlatych słów. Jask, 2003.
- Mokienko V. M., Walter H. Deutsch-russisches Wörterbuch biblischer Phraseologismen. Mit historisch-etymologischen Kommentaren. Greifswald, 2009.
- Russisch-Deutsch-Spanisches Wörterbuch aktueller Sprichwörter mit europäischne Parallelen und mit Zeichnungen von Regina Walter / X. Вальтер, А. Зайнульдинов, В. М. Мокиенко, К. Руис-Сориля. Greifswald, 2009.
- Walter H. Russisch-Deutsches Wörterbuch des Drogenslang (Русско-немецкий словарь наркожаргона). Greifswald, 2002.
- Walter H., Altmann S., Brette M. u. a. Lebt denn der alte Bruegel noch? Neubrandenburg, 2013.
- Walter H., Altmann S., Bakschewitsch A. u. a. Carpe diem! Wörter und Wendungen aus dem Lateinischen und Griechischen. Bedeutung, Herkunft, Anwendung, Mit slawischen Parallelen. Greifswald, 2015.
- Walter H. P. Schwarzes Schaf, falscher Prophet, barmherziger Samariter. Deutsch-tschechisches Wörterbuch biblischer Phraseologismen mit historisch-etymologischen Kommentaren. Greifswald, 2012.
- Wander K. F. W. Deutsches Sprichwörterlexikon. Ein Hausschatz für das deutsche Volk. 5 Bde. Leipzig, 1867–1889. Nachdruck, Darmstadt, 1964.

H. Walter, V. M. Mokienko

RUSSIAN LANGUAGE IN BILINGUAL DICTIONARIES (SPECIALIZED LEXICOGRAPHIC EXPERIENCE)

Keywords: *lexicography, comparative lexicography, bilingual dictionaries, phraseology, proverbs, stable comparisons antiposlovitsy, nicknames, jargon.*

The article is an analytical overview of the series of bilingual dictionaries, created by prof. H. Walter and prof. V. M. Mokienko and their lexicographical groups in St. Petersburg state (Russia) and Greifswald (Germany) universities. Many of them were a continuation of the work on the monolingual dictionaries of the Russian and German languages — for example, a large dictionary of jargon, phraseology, proverbs, stable comparisons, nicknames, winged words and other. The authors have sought to reflect in their dictionaries the current state of vocabulary and phraseology of Russian and German languages, to show the dynamics of their development and cultural background. If possible, in bilingual dictionaries is an attempt to show the European cultural heritage, reflected in the two languages, and at the same time emphasize the national identity of each of them.

ВЛИЯНИЕ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ИНТЕРНЕТА НА ОБУЧЕНИЕ РКИ СОВРЕМЕННЫХ УЧАЩИХСЯ

Людмила Шипелевич
доктор филологических наук,
президент
Польской ассоциации
учителей и преподавателей
русского языка,
профессор Варшавского
университета
Варшава, Польша
ludmila_sz@poczta.onet.pl



Ключевые слова:
дорожная карта, методы
обучения, культура,
информационное пространство
Интернета, виды речевой
деятельности, создание,
совместное обучение,
сотрудничество

Многие учителя и преподаватели иностранных языков обращают внимание на то, что им все труднее находить общий язык со студентами и школьниками на занятиях по иностранному языку. Современные учащиеся мало интересуются тематикой текстов и заданий, предлагаемых учителем. Даже форма проведения занятия им кажется неинтересной. Часто можно наблюдать скучающие лица и нежелание работать на уроке или занятии в вузе. Такое состояние учащихся связано с тем, что эпоха компьютеров и Интернета, в которую они родились, представляет собой огромное информационное пространство, заметно влияющее на современное поколение, называемое «цифровыми с рождения». Современный учащийся считает, что он прекрасно ориентируется в Интернете и может найти любую информацию для решения своих личных задач (пообщаться в чате, по электронной почте, в социальных сетях) и выполнения учебных заданий. Одной из характерных особенностей поколения «цифровых от рождения» является умение одновременно выполнять несколько действий: говорить по телефону, играть в компьютерную игру и слушать музыку. Такие действия ученые назвали «многозадачностью», взяв из компьютерной лексики термин, обозначающий одновременную обработку компьютером огромного количества информации.

Американские ученые Гэри Смолл и Гипи Ворган, занимающиеся исследованиями коры головного мозга, считают, что «многозадачность» плохо влияет на учащихся: внимание их рассеивается, они не могут сосредоточиться на одном задании, это приводит к тому, что «хроническая и интенсивная многозадачность способна также затормозить планомерное развитие лобной коры — той области мозга, которая позволяет нам видеть за деталями целое, откладывать поощрение на будущее, рассуждать абстрактно и планировать наперед» [3: 63]. Эти особенности коры головного мозга очень важны при обучении иностранным языкам, поскольку дают возможность студентам научиться аргументировать свои предложения, принимать активное участие в дискуссии, ставить перед собой цели в обучении и достигать их, планируя свои действия. Многие учителя, преподаватели и педагоги в настоящее время обращаются к исследованиям ученых, занимающихся сравнительно новой наукой под названием «нейродидактика» (в английском языке — brain based learning), которая призвана исследовать особенности коры головного мозга для создания

новых педагогических технологий, ведущих к более эффективному использованию сильных сторон мозга в учебном процессе. Ученые обращают внимание учителей на то, что чрезмерное увлечение «цифровыми от рождения» учащимися компьютерными играми, интернет-поиском и электронной перепиской приносит им огромный вред, поскольку студенты не всегда могут «определить ту грань, за которой идет большая нагрузка на их мозг» [3: 63].

Результаты наблюдения учителей показывают, что многие учащиеся страдают интернет-зависимостью, некоторые настолько увлечены общением в Сети, в чатах и перепиской по электронной почте, что это сказывается на посещении занятий и успехах в учебе. Современные учащиеся мало читают, их не увидишь в библиотеке, отсюда проблемы с высказыванием собственных мыслей, составлением длинных сложноподчиненных и придаточных предложений, отсюда же и неумение представить свои аргументы «за» и «против» в процессе дискуссии или при обсуждении решения какой-то проблемы. Общение в сети Интернет влияет на разговорный язык, они предпочитают говорить короткими фразами (эсэмэсками), им трудно написать изложение и сочинение, гораздо легче сделать тест, который не требует выражать свои мысли в письменном виде. Учащиеся легко общаются в Сети, но им трудно в реальных ситуациях с друзьями, родителями, учителями. Несмотря на то что студенты и школьники все свое свободное время проводят в Интернете, они не умеют находить, анализировать и выбирать нужную им информацию, чтобы использовать ее в учебном процессе.

Современным учащимся трудно определить цели изучения иностранного языка без помощи преподавателя, они не умеют определить свои сильные и слабые стороны в овладении языком, зачастую им не под силу найти свой стиль и выбрать стратегии в процессе овладения предметом, поскольку информационное пространство Интернета не обучает этому, а только предоставляет информацию, которую учащийся может использовать, если знает и умеет это делать. «Информация — это не то же самое, что знания. При использовании сетевых ресурсов школьникам не удастся ограничиться знакомыми им способами оперирования информацией. Им потребуются навыки задавания вопросов, осуществления навигации и систематизирования, а эти навыки не приходят сами собой» [1: 328]. Конечно, в таком случае необходимы помощь и сотрудничество с учителем, который, может быть, не так хорошо разбирается в компьютерах, но прекрасно знает, как можно использовать информацию из Интернета в учебном процессе, учитывая те изменения, которые происходят в коре головного мозга современных учащихся под влиянием информационных технологий. Сотрудничество учащегося с учителем дает возможность сочетать современное мышление и креативность учащегося с опытом и профессиональной компетенцией учителя. Такое сотрудничество можно

осуществить при создании индивидуальной дорожной карты¹, которая намечает индивидуальный путь изучения иностранного языка с учетом мозаичности виртуальной среды Интернета и способов использования информации в учебном процессе. Пользователи Интернета привыкли к гипертексту, который «дает возможность не только включения перекрестных ссылок, но и разнообразных форм, позволяющих собирать и классифицировать информацию...» [4: 75], поэтому дорожная карта должна быть составлена по образцу гипертекста, соответствующего особенностям мышления «цифровых от рождения».

При составлении дорожной карты современного учащегося необходимо учитывать его интересы, интеллектуальные и возрастные особенности, многозадачность в работе с информацией и увлечение компьютерными играми. Задача учителя при составлении дорожной карты — показать учащемуся пути эффективного использования тех возможностей, которыми он обладает, научить его самостоятельности, умению принимать решения, находить и анализировать нужную информацию для овладения видами речевой деятельности и аспектами языка. Составление дорожной карты даст возможность учащемуся лучше узнать свои сильные и слабые стороны в овладении иностранным языком, разборчивее относиться к полученной из Интернета информации. Учитель познакомит учащегося с разными методами изучения иностранного языка и технологиями, которые можно использовать в виртуальном пространстве Интернета, подскажет, какие стратегии учения выбрать, какие методы и формы помогут в формировании коммуникативной компетенции учащегося. В процессе создания дорожной карты учитель сможет лучше понять интересы и потребности учащегося, узнать его творческие способности, особенности мышления и памяти, выяснить, насколько сильно влияние информационных технологий и как задействовать их в учебном процессе.

Рассмотрим примерное составление дорожной карты для современного учащегося по овладению видами речевой деятельности, учитывая особенности мышления и «мозаичность» информационного пространства Интернета. Дорожная карта мозаична и, подобно гипертексту, «выступает как принципиально открытая система текстов, баз данных, ссылок и т. д. и выполняет функцию запоминания и хранения информации...» [4: 73]. Дорожная карта включает обучение чтению, письму и письменной речи, говорению и аудированию. Все действия учащегося согласованы с учителем, поскольку они работают в сотрудничестве. Однако при работе в группе или парах такое сотрудничество может быть между самими учащимися и тогда устанавливается сотрудничество на линии учитель — ученик и ученик — ученик.

¹ Дорожная карта, или Карта пути, в Википедии определяется как «атлас различных типов дорог, соединяющих контрольные пункты — географические, административные и т. д.», что созвучно с определением гипертекста.

Каждый вид речевой деятельности представляет определенный этап пути, пройденный учащимся в достижении своей цели. Предлагается гибкая система постановки ближних, промежуточных, конечных целей по овладению видами речевой деятельности. Эти цели могут меняться, уточняться, обсуждаться с учителем в процессе овладения языком, учитываются уровень владения языком учащегося, его интересы, способ мышления и потребности.

■ Первый этап — обучение чтению

Для обучения чтению учащемуся предлагаются поисковые задания в Интернете (русскоязычные сайты) для подборки разножанровых текстов по определенной тематике, представленной в программе обучения. Это могут быть разные по объему тексты: пресс-релизы газет и журналов, новости, афиши, объявления, кулинарные рецепты и т. п. Для обучения чтению можно использовать блоги и таким образом узнать, какие виды блогов интересны студентам не только для чтения, но и для обсуждения (при обучении говорению) интересных фактов, событий, проблем. Учащийся может найти интересную статью в Википедии или сообщение в Твиттере. Каждый текст из Интернета, выбранный студентом, должен служить определенным целям, обсуждаемым с учителем. Вместе с преподавателем или по образцу в учебнике учащийся учится создавать задания к тексту: предтекстовые, притекстовые и послетекстовые (для развития умений чтения и понимания). Обсуждаются тексты, которые предназначены для разных видов чтения. Формируется умение находить ключевые слова, главную тему текста, определить проблему в тексте и извлечь необходимую информацию, а затем высказать свое отношение к прочитанному. Можно попробовать вести собственный блог и найти в Интернете сайт, обучающий блогеров. Оформление текста может быть дополнено такими элементами, как видеоклип или отрывок из фильма по тематике текста или виртуальная экскурсия по музею, связанному с тематикой текста. Преподаватель рассказывает о том, как использовать музейную педагогику в обучении чтению, говорению, аудированию и письму. Задание для учащегося: создать собственный виртуальный музей из любимых книг, сделать презентацию и представить на занятии.

Контроль и оценивание учащегося проходит или по заданию, которое выбирается совместно с учителем, или в процессе групповой работы методом проектов.

Учащийся создает свой банк текстов, используя технологии «хотлист» или «скрэпбук».

■ Второй этап — обучение письму и письменной речи

Совместно с учителем учащийся обсуждает сайты, где можно найти примеры написания писем, изложений, сочинений. Определяются цели обучения письменной речи, а затем рассматриваются те интернет-ресурсы, которые можно использовать

для обучения. Это могут быть блоги, электронные письма, Википедия, Твиттер. Примеры можно найти на портале Гос. ИРЯ им. А. С. Пушкина «Образование на русском», а также на сайтах gramota.ru, gramma.ru, mediawiki.com. Студент вместе с учителем выбирает поисковые задания по тематике программы обучения, которые можно представить в форме блога или странички в Википедии, делает презентацию своего блога или странички в Википедии, куда может добавить звуковое письмо, открытки, видеоклип или отрывок из мультфильма как иллюстрацию написанного. Таким образом учащийся учится описывать события, факты, сообщать информацию, делать выводы, выражать собственное мнение. Учитель помогает в выборе формы представления своих рассуждений, объясняет грамматические конструкции письменной речи, рассказывает, как научиться представлять аргументы «за» и «против». Выбирается форма представления в виде виртуальной собственной стенгазеты, куда студент в режиме реального времени вставляет заметки о событиях, происходящих с ним, или свои впечатления от посещения кино или театра и т. д. Такая стенгазета может быть сделана в форме группового блога. Можно предложить создать тематическую виртуальную стенгазету, где были бы заметки и рассказы о родном городе, селе, местности. Это может быть сценарий для создания фильма или репортаж с места событий. Таким образом учащиеся знакомятся с жанрами речи СМИ и учатся выражать свои мысли в этих жанрах в Интернете.

■ Третий этап — обучение говорению

Обучение диалогу и монологу может проходить по выбранным из Интернета текстам, которые студенты нашли для обучения чтению и письму. Обсуждать задания по тексту (пересказ содержания или диалог) учащийся может по Скайпу или по телефону с учителем. Форма контроля и представления может осуществляться в классе во время урока-дискуссии, круглого стола или пресс-конференции: таким образом студенты учатся сотрудничеству друг с другом. В обучении монологу предлагается знакомство с виртуальными музеями России, где представлены образцы монологической речи гидов, сопровождающих экскурсии по разным музеям. Виртуальные музеи могут заинтересовать не только экспонатами и рассказом о них, но и желанием создать свой виртуальный музей из произведений искусства одного из музеев России и провести по нему экскурсию в качестве гида. Поисковые задания для учащегося обсуждаются вместе с учителем, который предлагает найти кроссворды, ребусы, пословицы, скороговорки по темам, вызвавшим самый большой интерес у учащихся в классе. Этот материал может быть дополнен разными видами наглядности: видеоклипами, мультфильмами и т. д.

■ Четвертый этап — обучение аудированию

Учитель предлагает учащемуся учиться аудированию на аутентичных материалах из Интернета (например, прослушивание сведений о погоде и новостей) или записях, сделанных в аэропорту или на вокзале (которые можно записать на смартфон). Для овладения этим видом речевой деятельности очень хороши аудиокнижки, найденные в Интернете песни со словами, а также подкасты — один из видов социального сервиса, позволяющий прослушивать аудиофайлы и видеопередачи в сети Интернет. Подкасты интересны тем, что можно не только слушать и просматривать их на любые темы, но и создавать свои собственные и показывать друзьям или одноклассникам. Можно создать подкаст вместе с учителем (podomatic.com), обсуждая при этом самые интересные темы подкастов на сайте. Много интересного материала для обучения аудированию есть на образовательном портале Института Пушкина, здесь можно принимать участие в вебинарах по разным тематикам. Все особенности обучения аудированию учащийся обсуждает с учителем, говорит о трудностях, с которыми сталкивается, стратегиях, которые использует при аудировании, советуется, какую стратегию выбрать. Преподаватель предлагает разные упражнения на развитие аудитивных умений, состоящих в умении определять тему или проблему в звучащем тексте, извлекать из аудиотекста необходимую информацию, научиться оценивать важность информации и т. д. Учитель предлагает учащемуся создать на «хотлисте» свой виртуальный словарь необходимых слов и выражений, которые помогают в понимании услышанных текстов и сообщений. Можно общаться с другими студентами и преподавателем по Скайпу, а также в режиме реального времени принимать участие в общении на форумах, телеконференциях, чатах, так как это помогает развивать культуру общения, логику построения диалога и креативность мышления. Чтобы проверить, как студенты овладели видами речевой деятельности в процессе

составления индивидуальной дорожной карты, учитель предлагает сделать по определенной тематике вебквест, который предполагает коллективную работу методом проектов и является завершением создания групповой дорожной карты, составленной из индивидуальных дорожных карт.

В настоящее время многие психологи, педагоги, методисты из разных стран мира проводят исследования на тему влияния мультимедиа и Интернета на современных учащихся, стараются создать профиль представителя нового поколения для того, чтобы понять, какими методами обучения можно увлечь «цифрового от рождения» ученика, какие педагогические технологии могут мотивировать его к изучению иностранных языков, какие тактики должен использовать учитель на уроке, чтобы заинтересовать ученика, считающего себя «хорошо проинформированным» во всех областях знаний. Мы попытались ответить на этот вопрос, предлагая дорожную карту, составление которой дает возможность преподавателям находить методы, технологии и формы работы с современной молодежью, учитывая те изменения, которые произошли за время существования информационного пространства Интернета. Хорошим примером дорожной карты, представляющей культуру России, является портал [культура.рф](http://www.culture.ru) (www.culture.ru), где представлены новости, образы России, спецпроекты, интерактивные проекты, кино, музеи, лекции, культурные события и т. д. На этом портале можно посмотреть спектакли онлайн, биографии известных русских актеров, спектакли и фильмы с их участием. Работа на портале [культура.рф](http://www.culture.ru) поможет учащимся не только познакомиться с культурным наследием России и услышать прекрасную русскую речь, но и составить свою дорожную карту по тем удивительным местам, которые понравятся учащимся.

Для преподавателей РКИ этот портал, как и портал «Образование на русском», — кладь новых идей, методов и технологий обучения для современных учащихся. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Крук Ч. Школы будущего // Гуманитарные исследования в Интернете / Под ред. А. Е. Войсунского. М., 2000.
2. Литневская Е. И., Бакланова А. П. Психолингвистические особенности Интернета и некоторые языковые особенности чата как исконного сетевого жанра / Вестник Московского университета. Серия 9. Филология. 2005. № 6.
3. Смолл Г., Ворган Г. Мозг онлайн. Человек в эпоху Интернета / Гэри Смолл, Гипи Ворган: Пер. с англ. Б. Козловского. М., 2008.
4. Титова С. В. Ресурсы и службы Интернета в преподавании иностранных языков. М., 2003.
5. Żylńska M. Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Toruń, 2013.

INTERNET INFLUENCE ON MODERN LEARNING OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Keywords: road map, methods, culture, Internet space, speech, creation, cooperation.

This article is about the construction of individual road map of student in learning foreign languages in cooperation with teacher and using Internet as a huge information area for teaching and learning Russian as a foreign language.

Ludmila Shipelevich

СОВРЕМЕННЫЕ ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ И ИЗУЧЕНИИ ЯЗЫКОВ



Е. Л. Кудрявцева
кандидат педагогических наук, научный руководитель международных лабораторий «Инновационные технологии в сфере поликультурного образования»
Гюстро, Германия
ekoudrjavitseva@yahoo.de



Л. Б. Бубеикова
кандидат филологических наук, доцент Елабужского института Казанского федерального университета
Елабуга, Россия
bular@yandex.ru



А. А. Тимофеева
магистр филологии, научный сотрудник Масарикова университета Брно, Чехия
anastasiatimofeeva@seznam.cz



С. В. Буланов
кандидат педагогических наук, генеральный директор АНО «Центр современных образовательных технологий»
Москва, Россия
bulanovsv@centersot.net

Что мы понимаем под креативностью и какую роль она играет в процессах интеграции личности (первичной — в семейном окружении; вторичной — в образовательный и профессиональный социум)? Как рост уровня креативности связан с развитием этнолингвокультурного сознания личности и ее успешностью в поликультурном мире? Для носителя русской национальной картины мира и русского языка как родного синонимами этого понятия являются творческий подход и смекалка. Также это понятие может быть прочитано как «гениальность», «инакомыслие», «иное видение ситуации и выхода из нее», «иная точка зрения».

Креативность (в форме предлагаемых заданий или возможности пережить рост собственной креативности, активного творчества) может являться основой мотивации к продолжению образования [8] и должна развиваться на всех уровнях взаимодействия с обществом (обществами) (рис. 2, 3).

Ключевые слова:
многоязычие, креативность, межкультурная компетенция, инновационные игровые технологии

Лестница развития креативности (рис. 1) начинается от этапа получения и осмысления знаний-умений и проходит через период выработки навыков и перерастания жизненного опыта в компетенции. Креативность, таким образом, приводит к наиболее эффективному восприятию реальности отдельной личностью. Но оценка



Рис. 1. Лестница развития креативности («самоактуализации»)

креативности — задача общества, поэтому важно обобщение результатов деятельности (их артикуляция в доступных обществу данного уровня развития и временного периода категориях и ценностных ориентирах).

И. М. Кондаков утверждает: «Среди условий, стимулирующих развитие творческого мышления, выделяют: ситуации незавершенности или открытости в отличие от жестко заданных и строго контролируемых; разрешение и поощрение

множества вопросов; стимулирование ответственности и независимости; акцент на самостоятельных разработках, наблюдениях, чувствах, обобщениях; внимание к интересам детей со стороны взрослых и сверстников. **Препятствуют развитию креативности <...> жесткие стереотипы в мышлении и поведении; конформность; неодобрительные оценки воображения (фантазии), исследования; преклонение перед авторитетами»** [5]. Таким образом, креативность — это неотъемлемое качество



Рис. 2. Оберег «Символ Божественной мудрости» как основа для «треугольника взаимной интеграционной сохранности» билингва в поликультурной образовательной среде



Рис. 3. Первичная и вторичная социализация в этнолингвокультурном аспекте (L1 — монолингвизм, 2L1 — естественный билингвизм; L1 + L2 — приобретенный билингвизм с родным и иностранным языком)

личности, стремящейся к самоактуализации, росту и развитию сознания (не синонимично интеллекту) и оптимизации взаимодействия с окружающей реальностью. Все это невозможно без освоения личностью ключевых составляющих межкультурной коммуникативной компетенции: я-компетенции, социокомпетенции, этнокомпетенции, медиакомпетенции, — инструментально оформленных лингвокомпетенцией, т. е. осваиваемый путем погружения родной (родные) и усваиваемый через целенаправленное изучение иностранных языки — всего лишь инструмент, а не самоцель в процессе самоактуализации и социализации личности.

С помощью «Лестницы развития креативности» (рис. 1) мы можем определить, какие задания необходимы для учащихся с учетом их возрастных особенностей, роли визуальной составляющей в мировосприятии естественных и искусственных билингов, интеркультурной составляющей и описанных выше аспектов развития и проявления креативности: задания для индивидуальной работы (независимость в принятии решений); задания на наблюдение и описание реальности (сопоставление, обобщение, поиск различий); задания на переключение кодов всех типов; задания на дополнение и пересоздание реальности; задания-конструкторы (пазлы и т. п. на реконструкцию целостной реальности); ситуативные проблемные задания и вымышленные истории (что

будет, если...; предположим, что...; прыгающая корова и др.); задания, требующие взаимодействия (демократичного, сетевого, на равных) членов разнокультурных и разновозрастных сообществ (предполагается коммуникация с целью получения/пополнения существующей информации с родителями, воспитателями и др.); многоуровневые задания на расширение активного и пассивного словарного запаса на родном (родных) языках ребенка. Причем для достижения мотивационного эффекта и чувства успешности необходимо, чтобы задания, требующие повышенной концентрации, сменялись простыми заданиями, а также сменялся тип деятельности. Оптимальная форма подачи заданий — в игре.

Предложения подобных упражнений и тестов сотрудники международных лабораторий при Елабужском институте Казанского федерального университета (ЕИ КФУ) и Удмуртском государственном университете (УдГУ) совместно с Ассоциацией русских школ Испании сформировали как «Отрывной календарь-портфолио дошкольника» (готовятся также «Календарь-портфолио ученика начальной/средней школы»). Отрывной «Календарь-портфолио дошкольника» сделан по принципу тетради-блока, позволяющей отделять проработанные листы и скреплять их в папке-портфолио (по порядку выполнения или тематическому принципу, на усмотрение педагога).

■ ТАБЛИЦА 1

Таблица определения компетенций и предпочтений ребенка

Предметные	Крупная и мелкая моторика	Естественно-научные компетенции	Творческие (прикладные) компетенции I	Математические компетенции	Информационно-рефлексивные компетенции	Этнолингвокультурные компетенции	Здоровье-сбережение
Назв.предметные							
Логика	+				-		
Наблюдательность		+ -			+		
Внимание и концентрация			-	+			
Память			+				
Креативность							+

Правила заполнения: «+» — самостоятельно выполненное задание; «+» «-» — при выполнении потребовалась помощь взрослых; «-» — выполнение неверно

■ ТАБЛИЦА 2

Ключевые компетенции

Лидерские качества	
Социальные компетенции	
Творческие (неприкладные) компетенции II	
Мотивационные компетенции	

Ключевые компетенции выявляются путем наблюдения за самостоятельным выбором ребенка, доведением им работы до конца и пр. и заполняются в свободной форме

Таким образом ребенок наблюдает свой прогресс (визуально и тактильно — папка-портфолио растет, календарь уменьшается); происходит объективизация времени и знаний; возможно повторное обращение как самого ребенка, так и взрослых к уже выполненной работе (например, при выполнении заданий того же типа, с целью систематизации компетенций).

«Календарь-портфолио дошкольника» рассчитан на самостоятельную работу включая самопроверку и самооценку детей в возрасте 5–6 лет и может использоваться как для целенаправленной образовательной деятельности в дошкольном учреждении и дома, так и для занятий с ребенком в дороге. Помощь и поддержка со стороны взрослых приветствуется, но основной принцип календаря дошкольника — «Помоги мне сделать самому!» (т. е., с одной стороны, необходимо, чтобы запрос помощи поступил от самого ребенка, а с другой — чтобы выполнение задания было самостоятельным, авторство решения принадлежало ребенку при возможной направляющей функции взрослого). С учетом новых ФГОС дошкольного образования «Интерактивный календарь-портфолио» можно использовать для промежуточного тестирования детей на уровень коммуникативной компетенции в каждой из сфер деятельности, актуальных для данного возраста. Для этого календарь имеет как листы наблюдений для отметок родителей и педагогов ДОО, так и игровые тестовые задания (с предметной и надпредметной доминантами) для самих детей, с выводом итогов на так называемый

компетентностный ландшафт (таблицы 1, 2). Образцы страниц данного календаря доступны в разделе «Дети мира» портала <http://bilingual-online.net>.

Международными лабораториями при ЕИ КФУ, УдГУ, Университете имени С. Баишева при участии Масарикова университета разработана серия интерактивных игр на развитие многоязычия и неотъемлемой от его реализации межкультурной коммуникативной компетенции.

Цели игр: «Мультиконтакт» — отработка межкультурной коммуникации без возможности использования этноклише на основе мультимедийных технологий; уровни межкультурной компетенции от А1 до С2; «Тянитолкай» — активизация и расширение словарного запаса и знаний по теме «Животный мир», развитие словотворчества, креативности; «Новые крестики-нолики» (на основе переосмысленной технологии тестов Э. Торренса) — развитие внимания, концентрации, активизация словарного запаса, творческих способностей и др. Все игры являются модульными (от 3 до 12 модулей в каждой игре) — т. е. могут быть использованы как в разновозрастных аудиториях, так и с различным целеполаганием (узко- или межпредметным). Их объединяет необходимость общения, а следовательно, и активизация русского языка (или других осваиваемых и усваиваемых языков) как одного из родных или иностранного в ситуации реальной коммуникации.

В некоторых играх используются QR-коды. Причин для их использования несколько, перечислим основные: современный мультимедийный подход



Рис. 4. Персонажи анимационных фильмов, характеры которых положены в основу игры «Мультконтакт»

к образовательной деятельности, позволяющий включить игры в международный образовательный контент; мотивационная составляющая для реальных пользователей (детей, подростков и студентов, изучающих РКИ для коммуникации в интерактивном контексте); отработка медиакомпетенции как одной из ключевых в составе межкультурной коммуникативной компетенции (целеполагание для учащихся XXI столетия); возможность прямого выхода в мультимедиа контент — непосредственно из смартфона, айпада, планшета и других считывающих устройств; в связи с интерактивностью текста возможен его перевод непосредственно участниками игры в их мобильных устройствах (например, при помощи программы PROMT <http://www.online-translator.com>).

Игра «Мультконтакт» (мульт- как мультфильм, мульт- как мультипликатор, мульт- как мультикультурный). Девиз: «Научись общению, познай и прояви себя, познавая вселенную!»

Имена персонажей, использованных в игре, в породивших их культурах стали нарицательными. Внешность героев, далекая от человеческой, не является критерием, определяющим отношение к ним. Контакт или отказ от него происходят и мотивируются на уровне взаимной готовности, открытости коммуникации с «иным». Поэтому игра прекрасно подходит для отработки навыков межкультурной коммуникации (первый шаг к которой — толерантность и отказ от национально обусловленных критериев, от клише).

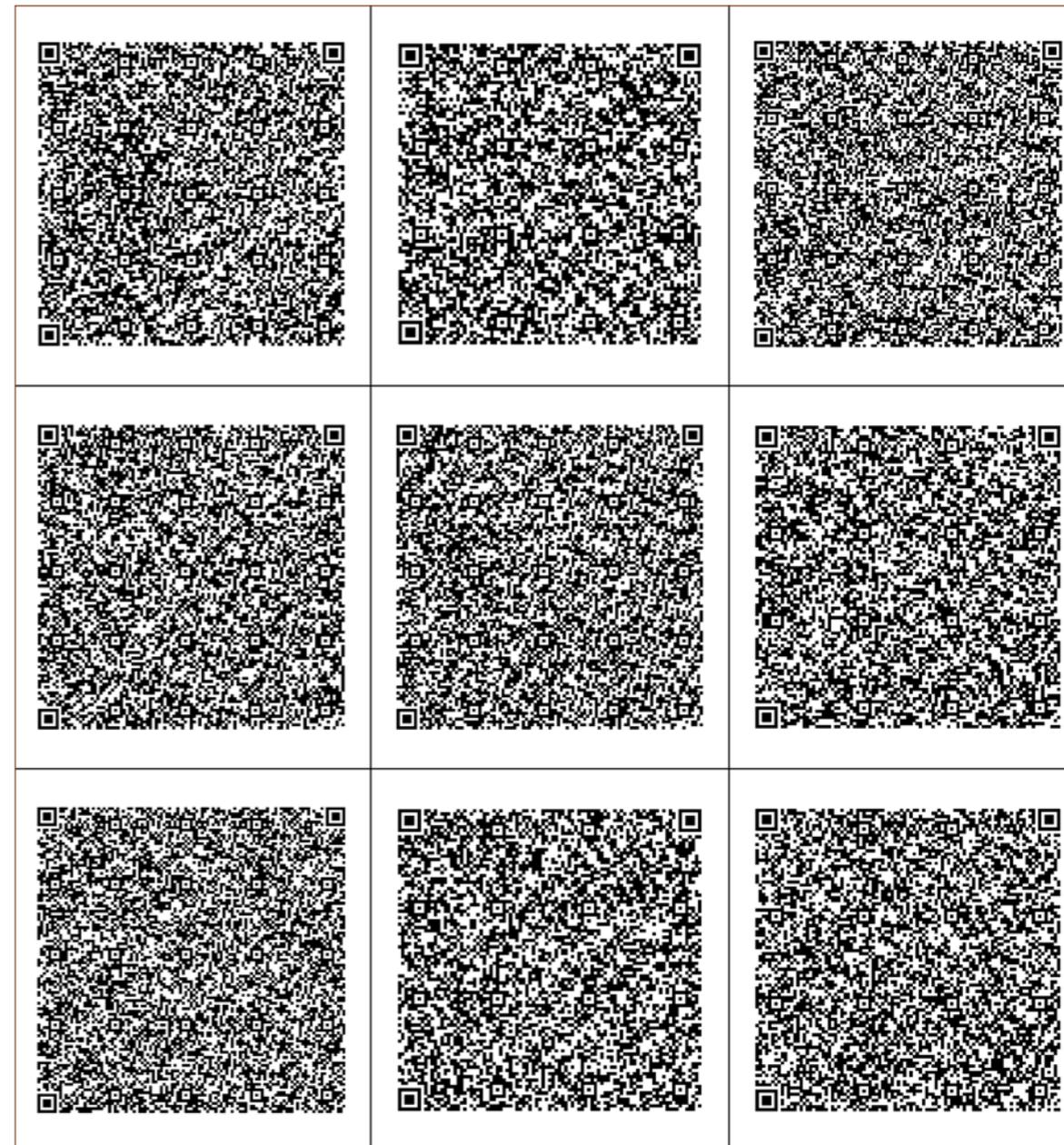


Рис. 5. QR-коды с описаниями характеров персонажей для разыгрывания коммуникативной ситуации межкультурного контакта

Правильность же своих выводов участники игры смогут проверить, посмотрев мультфильмы — в том числе и как награду за попытку принять и постичь иные миры.

В наборе игры предложены 28 «портретов» персонажей и QR-коды с текстами характеристик этих персонажей на русском языке для уровней владения B1–B2 Европейского языкового портфеля. Поскольку материалы для игры предлагаются в нескольких форматах, в том числе электронном, варианты самой игры также могут быть различными.

1) QR-коды с текстами предоставляются отдельно от картинок (копии). Играть могут как 2 команды, так и 1 участник (водящий) против остальных участников.

В этом случае 1-я команда или все участники, кроме водящего, получают карточки с изображениями персонажей. 2-я команда или водящий вытаскивает карточку с QR-кодом. Член 2-й команды или водящий разыгрывает персонажа по прочитанной характеристике (QR-код), а члены 1-й команды или остальные игроки должны показать



Рис. 6. Образцы карточек с русскими сказочными персонажами

правильную картинку. В случае неправильного ответа все повторяется. Если же ответ верен, команды меняются ролями или водящим становится отвечавший.

2) QR-коды с текстами размещаются на обороте картинок. Игроки поочередно вытаскивают по одной карточке и пытаются, не читая кода, описать характер персонажа по его внешнему виду. По окончании код открывается и участники решают, чье описание оказалось ближе к «действительности».

Цель для 1-го и 2-го модулей игры: формирование уровней межкультурной коммуникативной компетенции А1–А2.

3) QR-коды с текстами предоставляются отдельно от картинок (копии). Игруют две команды. Владелец

карточки с кодом рассказывает о «себе» (показывает «себя» в действии), не описывая внешности. Член другой команды, обладатель правильной карточки-картинки, должен узнать своего персонажа и показать всем его портрет.

Театральность и игровой характер действия и порожденный ими эффект «отстраненного присутствия» («я говорю от иного лица») позволяют упростить процесс общения на иностранном или неродном языке даже с носителями этого языка как родного. Победителями являются обе команды, проявившие скоординированность межкультурной коммуникации.

Цель 3-го модуля: формирование уровней межкультурной коммуникативной компетенции В1–В2 [7].

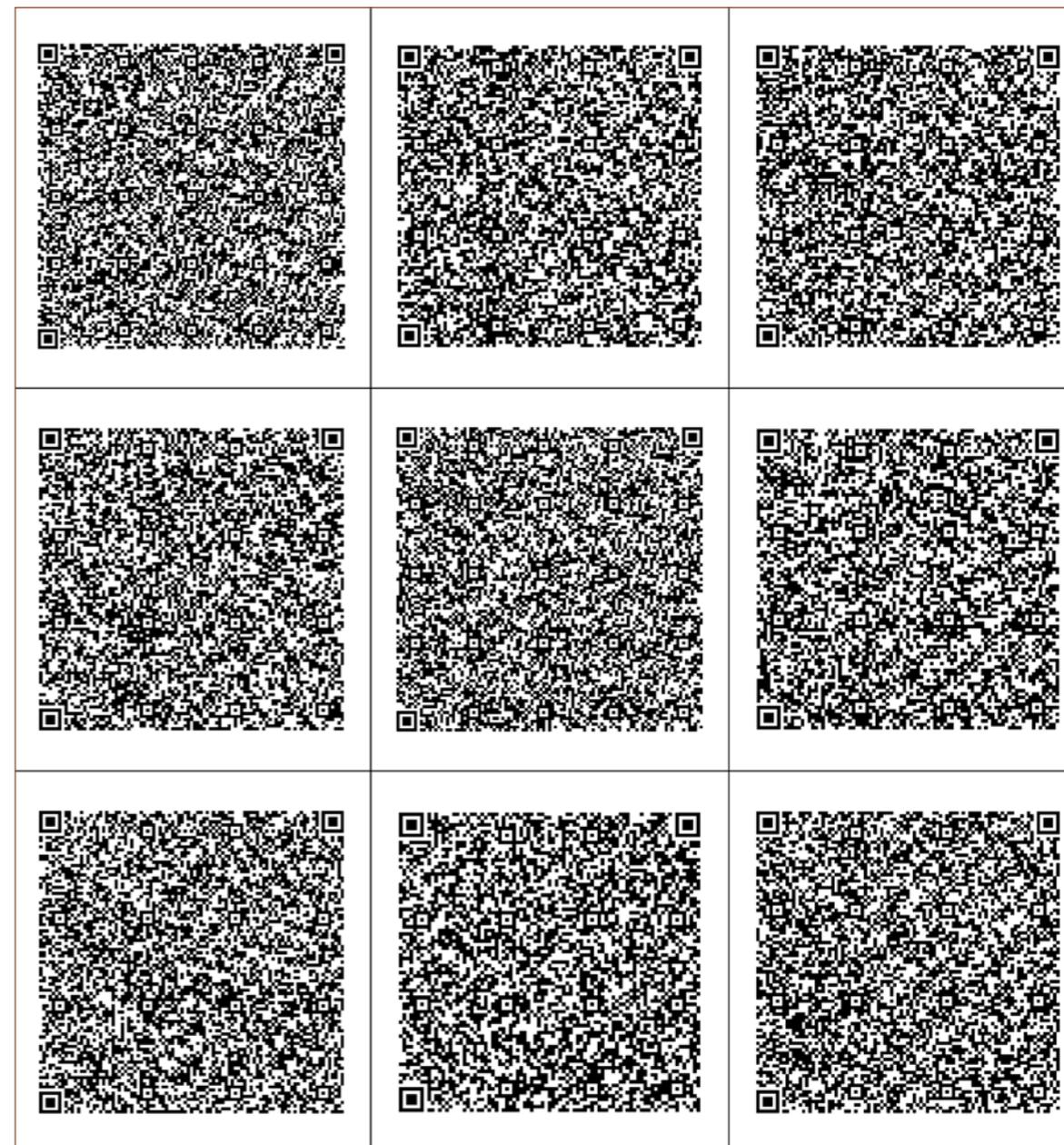


Рис. 7. QR-коды с характеристиками сказочных персонажей русских сказок

4) QR-коды с текстами есть только на обороте картинок. Картинки кладутся изображениями вниз, кодом вверх. Игроки (по одному от команды) тянут по одной карточке, не показывая друг другу лица персонажей. Их задача: прочесть текст QR-кода и вступить друг с другом в коммуникацию от лица своего персонажа, в его роли. При этом оба игрока не знают, с кем они общаются (представителем какой цивилизации или сказки), и должны вырабатывать тактику поведения в процессе разговора (реальной межкультурной и даже межгалактической коммуникации). Ближайшая цель — решить

свою коммуникативную задачу; дальнейшая цель — понять, кто перед тобой (смог описать характер собеседника).

Лингвистический компонент играет подчиненную, инструментальную роль. Общение может происходить и на языке жестов, мимики, поз, звукоподражаний и т. п.

Ситуацию коммуникации выбирает из списка предложенных педагог/водящий. Но цели и задачи, тактику поведения внутри ситуации каждый игрок определяет для себя сам с учетом характера и профессии своего персонажа (межкультурная коммуникация

происходит не только между представителями разных наций, но и разных социальных слоев).

Цель 4-го модуля: формирование уровней межкультурной коммуникативной компетенции С1–С2.

Перечень возможных ситуаций: встреча в космокафе, встреча на космозаправке, встреча в косморемонтной мастерской, встреча в космоклинике, встреча в космопарихмакерской, встреча на космовокзале.

Если цель — отработка специфики русской национальной картины мира, а не русского языка как языка межкультурной коммуникации, то вместо интернационализированных (или, точнее, лишенных сутубо национальной принадлежности в «земном» понимании) фантастических мультгероев необходимо прибегнуть в рамках той же игровой технологии к персонажам русских сказок.

Можно начинать игры с молчаливого построения по росту персонажей (карточки на руках у каждого игрока) с последующей аргументацией на изучаемом языке с учетом русской этнокультуры; с поиска положительных черт у отрицательных и отрицательных — у положительных персонажей и т. д.; с нахождения себе «пары» или «антагониста» или выяснения — «Кто я?» (карточки прикреплены на спинах игроков, и они могут только узнавать: Что я ем? Где я живу? Как я двигаюсь? и пр.).

Игра «Тянитолкай»

Идея игры отражена в ее названии¹ — совмещение, на первый взгляд, несовместимых элементов и его вербализация — от присвоения имени (интернационального или этноспецифического) только что рожденному образу до создания истории характера (интеркультурного как Тянитолкай или этнокультурного как гуси-лебеди).

Основой для создания игры послужили исследования лингвокреативности, межъязыкового и интерлингвального творчества детей би- и монолингвов в дошкольном и начальном школьном возрасте² [4; 6; 9].

¹ Название игры — имя персонажа детских сказок Хью Лофтинга (1886–1947) о докторе Дулиттле и его зверях (1920–1952). Упоминается также в произведениях К. Чуковского из серии «Доктор Айболит» (1925–1936).

² Пиджинизированные, гибридные лексемы проявляют активность обоих языков в лингвокультурном пространстве личности и их относительное равноправие (зарождение контактного пиджина, русско-национального или национально-национального). Пиджинизация, а затем и креолизация языков являются «необходимой составляющей при формировании глобальной культуры... в условиях экстремальных языковых контактов, когда у двух или нескольких групп людей, которым необходимо договориться о чем-то конкретном, нет общего языка» [1], а тем самым в развитии целенаправленной межкультурной коммуникации в глобализованном культурном и образовательном пространстве. Через вербализацию результатов креативного, атипичного творческого процесса — на грани языков и культур — запускается механизм лингвокультурной интеграции личности как итога мифотворчества, создания и описания фантазийных картинок (не связанных ни с одной конкретной культурой, освобожденных от заложенных в них этнокомпонентов).

Установку на интра- или интерлингвокультурное творчество дает педагог/водящий, называя в начале каждого тура игры языки, которыми могут пользоваться играющие, или предоставляя им самим свободу выбора³.

Для подростков и взрослых эта игра представляет собой путь сохранения лингвокультурной креативности, с возрастом утрачиваемой (при расширении активного и пассивного словарного запаса в одном или нескольких языках, типизации и нормированности использования в речи определенных лексем и их форм, необходимость словотворчества уходит). «Тянитолкай» — своеобразная гимнастика ума и творческой фантазии, совмещенная с проверкой закреплённости, освоенности и усвоенности языковых норм каждого из языков и лингвистических предпочтений играющих. Рекомендуется использовать игру в поликультурных и многоязычных, в том числе временных, коллективах в рамках знакомства и «запуска» процесса коммуникации. Например, в детских лагерях отдыха, при молодежных обменах и т. п.

Несмотря на абсолютную свободу творчества, игроки должны:

- соблюдать нормы слово- и формообразования в языке/языках игры;
- использовать не более одного языка в рамках именования одной пары карточек;
- если участники являются носителями разных родных языков, то устанавливается лингва франка (русский или английский язык) для всех участников, а вторым языком каждый раз является язык «хозяина» картинки.

Модуль 1

1. Участники перемешивают и раскладывают карточки изображениями вниз. На каждой представлена только половина живого существа (зверя, птицы, рыбы). Каждый участник вытягивает одну карточку, не показывая ее остальным.

2. Первый участник (можно определить по считалочке или иным способом) кладет карточку изображением вверх. Остальные смотрят на свои карточки и решают, какая подойдет лучше всего. Предложений может быть несколько — тогда карточки подставляются поочередно и участники все вместе дают полученным изображениям пиджинизированные названия. Принимается наиболее смешное или лучше всего отражающее сущность данного существа.

³ Ограничение интралингвальной важно для естественных би- и полилингвов, особенно в дошкольном и начальном школьном возрасте (закрепление понятий за объектами и креативное использование элементов одной слово- и формообразовательной системы). Для монолингвов возможно постепенное усиление интерлингвального компонента как в именах-пиджинах, так и в создании истории характера (пиджинизация при создании имен собственных — географических названий и т. п.; имен нарицательных — названий фантазийных существ и предметов; но не интерференция в самом тексте описания).

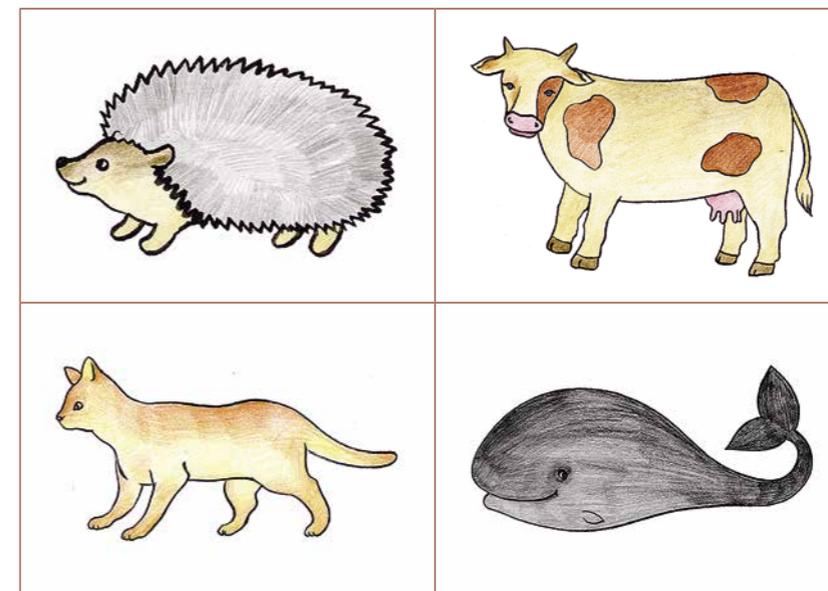


Рис. 8. Образцы карточек для игры «Тянитолкай»

3. Существо на двух совмещенных карточках можно сфотографировать и выложить вместе с названием в Интернете (создав, например, в Фейсбуке группу авторов таких фантазийных картинок-пиджинов).

4. Две использованные карточки убираются, и игра продолжается сначала.

Модуль 2

1. Цветные карточки лежат изображениями вверх и выбираются игроками сознательно.

2. Игроки одной команды называют пословицу или поговорку, игроки другой команды должны за ограниченное время подобрать к ней из цветных карточек иллюстрацию.

3. Педагог/водящий присуждает баллы команде (автору картинки-пиджина), только если их вариант отражает и смысл, и словесное выражение поговорки. Примеры поговорок: *ни рыба ни мясо, ни бе ни ме ни кукареку, ни пуха ни пера; от ворон отстала, к павам не пристала; чудо-юдо, гуси-лебеди, голова — два*

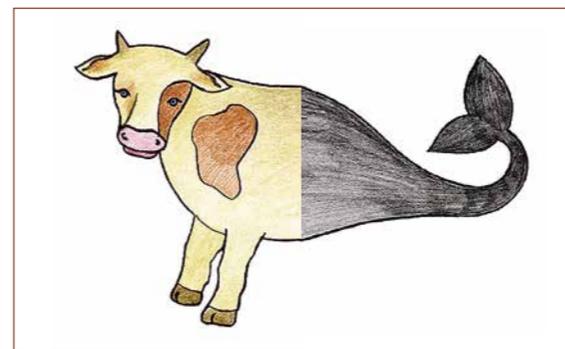


Рис. 9. Образец пиджина по фразеологизированному сочетанию (ни рыба ни мясо)

уха и др. Кроме того, поговорки или загадки могут быть придуманы командами: *ни с воды, ни с суши, длинные уши; ни зверь, ни птица, а в пищу годится.*

Возможны и другие варианты использования картинок: командообразование для последующих игр (парообразование — при объединении элементов одной и той же картинки, находящихся у разных игроков; образование команд «домашних»/«диких» животных, «птиц» или «рыб» — также на основании карточек); отработка счета (благодаря расположенным на обороте карточек номерам от 1 до 50); отработка названий домашних и диких животных и т. д.

Игра «Новые крестики-нолики»

Играть в «Новые крестики-нолики» (рис. 10) могут как дети 5 лет, так и подростки, молодежь и взрослые, изучающие язык как иностранный, неродной или один из родных индивидуально или в рамках группового обучения. Идея игры основана, с одной стороны, на международной игре крестики-нолики, с другой — на инновационном применении теста Э. П. Торренса. Причем важно отметить, что Торренсом была предложена проверка креативности вне вербализации (игра «Крестики-нолики» невербальна), мы же совмещаем вербальный и невербальный компоненты в акте межкультурного сотворчества.

Полифункциональный характер игры отражают ее ближайшие задачи:

- отработка и расширение лексического запаса;
- ознакомление с элементами иной культуры и представление культуры собственной (через дорисовку крестиков и ноликов до специфичных для нее предметов);
- соотнесение названия и изображения предмета (важная для билингвов визуализация);

- отработка мелкой моторики (для дошкольников и пожилых людей);
- отработка концентрации и переключения внимания;
- тренировка наблюдательности, усидчивости;
- возможность отработки переключения лингвистических кодов (при назывании предметов последовательно на нескольких языках, родном для игрока и родном для его партнера по игре) и др.

Игра может вестись как между двумя и более участниками с последовательностью ходов, так и на прогресс — одним участником. Предлагаются следующие варианты игры:

- 1) при использовании фишек с готовыми изображениями: выдох фишек, лежащих лицевой стороной к играющим, и называние предмета на фишке самим игроком / другим игроком перед размещением фишек на поле на языке (языках) игры; выбор фишек, лежащих тыльной стороной к играющим, и называние предмета на фишке самим игроком / другим игроком перед размещением фишки на поле;
- 2) без использования фишек (самостоятельное рисование объектов): игрок сам ставит крестик или нолик и сам дорисовывает и называет предмет (на своем родном языке или языке партнера по игре); один игрок ставит X или O, другой дорисовывает его до предмета и называет предмет (на языке первого игрока); один игрок ставит X или O, другой дорисовывает его до предмета, и третий называет предмет (на языках первого и второго игроков);
- 3) заполнение поля по диагоналям — по образцу привычных «Крестиков-ноликов» (каждый игрок

пытается заполнить первым свою диагональ и помешать сделать это другому игроку);

4) заполнение двумя игроками сразу двух диагоналей (с «пуговицей» посередине; игроки не мешают друг другу, а работают каждый над своей диагональю — на скорость или на количество; или все вместе — над всеми диагоналями, с общей целью — заполнить поле);

5) заполнение более чем двумя игроками (до четырех игроков одновременно; 2 — крестики, 2 — нолики, у каждого — своя диагональ) двух диагоналей, горизонтали и вертикали с «пуговицей» посередине (на время или на результат);

6) заполнение всеми игроками совместно всего поля, по однонаправленным диагоналям, последовательно дорисовками крестиков и ноликов (диагональ «крестики», диагональ «нолики» и т. д.) (сотрудничество и сотворчество для достижения совместного результата).

Игра может вестись на результат (количество дорисованных и верно названных предметов) или на время (количество предметов в определенный отрезок времени). В зависимости от возраста игроков (лексического запаса, личного опыта наблюдений за окружающей реальностью, способностью на длительную концентрацию и переключение внимания и т. д.) ведущий предлагает участникам игровое поле в 9/25/49 и т. д. клеток.

Можно договориться до начала игры, что внутри одного поля размещаются только предметы из одной сферы жизнедеятельности (продукты питания, вспомогательные предметы, столовые приборы.). Также предварительно оговаривается, за что присуждаются

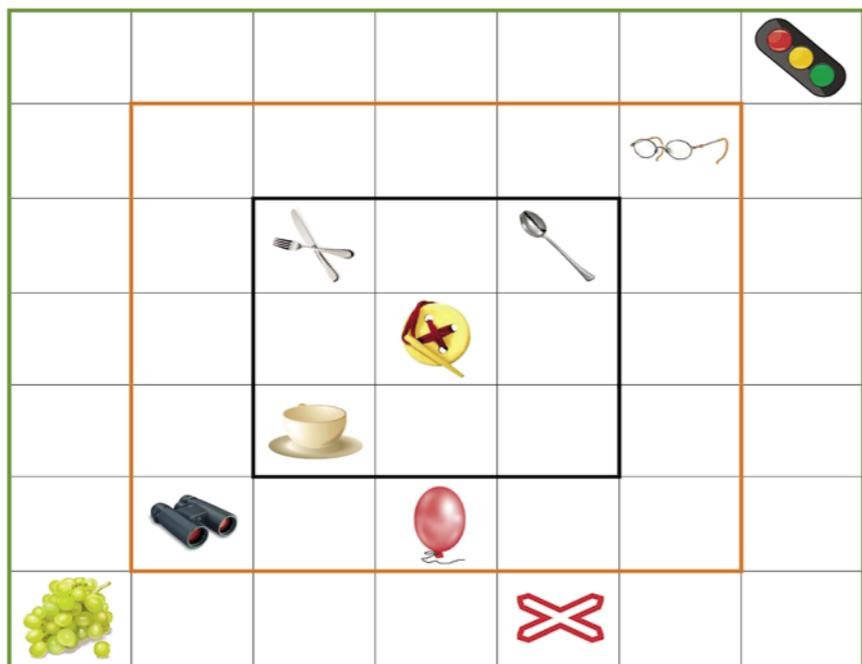


Рис. 10. Образец начала заполнения игрового поля на 49 клетках с тематизацией составляющих мини-полей

очки игрокам: за заполнение диагонали, за время и количество заполненных полей и т. д. Возможны бонус-пункты за совмещение в одном поле нескольких предметов с данной узнаваемой фигурой (крестиком или ноликом): например, чашка на блюде, виноградины, светофор и т. д. Повторения в рамках одной игры не допускаются.

В «Новых крестиках-ноликах» достигается популяризация многоязычия через создание нового варианта массовой игры, направленного на активизацию словарного запаса на родном и иностранном языке — в креативном, творческом процессе и общении по принципу межкультурного тандема.

Задача образования XXI столетия, на наш взгляд, заключается в развитии опыта творческой деятельности всех субъектов данного процесса, участников глобального и мобильного образовательного и профессионального сообщества. Результатом такого образования должна стать готовность к выбору нестандартных решений для достижения наилучшего результата и формирование потребности воспроизведения не ранее известного, а создания нового, превосходящего существующее по ряду параметров и характеристик.

Что означает разработка инновационных игр носителями русского языка и национальной картины мира для русского и других языков как родных?

- Выход игровых технологий, созданных в образовательных целях в России, на международный рынок и тем самым — реальное укрепление позиций русского языка как языка межкультурной коммуникации в профессиональной сфере.
- Реализация продвижения русского языка как языка обучения (а не только изучаемого) в страны дальнего и ближнего зарубежья за счет внедрения инновационных медиатехнологий, актуальных для международных образовательных ресурсов XXI века.
- Мотивация подрастающего поколения к изучению (усвоению и освоению) русского языка как родного, неродного и иностранного с дошкольного до послевузовского периода за счет предложения интерактивных модульных («растущих вместе с потребителем») игр с межкультурным компонентом.
- Расширение прикладных аспектов игровых технологий XX столетия и т. д. ■

■ ЛИТЕРАТУРА:

1. Багана Ж. Роль смешения языков в формировании глобальной культуры // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 4 (14). cyberleninka.ru/article/n/rol-smesheniya-yazykov-v-formirovanii-globalnoy-kultury
2. Дункер К. Психология мышления. М., 1965.
3. Карпенко Л. А., Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Краткий психологический словарь. Ростов-на-Дону, 1998.
4. Касимова Е. В. К вопросу об изучении русско-китайского языкового взаимодействия в Дальневосточном регионе в начале XX в. // Слово: фольклорно-диалектологический альманах. 2013. № 10: cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-izuchenii-russko-kitayskogo-yazykovogo-vzaimodeystviya-v-dalnevostochnom-regione-v-nachale-hh-v
5. Кондаков И. М. Психология-2000: Иллюстрированный справочник. М., 2000: psychology.academic.ru/1001/креативность
6. Коровушкин В. П., Джон Оллубунми Фалоджу. Лингвокреативный потенциал нигерийско-английского пиджина как проявление современной социально-языковой ситуации в Нигерии // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2013. № 3 (22): cyberleninka.ru/article/n/lingvokreativnyy-potentsial-nigerijsko-angliyskogo-pidzhina-kak-proyavlenie-sovremennoy-sotsialno-yazykovoy-situatsii-v-nigerii
7. Кудрявцева Е. Л., Корин И. В. Создание единой системы тестов для определения уровня межкультурной компетенции // Русский язык за рубежом. 2013. № 3.
8. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. А. М. Татлыбаевой; Терминологическая правка В. Данченко: psylib.org.ua/books/masla01
9. Чиршева Г. Н. Межъязыковые инновации в речи американских русских детей // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: лингвистика креатива. 2012. № 3: cyberleninka.ru/article/n/mezhyazykovyye-innovatsii-v-rechi-amerikanskih-russkih-detey

E. L. Koudrjavtseva, L. B. Bubekova, A. A. Timofeeva, S. V. Bulanov

MODERN GAME TECHNOLOGIES IN TEACHING AND STUDING OF LANGUAGES

Keywords: ontogenesis, multilingualism, creativity, intercultural competence, innovative game technologies.

Usually during all kind of tests, surveys, observations examining, etc. the requirements to the staff concerning languages become of top priorities. In the cases when bilinguals and multilinguals are being involved, the language requirements become only secondary, instrumental, thus “expressing and reflecting” the specific features of their inner world. The initial belonging of a bilingual to two cultures simultaneously, to two types of national traditions and world perception results in interculturalization. If the educational process was built up correctly from the very beginning, a bilingual acquires a very solid intercultural foundation. Based on this foundation parents and teachers together with a bilingual child can erect a very strong building of creativity/ self-actualization, binary and multisided world perception.

Such a characteristic will never become a single-sided for a bilingual and a multilingual person. The abovementioned process should take place and be implemented as a game.

ВЛИЯНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ НА ЛИТЕРАТУРНЫЙ ПРОЦЕСС В ИНОКУЛЬТУРНОМ ПРОСТРАНСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ КИТАЯ 1898–1949 гг.)

Чжэн Тиу
доктор филологических наук,
профессор
факультета русского языка
и литературы
Шанхайского университета
иностранных языков
Шанхай, Китай



XX век — век беспрецедентный, событийный, полный катаклизмов и во многом трагичный. Подобно России, Китай в это время пережил больше испытаний и перемен, чем за все предыдущие 3 тыс. лет. Уже первая половина века ознаменовалась сплошными войнами и революциями: низвержение последней феодально-самодержавной династии и создание республики (1911 г.), две гражданские войны (1924–1927 гг.; 1927–1937 гг.), затем антияпонская война (1937–1945 гг.) и вновь — гражданская (1945–1949 г.), основание народной республики (1949 г.). Параллельно с социально-политическими переменами происходила и культурно-литературная трансформация, зародившаяся еще на рубеже XIX–XX вв. И в этом глубочайшим образом была задействована иностранная, особенно русская, литература, оказывавшая огромное влияние на литературный процесс в Китае через перевод.

Не вызывает сомнений, что восприятие внешних влияний является необходимым условием развития национальной культуры, мировая история доказывала это уже не раз. Как образно отмечал известный китайский поэт Вэнь Идо в статье «Исторический ход развития литературы»: «Если цветы на национальной почве уже буйно цветут, то они непременно скоро опадут. Это закономерность эволюции любого живого существа. Новые семена поступают извне, принося с собой возможности новой жизни». По такому пути шла и новая литература Китая.

Однако взаимовлияние литератур происходит только при определенных условиях. Как указывал Георгий Лукач, «иностранцы писатели могут по-настоящему оказать влияние на литературное развитие какой-либо страны только тогда, когда литературе этой страны требуются внешний стимул и сила для поиска нового пути ее развития». Переходное время, в котором оказались и общество, и литература, как раз заметно проявило такие потребности.

Китайскую литературу XX в. можно четко разделить на два периода: до образования нового Китая в 1949 г. и после него. Первая половина века явилась эпохой радикального преобразования и развития, т. е. периодом новой литературы, в рамках которого выделяются более мелкие этапы:

- 1898–1917 гг. — период созревания новой литературы, или период литературной реформы;
- 1917–1927 гг. — период формирования новой литературы, или период литературной революции;
- 1927–1937 гг. — период процветания новой литературы, или период революционной литературы;
- 1937–1949 гг. — период интеграции национальной и глобальной литератур.

Если сопоставить процесс развития новой литературы Китая и его периодизацию с развитием переводной литературы, а в особенности с историей перевода произведений русской литературы, можно легко заметить их синхронность. В то же время в высшей степени совпадают и фазовые особенности развития новой оригинальной и переводной литератур Китая. Это явление нетрудно понять, поскольку многие переводчики иностранной литературы того времени являлись одновременно и исследователями, и писателями, т. е. работали сразу в двух направлениях. Писатель, занимающийся переводом, хорошо знал состояние зарубежной литературы и поэтому быстро и непосредственно брал оттуда все, что нужно. Так возникло и установилось согласие между новой и переводной литературами, а в известной мере и их единство.

■ Краткий очерк истории перевода произведений русской литературы в Китае

Уже более 100 лет прошло с тех пор, как в Китае начали целенаправленно переводить русскую литературу. Можно сказать, что она на протяжении всего XX в. была активным участником развития китайской словесности и сыграла в этом процессе уникальную роль. Но путь русской литературы к китайскому читателю был долгим и непростым.

Перевод произведений русской литературы в 1898–1917 гг.

Появление переводной литературы в Китае на рубеже веков как раз совпало с началом перехода китайской традиционной словесности к новой современной литературе. В это же время происходила реформа литературы, которую пропагандировал один из представителей реформистов и крупный литературный деятель Лян Цичао. Реформистское движение выступало против «подражания классике и формалистической направленности», требовало, чтобы литературные произведения выражали новую идею нового времени, — например, стих должен был быть освобожден от старой метрики и размера в пользу нового стиха и более простонародного языка, чтобы открыть дорогу новой художественной выразительности.

Реформисты в лице Кана Ювэя и Ляна Цичао призывали заимствовать средства речевой выразительности из западных языков. Лян Цичао

в 1896 г. писал: «Для европейских языков характерен сложный и непохожий синтаксис, который отличается необыкновенным потенциалом идейно-содержательной выразительности; надо стараться привлечь европейские мысли и идеи, чтобы кормить китайских поэтов». Они же провозгласили и реформу сяошо, т. е. прозы, или романа. В статье Лян Цичао «Об отношении романа и общества» сказано: «Чтобы обновить народ, необходимо обновить прежде всего роман <...> Почему же? Потому что роман обладает невероятной способностью воздействовать на душу человека и определять его поведение».

В 1898 г. Лян Цичао опубликовал «Предисловие к переводам и изданиям политических романов», в котором он сформулировал уникальное значение перевода и тем самым вызвал к жизни первую волну переводной литературы: «Переводить книги есть начало всех начал. Петр Великий в свое время путешествовал по Западной Европе. Он собирал книги и переводил их на русский язык, чтобы с их помощью обучить русский народ. С тех пор Россия стала сильной державой и остается ею по сей день. Поэтому можно сказать, что переводить книги — первый способ для укрепления страны». Так началась сознательная и масштабно организованная переводческая деятельность в Китае.

Русская литература пришла в Китай позднее, чем английская, французская, немецкая или даже японская. Количество русских произведений, переведенных за период литературной реформы, относительно невелико. Кроме того, их выбор напрямую зависел от самого времени. Мы знаем, что первое из русских классических произведений, переведенное на китайский язык, — это повесть А. С. Пушкина «Капитанская дочка». Ее перевод появился в 1903 г., но, судя по всему, не привлек внимания литераторов. По мнению утилитарно настроенных реформистов, потребностям китайских читателей отвечали произведения, в которых проповедовалась национальная революция и описывалась ожесточенная политическая борьба. По этой самой причине особое внимание переводчиков привлекали анархистские (нигилистические) романы, не отличавшиеся высокой художественностью. В тогдашнем китайском понимании «нигилисты» — очень неопределенное понятие, обозначавшее совокупность и анархистов, и нигилистов, и народолюбцев, и различных радикальных революционеров. Нельзя сказать, что реформисты поддерживали политическую программу нигилистов и творимое ими насилие. Они, скорее, поощряли их смелость в противостоянии самодержавию и дух самоотверженности, необходимый для борцов за политическую реформу. Таким образом, в 1904–1907 гг. наблюдался кратковременный расцвет перевода нигилистических романов.

Стоит обратить внимание на литературоведческую статью великого писателя и популяризатора русской литературы в Китае Лу Синя «О европейской романтической поэзии», написанную в 1908 г. В ней автор знакомит китайских читателей с именами А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова и Н. В. Гоголя и выдвигает на первый план не только социально-политические, но и художественно-эстетические критерии. Лу Синь призывает в первую очередь переводить писателей демократической ориентации (кроме А. С. Пушкина и М. Ю. Лермонтова, в это число вошли Дж. Г. Байрон, П. Б. Шелли, А. Мицкевич, Ш. Петефи). К сожалению, в связи с тогдашними обстоятельствами этот призыв не был поддержан, а организованный Лу Синем перевод «Зарубежные рассказы и повести» не имел успеха.

Однако уже в это время на китайский язык были переведены фрагменты «Героя нашего времени» М. Ю. Лермонтова, «Воскресение» и рассказы Л. Н. Толстого, рассказы А. П. Чехова, произведения И. С. Тургенева, М. Горького, А. Гаршина, Л. Андреева, Ф. М. Достоевского, А. Куприна и Ф. Сологуба. К тому же среди этих работ были переводы как на байхуа, т. е. простонародный и разговорный язык, так и на вэньянь, т. е. классический, возвышенный и архаический язык. Это говорит о том, что переводная литература пока еще не оказывала решительного влияния на стилевую трансформацию китайской словесности. Иными словами, ее главное призвание пока виделось не в этом.

Кроме того, большинство переводов произведений русских писателей осуществлялось опосредованно — с английского, японского, немецкого и французского. Строго говоря, они еще не совпадали с современным представлением о переводе. Переводчики ограничивались пересказом сюжетов, будучи не в состоянии передать истинный художественный облик и стиль оригиналов. Катастрофически не хватало достойных специалистов, в совершенстве владеющих русским языком.

Перевод произведений русской литературы в 1917–1927 гг.

В 1917 г. в Китае началась литературная революция. Один из лидеров новокультурного движения Ху Ши критиковал китайскую литературу за давно существующее расхождение между письменным текстом на языке вэньянь и устной речью народа. Он считал, что только творчество на байхуа, в котором письменная и устная речь совпадают, может принести Китаю «живую литературу». Другой лидер новокультурного движения — Чэнь Дусю говорил, что «сегодняшняя китайская литература уже давно отстала от европейской». Причина заключалась в том, что в китайской литературе лишь накапливались устаревшие и безыдейные элементы, форма преобладала над духом, декоративность — над практичностью. «Подобная литература создавалась

недостаточно талантливыми писателями, у которых в голове и в душе ничего нет. Они только и умеют подражать древним, тем обманывая своих читателей. Хотя они и пишут много, но все это нисколько не влияет на развитие общества и цивилизации». «Чтобы обновить политику сегодня, необходимо одновременно обновить и литературу, которая является духовным властителем наших политиков».

Октябрьская революция оказала заметное влияние не только на социально-политический процесс, но и на развитие новой литературы в Китае. Передовая китайская интеллигенция сознательно сделала выбор идти по русскому пути.

Именно на таком благоприятном фоне наступил первый бум перевода русской литературы. Согласно далеко не полной статистике, за несколько лет (с 1920 по 1927 г.) были опубликованы отдельными изданиями 190 произведений зарубежной литературы, 83 из них — работы русских писателей. По сравнению с предыдущим периодом не только увеличилось количество изданий, но и повысилось их качество. Некоторые произведения переводились несколько раз, к тому же теперь в основном непосредственно с русского языка.

В этот период появились переводы трудов Л. Н. Толстого («Анна Каренина», «Детство. Отрочество. Юность», «Утро помещика», «Два гусара», «Крейцеров соната», «Семейное счастье», «Севастопольские рассказы», «Смерть Ивана Ильича» и «Живой труп»), М. Горького, Л. Андреева, А. Куприна, А. П. Чехова, Н. В. Гоголя, Ф. М. Достоевского, И. С. Тургенева, Н. А. Островского, В. Г. Короленко, М. Арцыбашева, А. Блока. Разные издательства выпустили множество сборников, например, 5-томный «Сборник современной русской прозы», 10-томный сборник «Русская драматургия», «Проза Пушкина», «Проза Л. Толстого», «Сборник рассказов Чехова», «Сборник стихотворений в прозе Тургенева» и т. д.

В эти годы перевод произведений русской литературы становился все более системным. Из приведенных ранее примеров нетрудно заметить: в основном переводились работы ведущих писателей эпохи, на поэзию внимания обращалось мало, беспрецедентно бурно развивался перевод драмы — целых 18 произведений, среди которых — шедевры русской драматургии XIX и начала XX в.

Говоря о развитии перевода русской (зарубежной) литературы, стоит упомянуть о ежемесячном «Романе-журнале» под редакцией одного из крупнейших писателей и литературных деятелей Шэнь Яньбина (Мао Дуня). Этот журнал проповедовал «литературу для жизни» и пропагандировал реалистические методы творчества, чем сыграл направляющую и стимулирующую роль в литературном творчестве и литературном переводе. Шэнь Яньбин объяснил: «Суть знакомства с европейской литературой заключается в познании европейского литературного искусства. Однако более важной

целью должно быть знакомство с современными зарубежными идеями <...> Следовательно, крайне важен сам подбор произведений».

В журнале было опубликовано множество художественных переводов. Не раз несколько выпусков подряд знакомили читателей с произведениями Л. Н. Толстого, А. П. Чехова, Н. В. Гоголя и М. Горького. Журнал сделал реалистическую литературу самой популярной и во многом стимулировал творчество китайских писателей. Предпочтение произведений реалистической ориентации с тех пор сделалось традицией в переводческих кругах Китая.

Перевод произведений русской литературы в 1927–1937 гг.

Десятилетие с 1927 по 1937 г. — время бурного развития пролетарской литературы в Китае. С самого начала она находилась под влиянием ранней советской литературы, и это влияние было столь велико, что с ним не могла сравниться никакая другая литература.

Вслед за деятелями пролеткульта и РАППа часть писателей, стоя на позициях радикальной классовости, воспринимала литературу как средство классовой борьбы и отрицала литературное наследие предыдущих эпох, считая его буржуазным, даже новую литературу — результат новой культуры «Движения 4 мая». Они утверждали: «Новая литература шумит уже 10 лет. Кроме некоторых рассказов, которые едва удовлетворяют читателей, что еще она дала?» С роспуском и активной критикой в адрес РАППа в 1932 г. эта дискуссия в Китае затихла.

Сразу после того, как в Советском Союзе выдвинули концепцию социалистического реализма, в Китае началось ее обсуждение по инициативе ассоциации «Левых писателей». Пролетарская литература постепенно преодолела недостатки и встала на путь зрелости, найдя собственный творческий метод — метод революционного реализма.

За это время многие издательства выпустили многочисленные сборники и антологии переводов произведений современной русской литературы: «Одноактные пьесы советской России», «Табачные мешки. Рассказы новой России», «Весенний смех зимы. Рассказы новой России», «Избранные стихотворения новой России» и т. д. В эти сборники и антологии вошли произведения М. Горького, В. Маяковского, И. Эренбурга, А. Толстого, М. Зощенко, С. Есенина и А. Блока. Вскоре список переведенных советских писателей дополнили М. Шолохов, Е. Замятин, К. Федин, Б. Лавренев, А. Серафимович.

Больше всего переводили М. Горького. Показательно, что в 1936 г. издательство «Мировая культура» выпустило собрание его сочинений в 6 томах — и это при огромном количестве отдельно изданных произведений и сборников писателя. Резонанс, который литература новой России получила в Китае, хорошо выражен в словах Мао Дуня, говорившего,

что творчество пролетарских писателей в лице М. Горького «пробуждает нас, учит нас, как жить в будущем».

В то же время, пропагандируя советскую литературу, китайцы не только не отказывались от перевода русской классики, а, напротив, углубили и систематизировали его. В 1937 г. по случаю 100-летия со дня смерти А. С. Пушкина в Китае резко возрос интерес к его творчеству. Был воздвигнут памятник поэту в центре Шанхая, печатались спецвыпуски журналов, многочисленные сборники. Параллельно продолжалась работа над переводами произведений Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, А. П. Чехова, Ф. М. Достоевского.

Следует отметить, что за это десятилетие наконец-то были открыты перспективы перевода поэзии. Как уже говорилось ранее, деятельность переводчиков была сосредоточена главным образом на прозе, на втором плане была драматургия, а вот перевод русской лирики начался с большим опозданием. Причина этого, по словам Лян Цичао, очень проста — сложность работы. Поэзию можно перевести только после того, как созреют переводческое искусство и переводческая концепция. К тому же специалисты, которые могли перевести непосредственно с русского языка, стали появляться в достаточном количестве только в 1930-е гг.

Перевод произведений русской литературы в 1937–1949 гг.

Если обозначить контекст первого этапа переводов произведений русской литературы как литературную реформу, второго — как литературную революцию, третьего — как революционную литературу (и все они при этом будут носить характер литературной модернизации), то контекст четвертого этапа — это стремление к органическому сочетанию национальной традиции и опыта мировой литературы. Однако данному процессу сильно мешала общественная обстановка этого периода.

В 1937 г. Япония развязала агрессивную войну с Китаем, и китайский народ поднялся на борьбу с японскими захватчиками. Защита родины стала главной темой того времени. После начала Великой Отечественной и Тихоокеанской войн китайские литераторы быстро обратили взор на антифашистскую литературу, в особенности советскую. В 1945 г. издательство «Эпоха» выпустило серию «Советская литература о Великой Отечественной войне», включавшую более 10 томов. За короткий срок увидели свет более сотни переводов произведений советской литературы о войне, не считая журнальных публикаций.

Кроме антифашистской литературы переводились и другие вещи. Например, был закончен перевод «Тихого Дона», подготовлен сборник «Лучшие произведения трех советских поэтов» (С. Есенина, А. Блока и В. Маяковского), впервые

были переведены на китайский язык произведения К. Федина, В. Пановой, В. Катаева, Л. Леонова и др. По-прежнему не прекращалась и работа по переводу русской классики, сохранявшей свою привлекательность для читателей. Многие произведения А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, Н. В. Гоголя, И. С. Тургенева, Ф. М. Достоевского, Л. Н. Толстого, А. П. Чехова уже были переведены по несколько раз. К концу 1940-х гг. фактически вся классика русской и ранней советской литературы была полностью переведена на китайский язык.

■ Влияние русской литературы на трансформацию китайской литературы

Георгий Лукач отмечал: «Настоящее влияние всегда есть потенциальное освобождение». В. М. Жирмунский писал: «Плодотворные влияния и заимствования «извне» являют собой созидательно-творческий контакт разных, во многом не похожих друг на друга литератур. По мысли Б. Г. Реизова, международные литературные связи (в наиболее значительных своих проявлениях), стимулируя развитие <...> литератур <...> развивают их национальное своеобразие». Это, безусловно, относится и к связям между русской и китайской литературами.

Переводная литература, стержнем которой становились произведения русских писателей, являла собой не только опыт гражданской активности, который стоило перенять, но и питательную среду для художественных экспериментов, тем самым подталкивая китайскую литературу к коренным изменениям концепции, формы и языка.

Возвьем в качестве примера сяошю (прозу, романы). Кардинальные изменения претерпели ее теория и художественная практика, всесторонне обновилась ее содержание и форма. Выдающийся писатель Юй Дафу назвал это изменение «интернационализацией», или, как принято в китайском литературоведении, «модернизацией» китайской прозы.

Литература должна служить человеку и обществу, порождать ощущение кризиса и осознание спасения. Воплощенная в русской литературе концепция служения жизни, вызвав в начальный период «Движения 4 мая» отклик у части литературных посредников, постепенно была воспринята широким кругом китайских писателей. По словам М. Горького, русская литература «в основном является литературой, которая ставит проблемы». Опираясь на русскую модель, младший брат Лу Синя Чжоу Цзожэнь сделал все возможное, чтобы на смену традиционной китайской поучительной прозе пришла проза проблемная. Под пером китайских писателей воскресли образы «лишнего человека», «нового человека», «маленького человека». С точки зрения Чжоу Цзожэня, «различия между старой и новой

прозой в мыслях, безусловно, важны, однако также важны их различия в форме. Несвободная форма старой прозы наверняка не вместит новые идеи, так же как форма старых стихов, стихов в жанре цы и арий не вместит новые идеи».

Традиционная китайская концепция прозы в первую очередь заключается в ее отнесении к «неофициальной истории», которая заполняет пробелы в официальных исторических записях. Еще одну проблему представляла традиция измерения ценностей литературы на основе ее нравственной функции, в результате чего прозаические произведения рассматривались как «досушие книжки», которые недопустимы в приличном обществе. Однако литературная революция сломала эту концепцию. Мао Дунь отмечал: «Мысли, конечно, важны, однако не следует игнорировать искусство». С этими изменениями утвердился официальный статус прозы в литературе, стали возможны переход прозы на байхуа (разговорный язык простонародья), с периферии литературы в центр, и ее дальнейшая модернизация.

Что касается поэзии, то здесь влияние зарубежной литературы было не менее существенным. Наконец в китайской поэзии был завершен переход от традиционных метрических стихов на официальном литературном языке вэньянь к современным свободным стихотворениям на разговорном языке байхуа. Переводная поэзия не только имела отношение к данному явлению, но, возможно, была его наиболее важной движущей силой. Она принесла два новых веяния: во-первых, новые идеи (национально-освободительное движение, патриотизм), во-вторых, любовную лирику, особенно в сочетании с гуманизмом. Каждое из этих понятий имело высокую значимость и воплощало то, чего не хватало китайской традиционной поэзии.

Интересно, что поначалу переводная поэзия все еще оставалась формально традиционной (5-словный и 7-словный метрические стихи, стих в различных классических жанрах типа цы и цюй), в чем признался Лян Цичао: «Применяя старый китайский стих к переводу иностранных стихов, при выборе ритмики и рифмовки переводчик часто сталкивается с препятствиями и полная передача оригинального смысла оказывается невозможной». Лишь в период «Движения 4 мая» часть переводчиков, осознав важность формы и языка, отказалась от литературного языка вэньянь и старых поэтических форм. В ту эпоху переводная поэзия для некоторых поэтов воссоединилась с оригинальным творчеством, иными словами, поэтические переводы ценились как оригиналы.

«Тремя китами» новой поэзии стали разговорный язык байхуа, грамматика и естественные слогги. Размер стихотворных строк был неодинаков. Естественные слогги фактически представляли собой речевую структуру прозаической формы,

«краткооборотный ритм», крайне похожий на свободный поэтический стиль европейской поэзии. Это открыло новой поэзии путь к восприятию европейской поэтической культуры в нравственном, выразительном и текстовом аспектах, а также к слиянию с мировым поэтическим движением. Свободные стихи, склонные к разговорности и напевности, являлись основной формой новой поэзии в Китае (разговорный стиль у Ху Ши и напевающий стиль у Го Можо). Конечно, к основным формам новой поэзии также относился разработанный позже новый метризованный стих. Однако и то и другое означало прорыв за рамки традиционных метрических форм.

■ Причины популярности русской литературы в Китае

В литературном процессе первой половины XX в. активно принимали участие почти все европейские литературные державы, в частности, Великобритания, Франция, Германия. Однако литература этих стран не играла для Китая главной, долгое время даже решающей роли, как это было с русской литературой. Почему так случилось?

Мы знаем, что влияние зарубежной литературы и национальное восприятие — это процесс, в ходе которого классика перестраивается, творится заново, перевоплощается в инокультурном пространстве. То, в какой степени может реализоваться это влияние, зависит от художественных достоинств и эстетической ценности самих произведений, а также от внутренних потребностей саморазвития и самообновления национальной литературы. Кроме того, влияние зарубежной литературы и восприятие национальной литературы обуславливаются в том числе социально-политическими условиями, культурно-историческим контекстом, национально-культурной традицией, культурно-психологическими накоплениями. Все эти факторы образуют «поле ожидания», сортируют источники влияния. Это четко проявилось на разных этапах развития перевода произведений русской литературы в Китае в качестве характерных черт. Из их сопоставления очевидно: каких авторов выбирать и какие книги переводить, определяют вышеуказанные факторы, вместе взятые.

Уже на первом этапе развития переводной литературы Китая в среде интеллигенции многие выступали за то, чтобы в первую очередь обратить внимание на Россию. Например, Кан Ювэй предлагал, чтобы Китай заимствовал российский опыт, потому что Россия своим государственным строем и социальной организацией более близка ему, чем западноевропейские страны. В то время как взгляды Кана Ювэя главным образом основывались на геополитических факторах и реформистских позициях, многие другие подходили к проблеме

с точки зрения духовной близости народов и художественных достоинств русской литературы. Например, Чжоу Цзожэнь отмечал: «Специфика Китая отличает его от Западной Европы, но во многом сближает с Россией». Ему вторил Лу Синь: «Социальная борьба в современном Китае — это та борьба, которая встречается в русских романах». «Я сам скорее предпочитаю Чехова, Горького, чем Боккаччо или Гюго, потому что они новее, они ближе нашему миру». Такого мнения придерживался и японский литературовед Сему Нобори. Он замечал, что между Китаем и Россией много общего: «Судя по государственным признакам, по характерам народов, по специфике идеи, эти две страны очень похожи друг на друга. В этом смысле можно сказать, что Китай есть Россия на Востоке, а Россия есть Китай на Западе».

Пожалуй, подробнее всего уникальное положение русской литературы в Китае объяснил Чжэн Чжэньдо. Характеризуя русскую литературу, он выделил 5 главных ее качеств, которые могли бы быть полезными и для китайской литературы, и видел будущее китайской литературы именно в заимствовании опыта у литературы русской.

«Во-первых <...> русская литература — это самые яркие плоды современной мировой литературы. Сейчас мы можем принести русскую литературу в Китай. Таким образом, с одной стороны, нам удастся увидеть подлинную ценность современной мировой литературы. С другой стороны, с помощью русской литературы мы сможем создать новую китайскую литературу.

Во-вторых, наша китайская литература бедна духом правдивости. Она слишком стремится к формальному совершенству, обращает слишком много внимания на языковое изящество — все силы тратит на язык, но часто забывает о выражении идеи и чувства, поэтому не представляет особой ценности. А русская литература не такова. Она основана на правдивости. Она является откровенным выражением чувства, правдивым отражением национального характера и общественной ситуации. Ее дух не скрыт, слова в тексте не закованы — поэтому ее чувства могут найти отклик у читателей и получить широкий резонанс. Сейчас мы переводим и пропагандируем русскую литературу, чтобы искоренить свои недостатки и пороки.

В-третьих, русская литература — это литература человека. Это литература человеческих отношений. Это литература выражения личности. А китайская литература — как раз наоборот. Это литература нечеловека. Это литература нечеловеческих отношений. Эта литература не выражает личности. И в этом причина того, что мы не можем получить пользу от литературы или даже получаем вред. Сейчас мы можем отказаться от этой литературы нечеловека, нечеловеческих отношений, невыражения личности

человека и создать новую литературу, похожую на русскую.

В-четвертых, русская литература — это литература народа. Не такая, как наша литература, которая стремится подарить эстетическое наслаждение элите, не имеющей ничего общего с народом. Сейчас мы переводим и пропагандируем русскую литературу и ей лечим наши болезни. Это действительно важно и необходимо.

В-пятых, наша литература слишком долго подчинялась закону счастливого конца: все романы и стихи повторяют друг друга, имеют канонизированную радостную концовку. В литературе мало трагедий и трагизмов, потому и мало открытий — истинные ценности так и не обнаруживаются. А русская литература не такая. Она умеет передавать внутренний трагизм, в ней больше горестных звуков — с ее помощью мы сможем сбросить долговечное наше увлечение поверхностным оптимизмом и познать подлинную ценность литературы. Одним словом, русская литература тесно связана с будущим нашей литературы».

Стоит отметить, что понимание и восприятие китайцами русской литературы в первой половине XX в. не всегда были безупречными, а их радикальная позиция и резкое отрицание китайской классической литературы — во многом несправедливыми и необоснованными даже с тогдашней точки зрения. Однако этот вопрос следует рассматривать в историческом контексте. Мы знаем, что такое явление в истории мировой литературы не редкость, особенно в ее переломные моменты. Чтобы иметь основания разрушить толстые стены традиции, нужно приложить большее усилие и вдвое увеличить количество претензий и замечаний к ней.

Русская литература продолжала оказывать уникальное влияние на литературный процесс в Китае и во второй половине XX столетия. Только там главную роль играла прежде всего литература советская, да и влияние это было гораздо сложнее и неоднозначнее: в ходе развития литературного процесса отмечались взлеты и успехи, были падения и промахи, но это уже тема для отдельного разговора. ■

